

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CASSIANA TIEMI TEDESCO TAKAGI

Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um  
estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da  
Universidade de São Paulo

São Paulo  
2013

CASSIANA TIEMI TEDESCO TAKAGI

Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um  
estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da  
Universidade de São Paulo

São Paulo  
2013  
versão revisada

CASSIANA TIEMI TEDESCO TAKAGI

Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um  
estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da  
Universidade de São Paulo

Tese apresentada à  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de  
Doutor em Educação

Área de Concentração:  
Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr.  
Amaury Cesar Moraes

São Paulo  
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 375.0 Takagi, Cassina Tiemi Tedesco  
T136f Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo / Cassiana Tiemi Tedesco Takagi; orientação Amaury Cesar Moraes. São Paulo: s.n., 2013.  
232 p.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Currículos e programas 2. Licenciatura 3. Sociologia (Ensino)  
4. Educação 5. Formação de professores 6. Universidade de São Paulo  
I. Moraes, Amaury Cesar, orient.
-

Nome: TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco

Título: Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

**Aprovado em:**

### **Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, por todo suporte oferecido desde a licenciatura em Ciências Sociais, acreditando sempre que este trabalho seria possível.

Ao Edivaldo Vicente dos Santos, pelo amor, paciência, extrema compreensão e apoio irrestrito, demonstrando que o amor pode suportar muitas coisas.

À Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, pelo apoio desde o mestrado e diversas oportunidades de aprendizado.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro e Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Aos membros do grupo de estudo “Linguagens na educação”, coordenado pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, pelos diversos anos de estudos, debates, cumplicidade e apoio, tornando este trabalho menos solitário.

À Fabiana Mayumi Tedesco Takagi, Nobuo Takagi, Neusa Maria Tedesco, Miriam Kulks Takagi e Everaldo Vicente dos Santos, que contribuíram como puderam, sempre apoiando minhas escolhas e entendendo minha ausência.

À amiga Sandra Helena de Andrade Fonseca, por seu apoio e incentivo para que eu conseguisse conciliar este trabalho às minhas atividades profissionais, sempre me auxiliando, principalmente nos meus momentos de desânimo, quando os prazos se tornaram mais que desafiadores, sufocantes.

## RESUMO

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio:** um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. 2013. 232 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este trabalho iniciou-se como uma continuidade aos estudos sobre ensino de Sociologia no ensino médio, tema estudado na pesquisa de mestrado. Sendo assim, a fim de conhecer a concepção sobre formação do professor de Sociologia da escola média e suas mudanças ao longo do tempo, optou-se pelo estudo do currículo dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, desde sua fundação até os dias atuais. Considerou-se que o curso de licenciatura da USP, por ser o mais longo e de certa forma inaugural, seria capaz de fornecer, a partir de seus arquivos, os subsídios necessários para se compreender os objetivos curriculares de formação docente. Para tanto, foram selecionados como fontes de pesquisa os anuários, guias, processos internos e atas da Comissão de Graduação tanto da Faculdade de Educação quanto da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Foram utilizados os trabalhos de autores como Goodson, Popkewitz, Apple e outros tematizadores de teorias curriculares, a fim de definir e caracterizar o currículo enquanto objeto de estudo.

**Palavras-chave:** currículo, curso de licenciatura, ensino de Sociologia, Universidade de São Paulo e educação.

## ABSTRACT

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formation of the Sociology teacher of high school:** a study on the curriculum of the course of Social Sciences of the University of São Paulo. 2013. 232 p. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This work was initiated as a continuation to the studies about teaching Sociology in high school, the subject studied in the Master thesis research. Therefore, in order to know the conception on formation of the Sociology teacher in high school and the changes along the time, it was chosen to study the curriculum of the courses of bachelor's degree and licentiate's degree in Social Sciences at the University of São Paulo, since its foundation to the present days. It was considered that the licentiate course of USP, which is the most long lasting and in some way inaugural, would be able to provide, from its archives, the subsidies that are necessary to the comprehension of the curricular objectives of teacher education formation. For such, it was selected, as research sources, the yearbooks, guides, internal processes and minutes of the Graduation Committee from both the Faculty of Education and the Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences. We made use of the works of authors such as Goodson, Popkewitz, Apple and other thematizers of curricular theories, in order to define and characterize the curriculum as an object of study.

**Key-words:** curriculum, licentiate course, teaching of Sociology, University of São Paulo and education.

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO – UM PROJETO DE PESQUISA.....</b> | <b>11</b>  |
| Objetivos .....  | 14         |
| Justificativas .....   | 17         |
| Procedimentos metodológicos .....  | 21         |
| Fontes .....   | 24         |
| Fundamentação teórica.....   | 27         |
| <b>CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA .....</b>  | <b>35</b>  |
| 1.1 – Introdução: pesquisas sobre ensino de Sociologia.....  | 35         |
| 1.2 – Representações: trabalho docente, práticas de ensino, ensino de Sociologia, professores, alunos  | 37         |
| 1.3 – Uso das tecnologias .....  | 43         |
| 1.4 - Currículo .....  | 46         |
| 1.5 – Formação inicial: bacharelado e licenciatura .....   | 59         |
| 1.6 – Variações sobre a formação de professores.....   | 67         |
| 1.7 – Conclusão .....  | 69         |
| <b>CAPÍTULO II – HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS.....</b>           | <b>73</b>  |
| 2.1- Formação de professores antes das licenciaturas .....   | 73         |
| 2.2- Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).....                                  | 76         |
| 2.3 - Missão estrangeira – impacto cultural.....   | 91         |
| 2.4 - Conclusão.....   | 95         |
| <b>CAPÍTULO III – BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS .....</b>  | <b>100</b> |
| 3.1 – Estruturação do curso .....  | 100        |
| 3.2 – Mudanças curriculares.....   | 102        |
| 3.2.1 – Décadas de 1940 e 1950 .....   | 103        |
| 3.2.2 – Décadas de 1960 a 1980 .....   | 105        |
| 3.2.3 – Década de 1990 até o ano 2011 .....  | 111        |
| 3.3 – Conhecimento especializado .....   | 114        |
| 3.4 – Sociologia da Educação.....  | 117        |
| 3.5 – Educação e Ideologia.....  | 121        |
| 3.6 – Conclusão .....  | 123        |
| <b>CAPÍTULO IV – LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>   | <b>130</b> |
| 4.1- Instituto de Educação .....   | 130        |
| 4.2 – Faculdade de Educação .....  | 132        |
| 4.3 - Mudanças curriculares .....  | 133        |
| 4.4 – Disciplinas de 1937 a 1942.....  | 138        |
| 4.5 – Psicologia .....   | 142        |
| 4.6 - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.....  | 145        |
| 4.7 – Introdução aos Estudos de Educação.....  | 149        |
| 4.8 – Conclusão .....  | 152        |
| <b>CAPÍTULO V – CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS .....</b>        | <b>157</b> |
| 5.1 - Didática .....   | 159        |
| 5.1.1 – Década de 1940 a 1960.....   | 161        |
| 5.1.2 – Escola Nova.....   | 165        |
| 5.1.3 – Década de 1990 até os dias atuais.....   | 168        |
| 5.2 – Metodologia do ensino .....  | 172        |
| 5.3 - Bibliografia .....   | 176        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.4 – Currículo vivido de Prática de Ensino .....                             | 179        |
| 5.4.1 – Prática de Ensino de Ciências Sociais I.....                          | 179        |
| 5.4.2 – Prática de Ensino de Ciências Sociais II.....                         | 183        |
| 5.4.3 – Interação entre Prática de Ensino I e Prática de Ensino II.....       | 186        |
| 5.5 - Conclusão.....  | 187        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>191</b> |
| Processo histórico.....   | 192        |
| Currículo na formação.....  | 196        |
| Conhecimento específico .....   | 206        |
| Classes sociais e suas influências .....                                      | 208        |
| Conclusão .....   | 216        |
| <b>FONTES .....</b>   | <b>223</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>227</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>234</b> |
| TABELA I – Bacharelado em Ciências Sociais .....                              | 234        |
| TABELA II - Disciplina optativa do bacharelado – Educação e ideologia.....    | 238        |
| TABELA III – Disciplina do bacharelado – Sociologia da Educação.....          | 239        |
| TABELA IV – Licenciatura em Ciências Sociais .....                            | 243        |
| TABELA V - Disciplina Biologia educacional aplicada ao adolescente.....       | 246        |
| TABELA VI - Psicologia .....  | 246        |
| TABELA VII - Sociologia Educacional.....                                      | 249        |
| TABELA VIII - História e Filosofia da educação.....                           | 250        |
| TABELA IX - Educação Secundária Comparada .....                               | 250        |
| TABELA X – Didática.....  | 251        |
| TABELA XI – Metodologia do ensino .....                                       | 255        |
| TABELA XII - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus .....       | 262        |
| TABELA XIII - Introdução aos Estudos de Educação.....                         | 264        |
| TABELA XIV – Prática de ensino de Ciências Sociais I – Currículo vivido ..... | 266        |
| TABELA XV – Prática de ensino de Ciências Sociais II – Currículo vivido ..... | 269        |

## **INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO – UM PROJETO DE PESQUISA**

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de dar continuidade aos estudos iniciados no trabalho desenvolvido para a obtenção do título de mestre, no qual se optou pela análise das fontes referentes ao ensino de Sociologia na escola média: propostas curriculares nacional e paulistas, livros didáticos, planos de ensino dos estudantes de Ciências Sociais elaborados na disciplina Metodologia de Ensino em Ciências Sociais II (1999 a 2004) e relatórios de estágios produzidos pelos licenciandos a partir de seu contato em sala de aula com os docentes da rede estadual de ensino (2º semestre de 2004). A pesquisa desenvolvida constituiu um estudo de caso para compreender a maneira como os estudantes observavam o trabalho dos profissionais em atividade. A variedade das fontes de pesquisa implicou o estabelecimento de parâmetros de análise com categorias que homogeneizassem os dados e permitissem encontrar padrões, lembrando que tais fontes não foram produzidas para atender aos interesses daquela pesquisa; por isso, fez-se necessário criar categorias com o intuito de “descolá-los” de suas características individuais (particularidades). A partir da análise desses materiais, pôde-se constituir um debate entre as esferas das políticas públicas, das decisões editoriais e das práticas escolares do ensino da referida disciplina.

Desse modo, pretendia-se elaborar um levantamento daquilo que estaria disponível aos docentes, a fim de compreender a maneira como esses elementos se articulavam para a elaboração das aulas de Sociologia na escola média. Entretanto, ao longo da pesquisa, questões foram levantadas a respeito da profissão docente e estas esbarravam no currículo do ensino superior como referência da formação do professor de sociologia na escola média.

Para responder às questões que ficaram em aberto desde a pesquisa de mestrado, optou-se por estudar o currículo do curso de formação em Ciências Sociais com o objetivo de agregar mais um item aos elementos disponíveis aos docentes que atuam no ensino médio.

Nesse sentido, um dos temas desta pesquisa se enquadraria em uma busca pelos elementos que comporiam a história do currículo, embora não se tenha a pretensão de empreender o trabalho com esse objetivo.

O âmbito dos estudos de história do currículo foi, mais recentemente, consideravelmente expandido, passando a incluir as reformas e as

propostas curriculares, os currículos de um curso, os livros e os textos didáticos, os espaços e os tempos escolares, as práticas docentes, os cadernos dos alunos. (GOODSON, 2008, p. 7)

Se atualmente é possível considerar que os livros didáticos, os parâmetros curriculares e os próprios currículos são elementos relevantes para a construção da história da disciplina, acredita-se que o estudo do currículo de formação de professores em cursos de Ciências Sociais seja um importante elemento para a constituição da história da disciplina escolar Sociologia, questão já evidenciada na pesquisa realizada anteriormente.

A história das disciplinas oferece análises importantes para a compreensão de diversos aspectos, exemplo é quando Goodson analisa o caso da Geografia.

[...] os departamentos disciplinares das escolas criadas começaram a “formar geógrafos” não à imagem das instituições de ensino secundário nem da Nação e do Império, mas, acima de tudo, de si próprios. Os padrões internos de status e de prestígio das universidades tornaram-se os fatores fundamentais na definição subsequente da Geografia. A partir daqui, a formação discursiva da disciplina passou a derivar dos padrões dominantes e da inclinação simbólica de natureza acadêmica do ensino universitário. A matéria foi apresentada como “disciplina”, um corpo coerente de conhecimento com status e rigor científicos. [...] Em última análise, a Geografia (quer a destinada às escolas do secundário, quer a universitária) foi conduzida pelas necessidades e preocupações destes profissionais. Ao longo do processo de institucionalização acadêmica, a profissão aceitou a hegemonia dos especialistas universitários, resultando daí um conteúdo e uma forma particulares, criados à imagem desses especialistas. (GOODSON, 2001, p. 142)

Embora não se tenham dados que permitam promover as análises apresentadas por Goodson, é possível estabelecer alguns paralelos entre a Geografia e a Sociologia, na medida em que as disciplinas escolares, em ambos os casos, guardam forte relação com a Academia, possivelmente em razão da influência (e poder) dos agentes sociais promotores do currículo universitário, o que constitui uma das discussões centrais desta pesquisa – especialmente quando se analisa o papel dos responsáveis pela elaboração do currículo de formação universitária em Ciências Sociais. E, de maneira análoga, a Sociologia escolar ainda não caminha por meios próprios, sendo bastante dependente da interação do docente da escola média com a esfera acadêmica, práticas escolares, decisões editoriais e políticas públicas.

Essas questões permitem questionar e buscar elementos para que se possa compreender a Sociologia enquanto disciplina, como Goodson fez:

No caso da Geografia, o processo promocional evoluiu de uma situação em que predominavam versões da matéria que eram disciplinares, utilitárias, pedagógicas e se baseavam na escola, para uma situação em que a Geografia se tornou numa “disciplina” acadêmica, ocupando um lugar bem estabelecido nas universidades. (GOODSON, 2001, p. 142)

Ainda que não se tenham todos os subsídios para o estabelecimento de análises semelhantes para a disciplina Sociologia, é interessante compreender os processos pelos quais a disciplina Geografia passou. Desse modo, a primazia da esfera acadêmica é central para sua compreensão e, por esse motivo, Goodson oferece indícios para a análise ao apresentar a questão da avaliação do ensino secundário quando este é gerido pelas universidades:

No processo de um maior favorecimento da “cabeça”, relativamente às “mãos”, surgiram no ensino secundário, na Inglaterra de meados do século XIX, novas formas de diferenciação e de realização de exames. [...] Obviamente que as universidades se destinavam às “mentes excelentes” e desenvolviam currículos para “formar o intelecto”; destinavam-se, inequivocamente, “mais à cabeça do que às mãos” – na verdade, a “formação da mente” era seu privilégio exclusivo. As ligações à ordem social eram, pois, claras e foram, muitas vezes, afirmadas explicitamente, quando se criaram as comissões universitárias de avaliação. (GOODSON, 2001, p. 219)

Desse modo, as avaliações presentes no ensino secundário seguiam as mesmas diretrizes universitárias – “maior favorecimento da ‘cabeça’, relativamente às ‘mãos’”. A partir disso, criam-se normas que favorecem determinadas ordens sociais – mais “intelectuais” – em detrimento de outros mais “manuais”.

Se, no caso de Geografia, as questões parecem bem nítidas, a investigação a respeito da Sociologia exige uma série de frentes de estudos a fim de verificar se ela guarda semelhanças com as disciplinas já estudadas, relativizando suas conclusões. Assim, ao considerar os componentes da formação do docente da educação básica, surgem questões amplas de dentro e de fora da Universidade, pois ela não é a única responsável por tal formação. Snyders esclarece que:

[...] A Universidade não é nem o único lugar de cultura nem, para os que a frequentam, o *terminus* do impulso cultural: espero que ela dê um impulso, um movimento que não se amortecerá – muito pelo contrário. (SNYDERS, 1995, p. 177)

Para Snyders, a Universidade não é o término da formação, mas pode ser um impulso. Dessa forma, neste trabalho se tratará exclusivamente do currículo universitário, embora se considere tal formação necessária, mas não suficiente.

Compreende-se que existem elementos que se articulam para a constituição da história concreta da disciplina Sociologia e estão disponíveis socialmente para que o docente os mobilize para elaborar as aulas na escola média. Sendo plausível que a Sociologia tenha um percurso semelhante ao das demais disciplinas estudadas, como a Geografia – ou seja, é produto de um equilíbrio de forças dos seus diversos agentes sociais atuantes em suas esferas institucionais –, este estudo pretende levantar as possibilidades de análise do currículo do curso de Ciências Sociais da USP – bacharelado e licenciatura –, a fim de trazer subsídios para compreensão de como se dá a formação do docente de Sociologia da escola média na principal universidade do país.

## Objetivos

O objetivo central desta pesquisa é a compreensão da concepção sobre formação docente inscrita nas intenções dos agentes sociais identificados a partir dos currículos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo – incluindo a formação básica no bacharelado –, desde sua fundação até os dias atuais. Desse modo, elaborou-se este estudo para compreender como ocorre, nesse caso,

[...] a produção e estruturação do currículo escolar, mediante o qual se constitui um modo padronizado de aprender e de se relacionar com o conhecimento. As pessoas que freqüentam a escola estabelecem um tipo de relação com a cultura e com o conhecimento que passa pela aquisição de um conjunto mais ou menos na mesma ordem e mais ou menos da mesma maneira, de tal modo que todas as pessoas que passam pela escola acabam adquirindo um conjunto de critérios comuns de julgamento e de avaliação do saber. (CORDEIRO, 2012, p. 30)

Nesse sentido, o currículo oficial é tomado enquanto “modo padronizado de aprender e de se relacionar com o conhecimento” e, a partir de tais informações, buscar-se-á entender o modo como seus elaboradores estabeleceram formas de os licenciandos relacionarem-se com “a cultura e com os conhecimentos”. Assim, espera-se identificar os padrões de conhecimento presentes no currículo de formação docente em Ciências Sociais, segundo a perspectiva apontada por Kincheloe:

[...] todos os especialistas viriam sustentar que qualquer análise crítica do currículo implicaria: questionar o que ele exclui e não apenas o que ele inclui e estabelecer ligações entre o currículo e os processos culturais mais globais, envolvendo validação de formações sociais baseadas na raça, na classe social e no gênero sexual. Implicaria, ainda,

perspectivar o currículo como parte de um processo de aprendizagem mais global, inseparável de questões relativas aos privilégios e à opressão. [...] (KINCHELOE, 2001, p. 9)

[...] Goodson defende que qualquer pessoa, ao desejar estudar o currículo, deve ser capaz de explicar o modo como determinadas formas de conhecimento são canonizadas e a forma como o poder as reifica e calcifica. (KINCHELOE, 2001, p. 10)

As pesquisas para a elaboração da história do currículo escolar de Ciências Sociais demonstram a importância dos elementos apontados pelo autor, como inclusões e exclusões curriculares, processos culturais mais globais, raça, gênero social e classe social, privilégio e opressão, além de explicações sobre os conhecimentos canonizados e demais relações de poder presentes no currículo. No entanto, o objetivo central é compreender ou analisar a formação docente de Sociologia na USP: em que medida esse currículo influencia – de modo limitado, suficiente ou simplesmente desfocado – essa formação.

Oliveira discute elementos importantes para esta análise, pois:

[...] notadamente quando estudamos o material produzido nas atividades de campo de nossas pesquisas, é que as professoras criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros, dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos. (OLIVEIRA, 2012, p. 106)

Além dos aspectos levantados por Kincheloe, Oliveira argumenta que os professores criam currículos a partir dos textos oficiais articulando-os com “outros conhecimentos, valores, crenças e convicções”. Embora o currículo escolar seja produto de vários conhecimentos articulados, e pela impossibilidade da análise de todos estes elementos, dadas várias limitações encontradas no processo da pesquisa, optou-se centrar o estudo no currículo universitário.

Ao se pensar no caso das Ciências Sociais, seria relevante investigar a importância do bacharelado diante da licenciatura – certa hierarquização –, porque a princípio o bacharelado é a base exclusiva da definição da profissão sociólogo, enquanto que a licenciatura define exclusivamente a profissão de professor.

Segundo Moraes, essa discussão esteve presente durante o XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002), em:

[...] um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos acabou gerando um constrangimento entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de sociologia (Lei nº 6.888/80 e Decreto nº 89.531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito. A principal justificativa apresentada pelos “sociólogos” é que o licenciado em ciências sociais “não sabe/não pode fazer pesquisa”. (MORAES, 2003, p. 10)

Nesse processo de hierarquização entre o bacharelado e a licenciatura, o argumento dos bacharéis se resume à pretensão de que são os únicos portadores do conhecimento científico.

No entanto, Nunes discute que:

Estrategicamente, nossa pedagogia para o terceiro grau pode ser prejudicial ao futuro do país simplesmente por seu arraigado hábito de formar profissionais para os quais não mais existem profissões, dificultando, assim, a existência de recursos humanos com qualificação pertinente ao futuro que se descortina. A decisão de conformar o ensino universitário ao contorno das profissões marca o terceiro grau brasileiro. (NUNES, 2012, p. 166)

Dessa maneira, a formação no bacharelado em Ciências Sociais se encaixaria na visão de Nunes de que a Universidade forma “profissionais para os quais não mais existem profissões”. No caso das Ciências Sociais, cabe questionar se existe trabalho para este bacharel, para além das poucas vagas para sociólogos em administrações públicas, por exemplo, na medida em que área de atuação é bastante restrita.

Essas questões mobilizam este estudo, em que se pretende levantar as formas de institucionalização curricular em Ciências Sociais, a fim de estudar o processo de formação universitária do professor de Sociologia do ensino médio, dado que:

Podemos explorar o processo de escolarização através dos sistemas de idéias e das formas institucionais que permitem que seus objetos sejam compreendidos e pensados e que se aja sobre eles. As formas de raciocínio sobre a escola são sistemas de inclusão e exclusão na medida em que categorias, diferenciações e distinções particulares são aplicadas às rotinas e ações do processo de escolarização. (POPKEWITZ, 2010, p. 183)

Assim, buscam-se as ideias e intenções dos agentes sociais universitários ao elaborarem e empreenderem mudanças nos currículos universitários de Ciências Sociais, enfocando a formação de professores.

## Justificativas

O objeto de estudo desta pesquisa é a formação dos licenciados em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, tendo como principal referência os currículos dos cursos de bacharelado e de licenciatura. Embora de um modo geral as universidades públicas recebam um número reduzido de alunos, considera-se seu estudo relevante e, em razão do papel que a USP exerce nas diretrizes de formação para as demais faculdades e universidades fundadas desde a sua criação, estima-se que o seu estudo – um estudo de caso, portanto – seja uma empreitada que se faz mais do que necessária.

A escolha do currículo da USP se deu por ela ser a primeira a formar professores para a educação básica e por sua relevância institucional na área de Sociologia:

[...] a importância da USP na área de Sociologia é bem conhecida e se justifica por razões históricas que remetem ao fato de que aí se realizou uma das primeiras experiências de institucionalização da disciplina como profissão acadêmica no Brasil, permitindo não só a excelência no ensino, mas igualmente a produção de considerável acervo de pesquisas e publicações na área, em uma tradição que remonta aos anos 1940 e se reproduz ainda hoje, mesmo com a emergência de novos centros concorrentes de muito boa qualidade. (BASTOS et al., 2006, p. 9)

Segundo Bastos, a USP se configura como importante instituição de ensino em razão da excelência no ensino e da produção acadêmica, permanecendo em posição de destaque desde sua fundação até os dias atuais. Embora o autor qualifique outras instituições de ensino como concorrentes, grande parte delas não disputa alunos com a USP e, em diversas ocasiões, existe o estabelecimento de parcerias a partir da participação de docentes da USP em congressos e palestras promovidos pelas faculdades privadas, além de boa parte dos docentes dessas instituições serem egressos da USP.

Assim, o estudo do currículo do curso de Ciências Sociais da USP segue os propósitos indicados por Goodson:

[...] para compreender, completamente, o processo de escolarização é preciso olhar para o interior do currículo. O complexo enigma do ensino poderá ser compreendido, em parte, se aprendermos o processo interno da estabilidade e da mudança curriculares. (GOODSON, 2001, p. 230)

Em que pese Goodson se refira ao processo de escolarização, isto é, ao que denominamos educação básica, entende-se que o que é por ele debatido pode se remeter também ao ensino superior, na medida em que o estudo do currículo universitário pode subsidiar a compreensão desse nível de ensino ao explorar os processos de “estabilidade

e mudança curriculares”. E os objetivos desta pesquisa caminham nessa direção, ao se compreender o processo de formação docente a partir do que existe no currículo oficial.

Entretanto, Goodson aponta dificuldades nas atuais pesquisas curriculares:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. (GOODSON, 2011, p. 47)

O presente estudo visa superar as características das pesquisas descritas por Goodson, buscando levar a compreensão da construção de um currículo concreto para além dos programas curriculares, sem que se caia na prescrição de propostas, ao limitar a análise às opções presentes ao longo da história do curso de licenciatura em Ciências Sociais da USP, a fim de compreender a intencionalidade de seus agentes sociais.

Mesmo que se tenha optado pelo estudo do currículo oficial, ou seja, aquele publicado nos documentos da Universidade, acredita-se que ele ofereça subsídios necessários para a compreensão dos propósitos de formação universitária para os docentes da escola média.

O currículo oficial sempre é reconstruído no nível da recepção, à medida que professores e alunos entram no interminável processo cotidiano de compreensão, resistência e ensino e aprendizado. Claro que nenhum dos conflitos associados à política da produção, da distribuição e da recepção do currículo ocorre em solo nivelado. Nem todas as partes têm acesso a recursos, canais de comunicação ou poderes equivalentes. (BURAS; APPLE, 2008, p. 31)

Em razão das limitações desta pesquisa, este estudo está centrado no currículo oficial, embora se tenha clareza a respeito da relevância da compreensão dos “processos cotidianos”, eles não serão aqui contemplados senão muito indiretamente.

Lembrando que Macedo faz um alerta de que a disciplina escolar não é a tradição do conhecimento acadêmico ao nível escolar:

A disciplina escolar não é uma tradição monolítica, tendo como espelho a disciplina acadêmica ou científica. [...] a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. Esse argumento nos diz de uma inteligibilidade da lógica disciplinar escolar e acadêmica, suas características materiais e ideológicas. Por outro lado, não se pode negar uma identificação

socialmente construída entre a disciplina escolar e a científica. (MACEDO, 2012, p. 49)

O autor salienta que a disciplina escolar não é um espelho da disciplina acadêmica, na medida em que ambas possuem uma inteligibilidade própria, embora não se possa “negar uma identificação socialmente construída entre a disciplina escolar e a científica”. Essa relação pode ser explicada pela formação dos docentes da escola média nas instituições universitárias, e, mesmo que seja necessário estabelecer parâmetros sociais próprios, a disciplina escolar certamente recebe influências acadêmicas.

Diante dessas questões, ressalta-se que o objetivo direto desta pesquisa não é a investigação do ensino de Sociologia na escola média, contudo compreende-se que se possam estabelecer relações entre este e a formação docente no ensino superior.

[...] o conhecimento se tornou cada vez mais descontextualizado e desincorporado, à medida que as “disciplinas” foram estabelecendo vínculos cada vez mais estreitos com o Estado e com os eruditos das universidades. À medida que o conhecimento de alto status foi assumindo as características de conhecimento erudito gerado e reforçado por teóricos universitários, houve uma percepção cada vez mais nítida de que o interesse próprio essencial de profissionais residia no cultivo de uma imagem erudita e acadêmica. Assim, o conhecimento profissional tende a tornar-se mais abstrato e formal à medida que os grupos ocupacionais procuram conquistar pontos de apoio nos departamentos burocráticos da moderna universidade. Há indícios de que a tendência para uma qualificação mais acadêmica é animada pelo desejo profissional de adquirir a mística da especialização, que assegura um monopólio de poder, recursos e prerrogativas numa esfera específica da prática ocupacional. O preço que os profissionais pagam por essas vantagens é eles terem de se submeter ao “tipo de ‘educação’ que produz um sistema de exames específicos” e cuja forma, em última análise, é definida por especialistas de universidades, e não pelos próprios profissionais. (GOODSON, 2011, p. 131)

Apesar de Goodson estudar a história das disciplinas na Grã Bretanha, na qual o acesso a cargos se dá pela qualificação educacional e não profissional, em razão da busca de especialização na Universidade e não propriamente no trabalho, é possível estabelecer paralelos nessa questão ao se pensar na profissão docente no Brasil atual, quando cada vez mais se busca o aperfeiçoamento profissional em cursos universitários. Por essa razão, pode-se inferir que a disciplina escolar também é influenciada de algum modo pela formação universitária obtida por seus docentes – formação inicial ou continuada –, além da recorrente associação do professor a uma pessoa erudita e acadêmica.

Nesse sentido, para Goodson, uma “mística de especialização, que assegura um monopólio de poder, recursos e prerrogativas”, é obtida pelos títulos universitários e não mais pelo exercício profissional. No entanto, o autor aponta para o risco de tais escolhas quando discute que tal formação “é definida por especialistas de universidades, e não pelos próprios profissionais”, transferindo a chancela de uma formação específica profissional para as universidades no que se refere à busca por especialização.

Ainda sobre essa questão, a ilustração acadêmica está muito mais presente na formação em Ciências Sociais no bacharelado do que na licenciatura, em que pese as áreas de atuação do bacharel serem bastante restritas em relação à do licenciado. Desse modo, Nunes discute o ensino superior de modo abrangente, não especificamente o curso de Ciências Sociais, mas traz subsídios a essa análise quando diz que poucos egressos da graduação atuam na sua área de formação.

O trabalho efetivo dos egressos da graduação aponta relevantes discrepâncias entre a escolha do curso e a atividade profissional que a ele se segue. Poucos egressos de fato trabalham na área em que estudaram, indicando uma singularidade e um paradoxo: o Brasil caracteriza-se como um país que oferta ensino superior voltado para as profissões regulamentadas, mas que forma estudantes que dificilmente seguem a carreira que escolheram na graduação. (NUNES, 2012, p. 185)

Nesse caso, essa discussão confirma a disposição de busca pela ilustração acadêmica nos cursos superiores e não a busca por uma formação profissional propriamente dita que será exercida pelos egressos. E essa é uma questão bastante relevante neste trabalho, uma vez que se analisará a maneira como a construção do currículo de cada habilitação– licenciatura e bacharelado – pelos agentes universitários lida com as questões de formação profissional e de ilustração acadêmica.

A partir de Nunes, é possível discutir que a busca pelo ensino superior compreende muito mais um conhecimento especializado – num sentido de “ilustração acadêmica” – do que uma habilitação para o exercício profissional, pois poucos egressos seguem a profissão para a qual foram habilitados. Não obstante a discussão apresentada por Goodson pareça contradizer Nunes, em última análise, a ideia do “desejo profissional de adquirir a mística da especialização” está presente nos dois autores. E, em tempos de flexibilização – temática que será analisada neste trabalho–, um bom profissional é aquele que apresenta mais de uma especialização – muitas vezes entendida como “requalificação” – e é capaz de se adaptar às complexas e diversificadas

demandas mercadológicas, que exigem múltiplos conhecimentos do trabalhador contemporâneo. Nesse caso, esse conhecimento difuso pode ser mais útil do que o título de habilitação profissional, conquanto ele seja necessário por se constituir como um diferencial no mercado. Por exemplo, ter uma pós-graduação, não necessariamente nisso ou naquilo, vale mais do que uma graduação específica.

### Procedimentos metodológicos

A opção metodológica desta pesquisa é qualitativa, uma vez que os dados não permitem testes estatísticos quantificáveis (GRAY, 2012), compreendendo a análise de todos os currículos do curso de Ciências Sociais existentes nos arquivos da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa conta com a coleta de dados primários por “medidas não invasivas”:

As medidas não invasivas [...] envolvem o uso de fontes não reativas, independentemente da presença dos pesquisados, e incluem evidências documentais, evidências físicas e análises de arquivos. (GRAY, 2012, p. 342)

Ao longo da pesquisa, vislumbrou-se a possibilidade de associar medidas interativas, no entanto observou-se que os currículos forneciam dados suficientes para o que se pretendia. Além disso, atualmente, não existem agentes contemporâneos dos documentos, senão mais recentemente, o que impediria um cotejamento equânime entre agentes mais antigos e agentes mais recentes.

No processo de análise dos dados desta pesquisa, fez-se uso da seguinte abordagem:

Uma das abordagens mais comuns à análise de dados qualitativos acontece por meio de análise de conteúdo, que essencialmente trata de fazer inferências sobre os dados (geralmente texto) identificando de forma sistemática e objetiva características especiais (classes ou categorias) entre deles. A tentativa de chegar a uma medida de objetividade nesse processo é feita criando-se regras específicas chamadas de critérios de seleção, os quais têm que ser estabelecidos antes que os dados possam ser analisados. (GRAY, 2012, p. 405)

Nesta pesquisa, os currículos foram organizados de acordo com a grade curricular e as ementas das disciplinas. Primeiramente as grades foram agrupadas conforme o curso – bacharelado e licenciatura –, a partir de suas disciplinas

obrigatórias. Em seguida, agruparam-se as ementas das disciplinas que contribuíram com temáticas educacionais e, por essa razão, guardavam relação com a formação de professores; assim, somente duas disciplinas do bacharelado tiveram suas ementas analisadas em três itens: objetivos, conteúdos e referências bibliográficas (Capítulo IV – Bacharelado).

No currículo de licenciatura, foram analisadas as ementas de todas as disciplinas, incluindo as mudanças ao longo da história do curso, de acordo com os três itens já mencionados para análise das ementas do bacharelado (Capítulo V – Licenciatura). Após isso, selecionaram-se disciplinas que contribuíram para uma formação específica oferecida aos licenciandos em Ciências Sociais. Em razão do diminuto número de ementas publicadas oficialmente, optou-se pelo estudo das ementas do “currículo vivido” (Macedo, 2006), efetivamente entregues aos alunos durante o curso das disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais de 1997 a 2012 (Capítulo VI – Currículo específico para o curso de licenciatura em Ciências Sociais), em boa medida porque essas disciplinas dizem respeito à formação específica do professor de Sociologia no ensino médio (embora a nomenclatura na USP seja “licenciado em Ciências Sociais”).

Nesse caso, considera-se tanto o currículo oficial como o “vivido” enquanto processos cotidianos de produção intelectual.

[...] Minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances). Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às conseqüências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (MACEDO, 2006, p. 288)

Assim, optou-se pela análise do “currículo vivido” porque nele também é possível identificar a intencionalidade dos sujeitos e as relações de poder imbricadas, tal como se revela no currículo formal.

Dentre os argumentos existentes a respeito das distinções entre os dois tipos de currículos, tem-se:

[...] o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável.

Existem inúmeras versões da tese da dicotomia completa. Algumas versões da “teoria da conspiração” assim argumentariam: uma vez que a escolarização, particularmente a estatal, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (verdadeiro); por conseguinte, a “retórica” do currículo escrito é basicamente irrelevante (não provado). (GOODSON, 2011, p. 22)

Goodson chama de currículo oficial aquele que é prescrito para a escola pelos órgãos competentes, sejam as Secretarias de Educação ou o Ministério da Educação no caso brasileiro. E, por essa razão, eles são bastante distintos do currículo ativo, por serem elaborados por órgãos externos à escola e muitas vezes não passarem pelo crivo dos professores. Em decorrência do seu processo de elaboração, regularmente construídos sem a opinião dos docentes da rede, são rechaçados. Entretanto, quando se toma o currículo oficial da USP, a situação pode ser considerada de maneira diversa desta apresentada por Goodson, uma vez que o processo de construção curricular conta tanto com a elaboração dos docentes responsáveis pela disciplina quanto pela aprovação dos membros da Comissão de Graduação das Faculdades e depois por órgãos colegiados superiores (Congregação das Faculdades, Conselho de Graduação e, por fim, Conselho Universitário), embora se reconheça que ele guarde diferenças em relação ao currículo ativo, mas essas não parecem eliminar as intenções de seus elaboradores, que é o foco desta pesquisa.

De qualquer modo, para empreender as análises desta pesquisa, utilizou-se a “codificação axial”, definida a partir de categorias produzidas durante a pesquisa:

A codificação axial parte dessas categorias e tenta estabelecer conexões entre as categorias e subcategorias. Essencialmente, isso significa especificar: uma categoria (fenômeno) em termo de condições que ajudem a fazer com que ela surja; um contexto no qual ela surge; as ações e as interações que partem dela, suas consequências. (GRAY, 2012, p. 408)

A partir da escolha das categorias presentes no currículo, a intenção é compreender as condições de sua elaboração e a maneira como elas são alteradas, para que se gerem as mudanças curriculares detectadas ao longo do curso e se apreendam alterações ocorridas na concepção sobre formação docente.

## Fontes

A fim de conhecer a concepção sobre formação do professor de Sociologia da escola média e suas mudanças ao longo do tempo, nos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na USP, optou-se pelo currículo oficial/escrito como fonte da pesquisa, porque:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. (GOODSON, 2011, p. 21)

Por esta razão, acredita-se que o currículo oficial revela as concepções de seus agentes sociais de uma forma mais institucionalizada do que o currículo vivido (Macedo, 2006) por apresentar as concepções educacionais de uma época de modo mais orgânico, produção coletiva que é, e não estar unicamente atrelado às escolhas individuais de seus docentes, na medida em que o currículo escrito percorre caminhos institucionais até sua publicação, passando pelas reuniões da Comissão de Graduação da Faculdade, sendo necessariamente aprovado por seus membros.

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos –, é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda a tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 2011, p. 78)

Dessa maneira, as tradições são inscritas no currículo oficial, embora possam escapar no “currículo vivido”, que permanece à mercê de circunstâncias e interesses individuais do docente e dos discentes. Mesmo que o currículo escrito não revele necessariamente aquilo que foi oferecido de fato aos alunos, ele mostra os elementos que foram criados institucionalmente para se pensar na formação do professor e, de algum modo, serve de diretriz “publicada” pelo conjunto de seus elaboradores.

[...] o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre a invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o

tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução social do currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2011, p. 113)

Nesse sentido, Goodson discute elementos importantes para o estudo do currículo, mostrando que existe uma tendência à manutenção da “tradição”, pois, às vezes, torna-se difícil contrariá-la para se empreender as mudanças necessárias. E, ao mesmo tempo, a tradição também pode ser o mote para o gerenciamento das mudanças; por essa razão, os elementos escritos se tornam tão relevantes, visto que os demais não possuem registros para que amparem novas construções.

A opção pelos currículos publicados em documentos oficiais da Universidade não despreza a existência de outros documentos, mas considera sua relevância em razão de sua “sobrevivência”: “Alguns materiais, por exemplo, tendem a sobreviver melhor do que outros, de forma que sua representatividade é aberta a questionamentos” (GRAY, 2012, p. 342).

Os anuários e guias da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), além dos processos internos e atas da Congregação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo, atendem a essa característica de sobrevivência ao registrarem outros aspectos que constituem a história da Universidade.

Em cumprimento à determinação do Exmo. Snr. Diretor, Prof. Eurípedes Simões de Paula, a Secretaria publica este Guia, destinado, como o anterior (de 1948), a servir não só aos nossos professores e alunos, mas também aos que, fora da Faculdade, desejem conhecer-lhe a organização, as possibilidades e os altos intuítos culturais. Com o objetivo de servir aos interesses mais prementes da Faculdade, reúne ele, de maneira esquemática, os numerosos dispositivos legais relativos ao ensino universitário; a estruturação dos vários cursos; a constituição do corpo docente, bem como informações gerais sobre condições de matrícula e regime escolar. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 11)

Os guias e os anuários foram publicados com o objetivo de registrar as características da unidade de seus cursos para oferecer visibilidade às atividades desenvolvidas e permitir que outras instituições fizessem uso de suas informações.

ANUÁRIO: O primeiro número abrangeu o biênio 1934-1935 e fugiu completamente aos moldes clássicos do gênero, apresentando a colaboração de cada professor das diversas cátedras sobre as diretrizes a

dar ao ensino ministrado na então recém criada Faculdade, além de um noticiário das realizações entre 1934 e 1935, programas, ‘curricula-vitae’ do corpo docente e inscrições de alunos.

Outros anuários foram publicados, num total de sete até o momento. O último, publicado em 1952, contém informações diversas relativas às atividades dos Departamentos e das Cadeiras, aos concursos, congressos científicos, ao intercâmbio cultural com outras instituições, etc.

GUIA: O primeiro Guia da Faculdade foi publicado em 1944, sendo seu diretor, nessa ocasião, o Prof. Dr. André Dreyfus. Esse guia teve o objetivo de oferecer informações sobre a estrutura, finalidades e organização da Faculdade.

Até a presente data foram dados à publicidade seis volumes, correspondendo o último ano de 1953, quando dirigia a Faculdade o Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1965, p. 51)

Dessa maneira, os anuários e os guias não seguiam uma periodicidade regular, pois contavam com diversos problemas. Por exemplo, o Boletim de 1951 indica que as edições anteriores não eram anuais – “Secretaria publica este Guia, destinado, como o anterior (de 1948)” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 9) –, havendo, assim, um intervalo de três anos desde o último boletim.

Essa intermitência não se refere unicamente aos anos iniciais, pois se encontram registros somente até 2005 e, a partir desse ano, as informações foram totalmente postadas nos sistemas gerenciadores de matrícula informatizados, nos quais estão disponíveis as ementas das disciplinas e as grades curriculares.

A sobrevivência desses documentos está relacionada à confecção de históricos escolares dos alunos. Gray esclarece as condições necessárias para a manutenção desses registros:

O aspecto negativo é que há pelo menos duas fontes de viés potencial: o depósito seletivo e a sobrevivência seletiva. Sendo, assim, quais registros, documentos ou materiais serão arquivados por uma organização dependerá não apenas de sua política, mas também de até onde essa política é implementada por seus funcionários. (GRAY, 2012, p. 345)

Essa questão é verificada na qualidade dos arquivos e seu tipo de armazenamento. No momento, os “livros” da FFLCH-USP estão guardados na Seção Central de Graduação, no prédio de administração da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e são utilizados para a confecção dos históricos dos ex-alunos em termos administrativos e para pesquisa em termos acadêmicos. Nesse local, os documentos não estão guardados em condições adequadas, pois estão em armários de aço que não os protegem da umidade e do pó, que recobre grande parte do acervo.

Infelizmente alguns processos estão nas folhas originais – em papel de seda –, apagando-se gradativamente, e há páginas rasgadas em diversas publicações, dado o ressecamento do material e o manuseio inadequado.

Diferentemente, os documentos da Faculdade de Educação estão guardados na Seção do Protocolo em um acervo específico, guardados em contêineres herméticos, livres de pó, ação de insetos e variações de temperatura. Embora a faculdade não tenha Guias nem Anuários, os processos dirigidos à Comissão de Graduação para a avaliação dos cursos e recomendações de mudanças apresentam-se em bom estado, pois muitas folhas foram substituídas por cópias para que as informações fossem conservadas. Diferentemente do acervo da FFLCH, todos os dados estão legíveis e organizados de forma a permitir o acesso a todos os anos. Em razão da ausência dos anuários, pesquisaram-se também as atas da Comissão de Graduação, dado que todos os processos foram elaborados para a avaliação da mesma.

Assim, observa-se a questão da “preservação” dos dados de acordo com o tipo de organização institucional.

[...] as próprias organizações estão sujeitas a fusões, aquisições e fechamentos, todas com um impacto sobre a preservação ou o descarte dos dados. (GRAY, 2012, p. 346)

Sobre essa questão, o levantamento dos documentos utilizados neste trabalho esbarrou na ausência ou descontinuidade de dados vitais, o que pode ser explicado pelo próprio percurso institucional do “curso de formação de professores”, porque, ao longo da história do curso, os documentos mudaram de instituição pelo menos em três ocasiões – Instituto de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e Faculdade de Educação.

## Fundamentação teórica

Para empreender esta pesquisa, fez-se necessário estabelecer parâmetros teóricos que definissem percursos de análises. Para tanto, foram utilizados os trabalhos de autores como Goodson, Popkewitz, Apple e outros que tematizaram as teorias do currículo, a fim de definir e caracterizar o currículo enquanto material de estudo.

A escolha dessa perspectiva deu-se em razão de este ser um movimento de crítica à concepção tecnicista do currículo, ao incorporar o contexto social e a historicidade à sua constituição:

Ainda como crítica, desta vez ao tecnicismo dos estudos curriculares tradicionais, surge o movimento de reconceptualização do currículo, especialmente influenciado pela corrente reconceitualista neomarxista, cujos principais representantes identificados por Silva (1999) são Michel Apple, Henri Giroux e Basil Bernstein. Essa corrente traz para o campo as discussões em torno do currículo, poder e ideologia com base em reflexões fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas. (OLIVEIRA, 2012, p. 79)

Embora pareça um pouco precipitado levantar aqui a questão do tecnicismo nos currículos, ao longo desta pesquisa, identificaram-se muitos de seus traços nos documentos analisados – em especial a partir da Reforma Universitária promovida pelos militares (Lei 5540/ 68). Desse modo, considerou-se relevante destacar os itens analisados pelos autores citados:

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’. (POPKEWITZ, 2010, p. 174)

A partir da definição de Popkewitz, estabelecem-se relações entre a constituição do currículo e seu contexto social. Tal organização do conhecimento define “formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. Entretanto, essas condições nem sempre são visíveis, porque as relações parecem naturalizadas, ao invés de serem consideradas historicamente construídas, como analisa o autor:

Quando se faz as ações dos indivíduos aparecerem como naturais, existe uma tendência a perder de vista a forma como agendas e categorias que definem oposições são historicamente formadas. (POPKEWITZ, 2010, p. 199)

Essa tendência pode ser percebida no currículo quando este é implementado sem se considerar as forças sociais em ação, concebendo-o de uma maneira naturalizada ao compreender que o ordenamento de objetivos e conteúdos está disposto estritamente de maneira lógica e racional. Goodson analisa essas questões:

O processo de fabricação do currículo não é processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de

conhecimentos considerados socialmente válidos. (GOODSON, 2011, p. 8)

Para Goodson, o processo de elaboração do currículo não é tão neutro quanto se pretende e, embora seja possível vislumbrar construções sociais em sua organização interna, nem sempre elas são tão evidentes. Por essa razão, o autor destaca a necessidade da investigação científica com o intuito de desvendar como os “conhecimentos considerados socialmente válidos” foram discutidos e estabelecidos por seus agentes.

Apple traz elementos para essa discussão quando faz uma leitura crítica de Hirsch, a partir da publicação *The schools we need and why don't have them* (As escolas de que precisamos e por que não as temos), analisando que:

O currículo existente é incoerente. ‘A ideia de que há um plano coerente para ensinar o conteúdo’, escreve ele, ‘é um mito gravemente ilusório’. (HIRSCH, 1996 apud BURAS, 2008, p. 53)

Embora a conexão interna dos elementos do currículo pareça, à primeira vista, bem ordenada, o autor destaca que ela é incoerente, conquanto apresente um “plano coerente para ensinar o conteúdo”, quando na verdade este não existe, por ser simplesmente um arranjo socialmente produzido e aceito. Dessa maneira, o currículo, por vislumbrar um plano ilusório, só pode ser assumido sem reflexão, porque um olhar mais atento indicaria as condições de sua construção.

Desse modo, interrogar uma organização curricular implica um questionamento das “regras e padrões de verdade” que o sustentam. Por essa razão, Popkewitz (2010) alerta que o currículo pode ser estudado a partir da compreensão dos poderes que o construíram e legitimaram, porque ele se coloca enquanto um problema histórico particular. Essa particularidade se dá de acordo com poderes e agentes sociais específicos mobilizados.

Popkewitz contribui com essa discussão quando analisa o currículo na perspectiva da modernidade.

O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. (POPKEWITZ, 2010, p. 174)

A ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade (Lundgren, 1983; Hamilton, 1989; Englund, 1991). (POPKEWITZ, 2010, p. 186)

Nesse caso, a constituição histórica particular do currículo ocorre em razão do processo que regula e disciplina o indivíduo de maneira interna, para que este seja membro de sua comunidade, na medida em que ele incorpora tal organização social a partir da apropriação dos conhecimentos arranjados em um currículo. Assim, é possível compreender o currículo como importante instrumento de poder.

[...] a noção de currículo (enquanto estrutura seqüenciada ou “disciplina”) derivou, em boa medida, da supremacia política do calvinismo. A partir destas origens, houve uma “relação homóloga entre currículo e disciplina”. O currículo como disciplina foi aliado de uma ordem social em que se oferecia aos “eleitos” a perspectiva de uma escolaridade avançada e aos restantes um currículo mais conservador. Vimos, como consequência destas origens, este conceito do currículo que se ligou a uma nova noção de disciplina: desta vez (como se espera que acreditemos), as matérias “fundamentais” da “mente”. (GOODSON, 2001, p. 79)

Segundo Goodson, a ideia de disciplinar presente no currículo gerou a concepção de disciplina como “matérias fundamentais da mente”. Embora a ideia de disciplina tenha surgido como “escolaridade avançada” para os eleitos, atualmente disciplina se refere às matérias de uma maneira generalizante, sem empreender diferenciações.

Dessa maneira, os pesquisadores da história do currículo atendem a diversos propósitos, como:

Defendemos que ela (história do currículo) nos permite explicar o papel que as profissões – como a da educação – desempenham na construção social do conhecimento. A investigação sobre a história social das disciplinas do ensino secundário na Grã Bretanha mostra a forma como os professores têm sido encorajados a definir seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e acadêmicos, em troca de status, recursos, territorialidade e acreditação. Uma série sutil, embora alargada, de incentivos tem constrangido os educadores (desejosos de melhorarem as suas prerrogativas e credenciais profissionais) a renderem-se, solícitos, às definições do conhecimento válido formuladas pelos universitários. (GOODSON, 2001, p. 98-99)

Nesse caso, Goodson analisou a construção curricular empreendida pelos professores da educação básica e conclui que eles são levados a “definirem seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e acadêmicos”. Tal análise é possível a partir de uma investigação desde o currículo acadêmico até o escolar. Embora essa não seja a pretensão desta pesquisa, compreende-se a importância dessas questões para a construção da história do currículo e um estudo sobre a formação docente.

Nesse percurso, Goodson analisou a entrada da disciplina Ciências nos currículos escolares, explanando que:

Uma versão diluída de ciência pura, ciência de laboratório, fora aceita como visão correta de ciência, visão que, em grande parte, persistiu não contestada até o presente. A ciência, como matéria escolar, foi vigorosamente redefinida, para tornar-se quanto à forma, semelhante a tudo o mais que consta do currículo secundário – pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em epítomes e livros de texto. (GOODSON, 2011, p. 112)

A disciplina Ciências assume no universo escolar “uma versão diluída de ciência pura, ciência de laboratório”, tendo sido inserida no currículo como legítima, exatamente porque seus idealizadores a consideram como a única legítima. Dessa forma, o currículo é produto de relações de poder que não estão evidentes em sua versão escrita/oficial, mas podem ser compreendidas a partir desta.

Por essa razão, considera-se a Sociologia do Currículo como uma fundamentação teórica privilegiada para esta pesquisa. Assim, ela será mobilizada ao longo desta pesquisa com as adequações necessárias, porque grande parte de sua produção foi construída para analisar as disciplinas escolares, e esta pesquisa utiliza tais instrumentos teóricos para compreender o currículo universitário de formação de professores em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo.

Nesse sentido, cabe a discussão quanto à ideia de formação:

A formação é concebida de modo a alternar os períodos de formação e de prática profissional, o que facilita a ligação formação-prática. Esse mecanismo permite aos professores experimentarem no seu local de trabalho os trabalhos realizados na formação, e dá-lhes oportunidade de formalizar na formação as experimentações realizadas em sala de aula, de aperfeiçoá-las para preparar outras. (CHARLIER, 2001, p. 96)

Para Charlier, a formação é concebida pela alternância de períodos de formação e de prática profissional. O autor entende a formação universitária como aquela que o docente leva para seu exercício profissional. Entretanto, Charlier não leva em consideração outros universos de formação, como a autoformação, percurso estudantil até o ensino superior, os livros didáticos e outros recursos que oferecem subsídios para a prática docente que não se referem necessariamente à formação superior, muitas vezes denominada formação inicial.

Nesse sentido, Charlier mobiliza apenas parte daquilo que constitui a formação docente, recaindo na questão da oposição entre teoria e prática, que está presente em outros trabalhos:

Aplicada à conduta do estudante em formação inicial de professores, que carece de distanciamento, que percebe no ato ou que apreende apenas uma parte da realidade, a metáfora sugere uma nova forma de observar seu funcionamento. Enquanto o especialista passa instantaneamente da percepção à ação, o iniciante tem de perder tempo em analisar, para o que foi fortemente encorajado por sua formação teórica, a reconhecer uma situação já encontrada, a julgar a melhor explicação dos mecanismos em jogo ou, ainda, a decidir qual o princípio didático mais pertinente a ser aplicado. (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 75)

Para esses autores, o que separaria o professor experiente do iniciante seria o modo como ele mobiliza a teoria – princípio didático – para solucionar questões práticas. Novamente, surge aqui a oposição teoria/prática quando se discute que “enquanto o especialista (experiente) passa instantaneamente da percepção à ação, o iniciante tem de perder tempo em analisar, para o que foi fortemente encorajado por sua formação teórica”. Assim, parece que a formação teórica faz com que ele perca tempo na análise de uma situação.

Embora a discussão pareça apontar para uma simples oposição entre o especialista e o iniciante, existem críticas à formação inicial quando se diz que o estudante “aprende apenas uma parte da realidade”, pois somente a experiência lhe dará condições para agir como o especialista, parecendo que somente a prática profissional prepara para a ação. Nesse caso, não só os autores afirmam a oposição teoria/prática, como enfatizam a importância da prática para o exercício profissional, ignorando outras questões existentes na formação docente.

Popkewitz questiona essa oposição:

Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar. Penso que ao construir teorias de escolarização precisamos levar a sério aquilo que as teorias lingüísticas vêm nos dizendo há pelo menos 70 anos. Os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são “meramente” linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. Não existe qualquer distinção como muitos gostariam de acreditar, entre teoria e prática, ou entre o ‘mundo real da

escola' e os sistemas de linguagem sobre a escola. O que temos são sistemas de relações e não sistemas separados. Tampouco podemos deixar de ser reflexivos sobre a posição de sujeito do crítico e sobre a epistemologia do progresso. (POPKEWITZ, 2010, p. 208)

O autor dissolve a oposição teoria/prática ao analisar os sistemas de relações que envolvem tanto as políticas educacionais e outros documentos institucionais quanto “o mundo real da escola”, por serem resultados de processos produtivos da sociedade.

Dessa maneira, os estudos curriculares tomam essas questões para entender as diferenças que aparentemente existem no currículo:

[...] o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, [...] isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2011, p. 78)

Assim, Goodson alerta que não existem tipos de currículos privilegiados para estudos, pois tanto o oficial (prescrito) quanto o prático (interativo) possuem limitações. Por essa razão, a construção social do currículo envolve o nível da prescrição e o da interação.

O estudo curricular concebe o conhecimento como produto de relações de poder, como salienta Goodson:

[...] o saber foi apresentado e aceito de tal forma que não foram feitas as ligações entre fatos específicos e fatos contextualizados; as classes inferiores não agiam sobre o conhecimento nem generalizavam a partir de dados. Surgiu uma barganha diabólica: as classes inferiores aprendiam mecanicamente “fatos” específicos e contextualizados, mas a capacidade de generalização através dos contextos não lhes era proporcionada ou estimulada. Então, o conhecimento descontextualizado era para outros. Para as classes inferiores, ele se tornava uma forma estranha e inatingível de conhecimento. Com o tempo, também este conhecimento provocava neles a passividade. (GOODSON, 2011, p. 87)

Nessas relações de poder, o currículo sofre adequações para o atendimento das classes inferiores, às quais não seria permitido compreender para além dos fatos apresentados. Assim, o conhecimento permanece restrito a questões específicas presentes no currículo, mas não lhes oferecem autonomia para conhecer além daquilo que é oferecido.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa estuda o currículo do curso de Ciências Sociais, na tentativa de compreender as mudanças sofridas ao longo de sua história, inclusive a partir da entrada das classes trabalhadoras, observando as mudanças empreendidas no curso para a adequação de novas demandas sociais. Para tanto, este trabalho questiona se as concepções de formação presentes no curso de bacharelado dialogam com a formação docente na licenciatura; investiga se o ideário de formação do curso de Ciências Sociais foi modificado ou não pelas mudanças curriculares e compreende os propósitos de formação docente ao longo do curso, percebendo se a ideia do professor que se quer formar é a mesma desde o início.

Este estudo está dividido em sete capítulos. O primeiro corresponde à introdução, o segundo é um levantamento das pesquisas sobre a formação de professores de Sociologia acompanhado por uma breve discussão dos trabalhos mais relevantes para esta pesquisa. O terceiro refere-se ao histórico de formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo com o intuito de analisar elementos relevantes para a compreensão das escolhas curriculares para o curso de Ciências Sociais. O quarto analisa o currículo do bacharelado em Ciências Sociais e o quinto, o de licenciatura. Após a elaboração destes capítulos, observou-se a necessidade de discutir de maneira mais atenta as peculiaridades da formação específica do licenciando em Ciências Sociais, por isso o capítulo sexto trata especificamente das disciplinas que são exclusivas desse estudante. Finalmente, no sétimo capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

## **CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA**

### 1.1 – Introdução: pesquisas sobre ensino de Sociologia

Os estudos sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes em razão da falta de legitimidade do tema no campo das Ciências Sociais, onde a maior parte dos egressos de Ciências Sociais busca espaço para suas pesquisas, além da intermitência da disciplina na escola secundária. Entretanto, é necessário retomá-los aqui, a fim de observar o modo como eles discutem as temáticas propostas neste trabalho, evitando repetições com vistas à ampliação do conhecimento já existente e a fim de contribuir para o estabelecimento de um diálogo com os estudos anteriormente realizados.

O desafio deste capítulo é apresentar os estudos sobre o ensino de Sociologia nas escolas médias sem que as considerações de seus autores sejam deturpadas, ignoradas ou desmobilizadas. Nesse sentido, recorre-se ao trabalho empreendido por Moraes (2010) para agrupá-los em categorias, sabendo que estas se constituem em um esforço para o estabelecimento de diálogo entre as produções.

Com o objetivo de constituir um quadro, foi possível encontrar as informações relevantes, assim como os trabalhos na íntegra no site do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES)<sup>1</sup> da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A instituição reúne, em uma biblioteca virtual, as teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia entre 1993 e 2011, que totalizam trinta e três trabalhos, embora seis ainda não estejam disponíveis digitalmente, apenas registrados nas referências.

Essa instituição se propõe a reunir todos os trabalhos sobre o assunto, e a ausência de alguns deles se deve ao período em que foram elaborados os mais antigos, cujos originais não têm cópias digitalizadas. É possível considerar, ainda, que nem todos os pesquisadores tenham acesso ao site e por isso não se abarque a totalidade das pesquisas produzidas no Brasil.

Para fins desta pesquisa, teve-se acesso a grande parte dos estudos da área, perfazendo vinte e sete pesquisas consolidadas, excluindo artigos e textos de menor fôlego, mas que serão abordados ao longo do presente trabalho nos próximos capítulos.

---

<sup>1</sup> <http://www.labes.fe.ufrj.br>, acessado em 10 de junho de 2012. Neste capítulo não serão incorporados os trabalhos apresentados em congressos, encontros, seminários e eventos dessa natureza.

A leitura das dissertações e teses indica a maneira como o ensino de Sociologia foi estudado por diferentes instituições de pesquisas, em programas de pós-graduação. É possível agrupá-los de acordo com Moraes (2010), sendo que alguns abordam mais de uma temática:

| TEMA                              | AUTOR   |
|-----------------------------------|---|
| Processo de institucionalização   | SILVA, I. (2006); MEUCCI, S. (2006); MACHADO, O. (1996); MEUCCI, S. (2000); GUELFY, W. (2001); SARANDY, F. (2004); SOUZA, S. (2008); ZANARDI, G. (2009); SANTOS, R. O. (2011) |
| História da ciência/ disciplina   | MEUCCI, S. (2006); GUELFY, W. (2001)  |
| Currículo                         | MACHADO, O. (1996); TAKAGI, C. T. T. (2007); FERREIRA, E. C. (2011); STEMPKOWSKI, I. F. (2010)  |
| Livro didático                    | MEUCCI, S. (2000); SARANDY, F. (2004); COAN, M. (2006); TAKAGI, C. T. T. (2007); PERUCCHI, L. (2009)  |
| Recursos didáticos                | TAKAGI, C. T. T. (2007); LEODORA, S. (2009)   |
| Representações sobre a disciplina | SANTOS, M. (2002); MOTA, K. C. (2003); RESES, E. (2004); CAJU, A. (2005); RODRIGUES, S. (2007); SOUZA, S. (2008); MORAES, L. F. N. (2009)                                     |
| Prática de ensino                 | ANDRADE, C. (2003); TAKAGI, C. T. T. (2007); CUNHA, P. (2009); LEODORA, S. (2009)   |
| Formação de professores           | PEREZ, C. F. (2002); ERAS, L. W. (2006); PAVEI, K. (2008); LENNERT, A. L. (2009)  |
| Trabalho docente                  | ZANARDI, G. (2009); LENNERT, A. L. (2009); ROSA, M. (2009);   |

O tratamento teórico dado a cada tema difere de autor para autor, na medida em que diferentes concepções foram discutidas. Desse modo, destacam-se tanto as fontes analisadas quanto os dados coletados pelos diversos pesquisadores, porém observa-se que a temática sobre o processo de institucionalização da disciplina é bastante recorrente.

Considera-se que a retomada constante de uma mesma temática demonstra tanto a falta de diálogo nos estudos sobre ensino de Sociologia, porque esses pesquisadores despenderam tempo e energia para recuperar e discutir dados já analisados por outros, quanto certa necessidade de legitimação da pesquisa e mesmo do ensino da disciplina.

Como analisa Moraes:

Por esses dados, temos que a maior parte dos trabalhos tem como tema o processo de institucionalização da disciplina ou da ciência Sociologia; em parte isso se deve a dois fatores: 1) por um lado, a ideia de institucionalização traz em si uma expectativa de legitimação, assim, fazendo esse levantamento, os pesquisadores, de um modo geral professores de Sociologia, buscam legitimar o próprio ensino de Sociologia, traçando as características de um processo bastante singular, marcado pela intermitência, e por um certo colorido ideológico de uma disciplina pretensamente crítica; 2) por outro lado, estudar o processo de institucionalização da disciplina aproxima o tema, mesmo quando feita no campo da Educação, da tradição das pesquisas do campo das Ciências Sociais, relacionando-a com pesquisas sobre intelectuais, sociologia do conhecimento, pensamento social brasileiro, dando-lhe mais legitimidade acadêmica. Algo semelhante acontece com o tema História da Ciência/Disciplina, que pode ser considerado uma variante do tema institucionalização, embora mais concentrado sobre a história do ensino da disciplina, não tratando tanto de questões mais amplas como intelectuais, por exemplo. (MORAES, 2010, p. 5)

De modo geral, o estudo sobre processo de institucionalização da disciplina reflete uma tendência de busca, de legitimidade, além de respostas que explicassem a ausência da disciplina Sociologia na grade curricular brasileira. Assim, esse tipo de estudo reflete um momento histórico de reivindicação e busca de argumentos para o retorno da disciplina na educação básica. Outras temáticas se apresentam como preocupações mais recentes, por exemplo, o trabalho docente presente em pesquisas de 2009.

Parece que a oportunidade dos estudos de temáticas para além do processo de institucionalização da disciplina tornou-se mais relevante nos últimos dez anos. Antes disso, as pesquisas tratavam de apenas sete temas, pois recursos didáticos e trabalho docente foram estudados mais recentemente; observando que o processo de institucionalização da disciplina era abarcado por quatro pesquisas e os demais temas, por um ou dois trabalhos em 2003. Após esse período, a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia se tornou mais ampla e diversificada.

## 1.2 – Representações: trabalho docente, práticas de ensino, ensino de Sociologia, professores, alunos

Quando os pesquisadores tratam de temáticas sobre o trabalho docente e prática de ensino, grande parte deles não produz discussões consistentes acerca das representações discentes e docentes sobre o ensino de Sociologia, por apresentarem as falas destes últimos sem uma análise adequada. Esse fato ocorre, em boa medida, em

razão da ausência de subsídios científicos promotores de “estranhamento”. Observa-se aderência – identificação – entre a fala do entrevistado e do pesquisador, porque eles compartilham um processo de naturalização dos fenômenos escolares.

Nossa iniciação está na tensão deste duplo movimento que nos puxa em direções opostas: de um lado deixar nos impregnar por outros modos e valores de vida possíveis, e de outro, resistir a este movimento sedutor do outro que quer nos engolir do mesmo jeito que nossa sociedade sempre quis engolir a dele. O ato de resistência a esta força é escrever, o que significa criar distância e assim possibilitar a reflexão distanciada e objetiva que vai ser o verdadeiro critério pelo qual seremos julgados. O segredo está no movimento e na mútua fertilização da capacidade intersubjetiva de aproximação, entendimento e diálogo, de um lado, e a capacidade intelectual da criação reflexiva, de outro. (LAGROU, 1994, p. 93)

Lagrou (1994) apresenta a condição de pesquisadora quando analisa os movimentos a que está submetida – resistir ou aderir. A autora dessa pesquisa analisa especialmente a condição de sedução em relação ao pesquisado. Fato observável na pesquisa de Cunha (2009):

Muitos alunos daquela classe e alguns estudantes das outras turmas questionavam a afetividade da professora. Para muitos jovens soava como falsidade seu jeito carinhoso e amável de tratar os alunos e o seu modo de exposição dos conteúdos. O sentimento de confiança no outro e a relação de amizade não foi unânime para todos os estudantes, já que, nem todos os estudantes perceberam a natureza gentil da Mestre e o verdadeiro sentimento de respeito que sentia pelo seu trabalho e por todos aqueles jovens que demonstrava e apresentava em suas atitudes durante o trabalho docente. (CUNHA, P., 2009, p. 126)

Vê-se que a aderência da pesquisadora é relevante, pois essa condição impediu que a pesquisadora analisasse os dados recolhidos por ela mesma, em razão de ela buscar justificativa para o perfil que os alunos fazem da professora, ao observar que a professora era mal compreendida por todos, exceto pela pesquisadora. Nesse caso, Cunha e a docente pesquisada compartilham o mesmo universo social – a escola –, contrariando o alerta que Lagrou dá sobre a presença de pesquisadores no universo social dos pesquisados. Parece que o foco dos problemas da pesquisa é o pertencimento ou não ao mesmo universo social, pois se verifica que a relação estabelecida entre os agentes sociais – pesquisadora e pesquisado – parece ser de completa aderência, dado que ela chega a “defender” a docente do julgamento dos alunos.

Além disso, cabe ressaltar a forma “Mestra” pela qual ela nomeia a professora, demonstrando sua grande admiração e, conseqüentemente, sua dificuldade no estabelecimento de parâmetros objetivos para a análise.

Esse fenômeno também é observado em outros trabalhos – Mota (2003), Caju (2005), Leodoro (2009) –, nos quais os pesquisadores propõem discussões a partir de suas práticas docentes ou envolvendo a fala docente, que, apesar de serem sustentadas por metodologias investigativas consagradas como a pesquisa-ação, por exemplo, não são analisadas como dados de uma pesquisa, senão apenas apresentadas. No que se refere à discussão de sua própria prática docente, o pesquisador pode produzir equívocos ao nomeá-la como bem sucedida e, ao compará-la com práticas pesquisadas, cria um tom de fracasso às demais.

Ninguém é obrigado a ser ou a se definir como nativo. Só se define assim porque todos nós somos nativos. Há quase um paradoxo nisso pois não se pode fazer Antropologia como nativo. Você que é pai de santo, nada te obriga a estudar candomblé, você pode fazer estudo de sistema de parentesco, você não deve estar enrijecido necessariamente nessa posição. Não é porque você é iniciado no mundo religioso afro brasileiro que isso vai determinar a natureza do objeto. [...] Acho que, se é muito importante por um lado assumir a maneira do nativo que se torna acadêmico, por outro é importante que [...] o fato de você ser pai de santo não garante que o seu trabalho sobre o candomblé seja melhor do que o de quem não o seja. Evidentemente, isso é conhecido de todo mundo, mas eu acho importante deixar esclarecido, porque se não a gente poderia inverter todos os recursos que a subjetividade nos põe a disposição, e até transformá-la numa bandeira que é puramente de autoridade retórica. Então, no fundo, o problema é complicado para todos; não é mais nem menos difícil essa passagem. (CARVALHO, 1994, p. 71)

Carvalho faz um alerta sobre a postura do pesquisador, sendo possível dizer que, no caso da educação, um professor não precisa realizar pesquisas na área educacional, mas se o faz, ser professor não lhe garante que seu trabalho será “melhor do que o de quem não o seja”, visto que sua postura acadêmica pode não diferir da do docente profissional.

Assim, quando o pesquisador opta pelo estudo de seu próprio grupo social profissional, ele pode incidir em riscos ao transformar seu estudo em “bandeira”. A condição de professor é, nesse sentido, perigosa, porque as temáticas educacionais provocam sedução. E, no caso particular da Sociologia, há um “colorido político”, como se observa no estudo elaborado por Caju:

Esse estudo foi escolhido por dois motivos. O primeiro por ser um colégio que vivenciou todas essas Reformas Educacionais e porque, fazendo parte do quadro de docentes desta instituição de ensino, no qual desde 2000 venho desenvolvendo a disciplina Sociologia, sempre me indaguei qual seria a contribuição da disciplina dentro de um colégio de educação profissional. (CAJU, 2005, p. 1)

Segundo Caju (2005), a condição de professora da mesma instituição de pesquisa é um motivo relevante para justificar o estudo, procurando responder questões profissionais e não necessariamente científicas. Embora sua condição profissional não seja um impedimento à pesquisa, ela impõe desafios, conforme Carvalho (1994) explicou.

Sob essa ótica, um ‘bom professor’ não se traduz imediatamente em um bom pesquisador porque tal condição é obtida por esforços diversos que não se reduzem entre si. As condições da pesquisa sobre a educação básica prescindem da atividade docente na educação básica e vice-versa, embora haja uma expectativa de que o professor, mesmo o da educação básica, seja também pesquisador.

Como aponta Carvalho (1994), “o problema é complicado para todos; não é mais nem menos difícil essa passagem”, por vezes o acúmulo de tarefas pode obscurecer o olhar.

[...] sobre o lugar que a gente fala [...] tentar perceber em que diferentes lugares podemos nos colocar, estando no lugar epistêmico que é esse lugar do campo científico; um campo de disputa, permeado de interesses, de dúvidas, de conflitos, um campo que não está imune às próprias contradições que a sociedade nos coloca. Então, estar nesse campo é estar num jogo de poder. Agora, assim como esses interesses estão colocados nesse campo, também está colocado em respeito a esse objeto que a gente constrói, [...], esse objeto não existe. Nós o construímos e essa construção não é unilateral. (SILVA, J. C., 1994, p. 76)

Nesse jogo de interesses, o pesquisador divide-se entre duas tarefas – pesquisas e aulas – e, nesse acúmulo de papéis, seja dentro de sua própria pesquisa ou quando não consegue construir um objeto por falta de subsídios científicos ou de distanciamento em relação a ele, nem sempre se realiza um processo de desnaturalização:

[...] o exercício antropológico situa os fenômenos na especificidade do social, o que significa desnaturalizá-los, ou seja, mostrar que entre outros fatores, as atitudes, os comportamentos e os gostos são socialmente construídos e nada tem de naturais, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/ sujeito e sujeito/ objeto. Trata-se de buscar significados, sistemas simbólicos e de classificação, em

uma postura antropológica, que pressupõe a quebra de visão dissimuladora da homogeneidade. (DAUSTER, 2007, p. 18)

Sem que os fenômenos sociais sejam desnaturalizados, evidenciando a maneira como eles são construídos – “significados e sistemas simbólicos” –, é possível influenciar os resultados da pesquisa:

A experiência do campo e os dados obtidos trouxeram demandas que resultaram em novas práticas adotadas pela professora. Estas práticas estão explicitadas ao longo dos instrumentos de coleta utilizados. (LEODORO, 2009, p. 129)

Nessa perspectiva, a pesquisa é responsável pela mudança no papel de professora, cabe discutir se o trabalho científico deve cumprir esse fim, porque a fala de Leodoro parece reafirmar que os resultados de uma pesquisa se prestam a algum tipo de transformação na atividade docente do pesquisador.

De modo semelhante, a pesquisa de Cunha (2009) caminha na mesma direção, quando a autora se compara com a professora que acompanhou durante a pesquisa:

Na mesma situação também me vi, ao encarar o desafio de dar aulas de Sociologia e Filosofia em duas escolas da rede pública do estado do Ceará, em duas comunidades populares (Lagamar e Santa Luzia) onde o tráfico de drogas e a violência fazem parte do entorno escolar. (CUNHA, P., 2009, p. 128)

Essa condição não é favorável à construção de argumentos científicos, porque a pesquisadora se coloca na mesma posição da professora, “naturalizando os fenômenos sociais”. Tal processo de naturalização também pode ser observado quando as vozes dos entrevistados surgem na pesquisa com reduzidas análises, provocando problemas:

[...] metodologicamente, dar voz aos professores, a fim de aprender e compreender suas expectativas e atribuições ao lugar da Sociologia na educação escolar de estudantes de ensino médio, buscando elementos que conformam tais expectativas e atribuições, pareceu-me o meio mais adequado para captar concepções e compreensões que estão embasando práticas e posturas docentes na Sociologia na escola, bem como entendimentos acerca da validade social dessa ciência. (MOTA, 2003, p. 18)

É equivocado dizer que “dar voz aos professores” constitui-se em uma estratégia metodológica, como Silva (1994) analisa, uma vez que os professores são sujeitos, independentemente da ação dos pesquisadores. Entretanto, o objeto não existe

naturalmente, porque cabe à pesquisa construí-lo, fato que não aparece na discussão de Mota (2003).

Segundo a autora, a voz dos professores revelaria suas expectativas, concepções e práticas, entretanto não significa necessariamente que elas forneceriam entendimento para “a validade social dessa ciência”. Assim, a simples apresentação das vozes dos professores não significa que elas constituam dados de pesquisa. A análise do pesquisador as toma como dados e fontes de discussão para que se tornem objetos de pesquisa, porque elas em si mesmas nada significam, por necessitarem de articulação com o aparato teórico.

E, ao mesmo tempo, a fala dos docentes nas entrevistas poderia gerar equívocos:

Um dos compromissos contemporâneos em determinadas pesquisas educacionais é falar sobre a ‘voz’ dos professores e estudantes como próprias, pessoais e autênticas. Mas quando ouvimos a voz das pessoas falando nas escolas, damos-nos conta de que boa parte dessa fala foi construída anteriormente à nossa entrada em cena. Examinando as transcrições das falas de professores e professoras em áreas urbanas e rurais [...], descobri que eles/ elas falam sobre administração e aprendizagem sob formas que expressam relações particulares sobre administração escolar que não são ‘naturais’ para eles/elas; em vez disso, a linguagem advém de estilos de raciocínio historicamente formados. Os professores e professoras usam um raciocínio populacional particular para classificar as crianças não brancas e pobres como tendo atributos particulares que precisam ser remediados: crianças que são ‘dependentes’, que aprendem apenas ‘fazendo’, crianças cujos pais estão recebendo seguro desemprego ou cuja mãe é ‘mãe solteira’. Como discuti anteriormente, esse raciocínio populacional é um padrão historicamente incorporado de raciocínio que disciplina as possibilidades que os professores ‘vêm’ e sobre as quais agem. Os professores ‘aprendem’ a linguagem do raciocínio populacional no processo de socialização ocupacional. (POPKEWITZ, 2010, p. 196)

Dessa maneira, a fala se apresenta muitas vezes enviesada por questões que não são contempladas nas pesquisas e por isso não se consegue analisá-las na amplitude necessária, em geral escapando elementos importantes que passam despercebidas pelo pesquisador. Além do risco de aderência, na medida em que as falas dos entrevistados são repletas de emoções e memórias que facilmente mobilizam o pesquisador a ponto deste deixar as análises de lado para, simplesmente, apresentá-las como “verdades” com a pretensão de oferecer a “voz dos professores”. Embora as falas estejam vinculadas a “padrões de raciocínio populacional”, estes são difíceis de serem identificados. Como é possível observar na entrevista de Bourdieu concedida à Menga Lüdke:

Pessoas da base, professores do primário ou do secundário, por exemplo, dizem às vezes que são os únicos a compreenderem a realidade e que aqueles que querem introduzir reformas (em nome da Sociologia, por exemplo) não compreendem nada. Eles estão, ao mesmo tempo, inteiramente certos e inteiramente errados. É preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação. (BOURDIEU apud LÜDKE, 1991, p. 7)

Apesar de Bourdieu pontuar a importância de “exprimir a visão” dos professores de base, ele analisa com ressalvas suas falas por se dizerem “os únicos a compreenderem a realidade”. Entretanto, o autor analisa que elas necessitam de mediações pelos pesquisadores para que revelem suas contribuições, sem que sejam assumidos como inteiramente “certos” ou “errados”. Assim, o grau de envolvimento do professor influencia sua atuação, o que dirá a do pesquisador:

O ator é, em parte, seu próprio observador e “se conhece” parcialmente do interior. Se não estivesse tão envolvido, ele também poderia “adivinhar” o que fará, porque já fez em circunstâncias semelhantes, e assim manter o controle. Porém, na urgência, ele não se vê agir, ou então é essa pequena diferença de tempo que o faz roer os dedos, um segundo mais tarde, por ter de novo perdido o sangue frio ou traído suas dúvidas... O ator sabe de maneira confusa que ele não improvisa, que não cria uma resposta com todas as peças, mas mobiliza um esquema interiorizado, que em geral chamará de caráter, personalidade, hábito ou intuição. Ele pode, ao custo de uma forte vigilância, tentar conscientizar-se disso e manter o controle. Contudo, em um primeiro momento, e às vezes definitivamente, o professor, assim como qualquer ator em situação de urgência, agiu através de seu *habitus* mais do que como sujeito autônomo. (PERRENOUD, 2008, p. 168-169)

Perrenoud analisa que o professor, na urgência, pode perder o controle e, a partir disso, o autor discute que essas situações são previsíveis na medida em que o docente “mobiliza um esquema interiorizado” e se conscientiza de seu papel, uma vez que o *habitus* organiza suas atitudes. Dessa maneira, o *habitus* do professor se diferencia do de pesquisador, causando problemas no desenvolvimento de uma pesquisa quando são utilizados sem as devidas diferenciações.

### 1.3 – Uso das tecnologias

A utilização de diferentes recursos tecnológicos está presente dentro e fora das escolas, e, nos últimos tempos, vem ganhando espaço nas pesquisas como instrumento para coleta e fonte de dados, e até como recurso de formação docente e discente.

Diante disso, inicia-se esta discussão com a pesquisa de Zanardi (2009), na qual os depoimentos dos professores de Sociologia revelam as condições de trabalho e os assuntos de maior interesse da categoria. Discutem-se as preocupações desses profissionais referentes ao ensino médio e a sua própria formação:

A análise dos quase 100 scraps<sup>2</sup> coletados, que traziam a contribuição de 31 diferentes professores, trabalhando em 9 estados diferentes, permitia perceber claramente que os principais focos de preocupação dos professores evidenciados nas listas de discussão em diferentes comunidades estavam diretamente ligadas ao currículo e às condições de trabalho docente, sinalizando junto com uma expectativa otimista no enfrentamento das dificuldades, visíveis dilemas profissionais para esses professores. Especificamente, podemos considerar que os focos que centralizaram as discussões entre os professores investigados foram:

- o papel da disciplina e sua especificidade
- a fragilidade dos programas de ensino
- o domínio de conteúdo e habilitação específica para professores
- precariedade do contrato de trabalho e atribuição de aulas
- pobreza de material didático e infra-estrutura das escolas
- reduzido número de aulas para a disciplina. (ZANARDI, 2009, p. 96-97)

Optou-se pela citação de Zanardi (2009) na íntegra em razão de sua abrangência, pois ele recolheu no Orkut<sup>3</sup> os conteúdos de diálogos, postagens e comentários de e sobre professores de Sociologia atuantes nas redes oficiais do Brasil.

Embora outros pesquisadores tenham discutido questões semelhantes – programas de ensino, papel da disciplina, conteúdos, materiais didáticos e outras –, Zanardi (2009) opta pela apresentação da fala de professores de diferentes estados que, de certa maneira, concordam a respeito dos problemas curriculares e das condições do trabalho docente. A partir disso, é possível destacar a importância das temáticas curriculares, especialmente a dificuldade vivida pelos docentes a respeito da seleção dos conteúdos. Sobre essa questão, o autor destaca:

---

<sup>2</sup> Scraps são mensagens eletrônicas de conteúdo reduzido.

<sup>3</sup> “O Orkut é o exemplo mais significativo do fenômeno ocorrido na internet que tem sido referido como web 2.0 (já se fala em web 3.0 ou web semântica), ou seja, uma nova dimensão do tipo de dados que circulam pela rede que a notabiliza não mais apenas como espaço de circulação de informações, mas de relações entre pessoas, sejam elas afetivas, comerciais, políticas etc. Só participam do Orkut aqueles que se cadastram previamente e ao fazê-lo fornecem dados pessoais verídicos ou não. Após o cadastramento, o participante disporá de uma página na qual poderá interagir com qualquer outro participante cadastrado, desde que ele concorde, e desse modo ter acesso ao grupo de amigos com os quais ele também interage. Assim os elos vão ampliando exponencialmente”. (LEODORO, 2009, p. 139)

Se as listas de discussão sinalizam que há consensos entre os professores sobre a concepção que deve nortear o ensino de Sociologia para os jovens do Ensino Médio, o mesmo não se pode dizer quando a discussão se volta para os programas da disciplina idealizados pelos professores, onde aparecem scraps que demonstram a confusão proveniente da falta de tradição da disciplina e da falta de certezas acerca do que deve ser ensinado. (ZANARDI, 2009, p. 101)

Observa-se a falta de clareza quanto aos conteúdos programáticos, pondo fim ao consenso anteriormente estabelecido na comunidade virtual de professores de Sociologia, pois costumeiramente as vozes concordam sobre a importância de um programa, mas destoam quanto aos seus componentes. Tal consenso se refere à obrigatoriedade da disciplina no ensino médio e aos propósitos norteadores, mas, quando a discussão se volta para o currículo, ele se desfaz em razão dos interesses individuais dos docentes, que podem ser resultado da formação destes.

De modo semelhante, Leodoro analisa, em sua pesquisa,

situações de diálogo e interação pelo computador e web motivados por temas, autores e conceitos da disciplina Sociologia. Investiga as potencialidades dialógicas de construção do conhecimento em situações de diálogo virtuais entre alunos e o professor da disciplina – em uma modalidade de ensino apoiada por recursos da web que ocorrem fora do espaço – tempo da aula tradicional. (LEODORO, 2009, p. 11)

Cabe mencionar que o professor pesquisado é a própria pesquisadora, sendo que as interações eram propostas por ela aos seus alunos regulares e, ao longo de dois anos, ajustes tanto da aula quanto da pesquisa foram realizados.

Era a primeira vez que tinham aula de Sociologia e estavam curiosos quanto aos conteúdos da disciplina, especificamente quanto ao seu significado. Explicamos que essas informações surgiriam nas aulas seguintes e que nosso interesse em levantar dados sobre eles era também uma característica da própria ciência sociológica: realizar pesquisas. De certo modo, esta informação aguçou ainda mais a curiosidade dos jovens que, prontamente, responderam ao questionário. (LEODORO, 2009, p. 131)

As atividades de pesquisa estavam imbricadas na sala de aula, porque o questionário pertencia à pesquisa, mas o teste de suas respostas surgiria ao longo das aulas. A autora afirma que a pesquisa aguçou a curiosidade para as aulas, nesse caso, não há separação entre os dois papéis desempenhados por Leodoro.

A pesquisa de Leodoro (2009, p. 133) estuda o uso que os alunos faziam das redes sociais e sites da internet:

| <b>Sites favoritos</b>                                       | <b>Quantidade de alunos</b> |
|--|-----------------------------|
| Orkut  | 13                          |
| Terra  | 5                           |
| Fotolog, Vagalume  | 3 (cada item)               |
| Hotmail, Kaaza, Uol  | 2 (cada item)               |
| WF, Uolkut, Flogão, Palmeira, Humortadela, Disney, Jovem Pan | 1 (cada item)               |

Comparando as pesquisas de Zanardi (2009) e Leodoro (2009), alunos e professores usam, em sua maioria, os mesmos suportes de comunicação. Assim, percebe-se como a formação cultural do professor é precária, o que Moraes et al. (2004) chamam de “verdadeira indigência cultural”, pois alunos e professores, em geral, não apresentam repertórios diferentes<sup>4</sup>, na medida em que fazem uso da tecnologia informacional da mesma forma, porque os dois grupos destacaram a interação no Orkut como a mais relevante dentre as demais plataformas.

#### 1.4 - Currículo

Stempkowski (2010) entrevistou mais de oito professores de escolas particulares, analisando a motivação de suas escolhas curriculares, sejam de conteúdo ou metodológicas, conforme trecho abaixo:

O tema da minha preferência gira em torno do poder simbólico e das imagens e representações que os grupos sociais constroem sobre a sociedade. Gosto de trabalhar com as temáticas do poder político, poder simbólico, mudança social e estilos de vida das classes sociais. Um dos motivos é a receptividade dos alunos, além da relevância desses temas. Outros motivos importantes podem ser atribuídos à minha formação (professor escola G). (STEMPKOWSKI, 2010, p. 88)

Adoro usar todos os que gosto (descubro) do Brasil, desde Gilberto passando por Buarque de Holanda, Betinho, FHC a artigos de professores e educandos de nossas faculdades. De fora e tradicionais gosto de Bourdieu, Giddens, Weber. Sabe para cada aula procuro encontrar as melhores contribuições a minha disposição. Gosto de revelar as particularidades dentro da universalidade de possibilidades (professor escola F). (STEMPKOWSKI, 2010, p. 89)

<sup>4</sup> “Numa pesquisa relativamente recente, Adilson Citelli chegou a um dado preocupante: professores e alunos apontavam *Ghost – do outro lado da vida* como o filme de que mais gostaram”. (Moraes et al, 2004, p. 359)

Não penso o currículo a partir de autores ou teorias; mas, preferencialmente, a partir de temas e problemas – sempre de olho nas competências e habilidades que podemos ajudar a desenvolver. Nesse processo, alguns autores são obrigatórios – os fundadores (Comte, Weber, Durkheim e Marx) e criadores de tendências sociológicas (como Parsons, Manheim, Mauss, Mead, Habermas, Adorno, Foucault, Giddens, Elias, Bourdieu e Bauman) – porque permitem trabalhar com os temas e problemas fundamentais: poder político, micropoderes, processo civilizatório, poder simbólico, mudança social, modernidade líquida, etc. (professor escola G). (STEMPKOWSKI, 2010, p. 89)

A partir dos trechos citados, observa-se que as escolhas são direcionadas pelos “gostos” e “interesses” dos professores, sejam docentes da rede particular ou oficial. O “gosto” e os “interesses” definem as escolhas, produzindo cursos bastante diversificados, sem que se saiba a maneira como foram construídos – seja pela formação acadêmica, seja por outras leituras, como o entrevistado G apontou ao falar sobre a seleção dos conteúdos e temas, explicando que ela prescinde dos autores e teorias. Ao explicar suas opções curriculares, cita primeiramente os autores importantes para, em seguida, apresentar os temas que aborda.

Embora Stempkowski (2010) não tenha analisado com profundidade as questões curriculares, é possível perceber, na fala dos professores entrevistados, motivações diversas. Algumas são provenientes dos interesses dos alunos e da própria formação docente (professor G), enquanto outros não revelam suas escolhas ao explaná-las de forma muito genérica (professor F).

De algum modo, surge certo tipo de classificação para as escolhas dos autores, no sentido de justificá-la ou de evidenciar seu conhecimento sobre a disciplina, quando explicam a opção por autores brasileiros (professor F), autores obrigatórios e “criadores de tendências sociológicas” (professor G).

Stempkowski (2010) não é a única autora a tratar a questão, pois Zanardi (2009) também apresenta discussões sobre o assunto.

A dúvida acerca do que deve ou não ser ensinado para os alunos é um imenso obstáculo profissional, mesmo para professores experientes, como é o caso da autora do scrap. Por mais que se tenham claros os objetivos da disciplina, transformar esses objetivos em um programa curricular não é tarefa fácil, e envolve tempo e – infelizmente – parece estar se baseando em meras tentativas e erro. No entanto, o scrap da professora Vanessa deixa claro que essa tentativa tem sido feita, que essa adequação do programa curricular visando atender aos objetivos da disciplina Sociologia tem sido buscada e certamente merecia ser ouvida pelos formuladores de políticas educacionais. (ZANARDI, 2009, p. 102)

Zanardi (2009) discute a dificuldade de transformar os objetivos de um curso em um programa curricular, por isso retoma a discussão anterior ao afirmar que os propósitos do ensino de Sociologia são compartilhados, mas o modo como eles serão organizados ainda permanece no plano do discurso. Zanardi (2009) apresenta essa questão porque essa dificuldade não se soluciona ao longo da carreira de professor, pois menciona que até os mais experientes enfrentam tais problemas, apontando que o currículo é construído a partir de tentativas e erros.

Para Moraes (2004), mesmo que houvesse um programa geral, este não resolveria os problemas de formação, porém, se não houvesse problemas de formação, não haveria necessidade de um programa geral. Desse modo, as questões de formação docente não são totalmente solucionadas pelo currículo.

Além disso, Zanardi (2009) continua tal discussão acrescentando que:

[...] a construção do currículo é uma luta constante de diferentes forças, de diferentes campos científicos que envolve legitimação, interesses corporativos, mercado de trabalho e, sobretudo, valores. O Currículo é um lugar de disputas políticas. Por ser assim, não é espantoso que o número de aulas adotadas para a Sociologia no Ensino Médio seja diferente em cada estado, pois a disputa se materializa no tempo dedicado a cada disciplina. E as discussões evidenciam isso. (ZANARDI, 2009, p. 112)

Zanardi (2009) não se fixa nas questões propriamente curriculares quando analisa o número de aulas disponíveis em cada Estado, embora discuta as questões relativas ao contexto de produção do currículo. Dessa forma, a lógica da construção curricular difere consideravelmente em razão do número de aulas disponíveis para a disciplina; por exemplo, disponibilizando-se de duas aulas semanais é possível construir um plano de ensino muito diferente daquele construído para apenas uma aula semanal, mas, em ambos os casos, as dificuldades podem ser agravadas pela falta de estratégias na escolha sobre o que ensinar. Entretanto, Zanardi (2009) restringe sua análise ao número de aulas semanais, direcionando sua pesquisa a uma busca pela ampliação da grade curricular. Ao contrário disso, a questão da ausência de estratégias de ensino incide em concepções qualitativas, considerando a necessidade do estabelecimento de distinções entre quantidade e qualidade do que é ensinado, uma vez que de nada adianta oferecer mais do mesmo, ou seja, mais aulas carentes de estratégias de ensino, o que pode ser muito mais temerário para a legitimidade da disciplina.

Rosa recorre à análise das estratégias de ensino:

No que se refere às metodologias de ensino implementadas pelos professores da região da Grande Florianópolis, observa-se a tendência por parte de alguns professores em criar aulas mais interessantes, com recursos didáticos de jornais, revistas, construção de cartazes, pesquisas de campo, tentando criar uma discussão em cima de temas polêmicos. O que não se observou nos casos pesquisados foi a articulação desses conteúdos de ensino com a teoria sociológica, ou o trabalho com os três recortes metodológicos, já citados: temas, teorias e conceitos. Em certa medida, os professores tentam desnaturalizar concepções de senso comum dos fenômenos sociais, através do trabalho com temas e conceitos, buscando adequar os conteúdos ao nível de entendimento dos educandos de ensino médio. E, as aulas assistidas dos outros professores, perceberam predominar a utilização de textos de fontes variadas, com a dinâmica de leitura e respostas a perguntas colocadas no quadro, em sua maioria em grupos – de dois ou mais – entregues no final da aula. Ao mesmo tempo, a investigação constatou a falta de interesse dos educandos pelas aulas de Sociologia, em diversas escolas, o que aponta a necessidade de se repensar as questões metodológicas do ensino da disciplina. (ROSA, 2009, p. 148)

Para Rosa (2009), “alguns professores” optaram por discutir temas polêmicos a fim de tornar as aulas mais interessantes com o uso de diferentes recursos didáticos, como textos de caráter jornalístico e atividades práticas (cartazes e pesquisas de campo), permanecendo no plano de análise da realidade atual sem os subsídios científicos pertinentes – as teorias –, transformando assim as aulas num curso de “atualidades” e não propriamente de Sociologia. Entre “outros professores”, o que ocorre é praticamente “interpretação de textos”, com leitura e resposta a questões que os professores escrevem no quadro; nesse caso, parece que, por não abordarem “temas polêmicos”, produz-se a “falta de interesse pelas aulas de Sociologia”.

Diferentemente de Zanardi (2009), Rosa (2009) empreendeu uma avaliação mais concreta das aulas ao analisar a falta de interesse dos alunos como fator indicativo da necessidade de mudanças metodológicas, e isso tem a ver com diversos fatores, conforme o coletado por Rosa nas entrevistas:

A maioria dos professores entrevistados adotam a opção por trabalhar temas da atualidade em sala de aula, em geral aqueles com destaque na mídia, sem relacioná-los aos conhecimentos das ciências sociais. Outros trabalham com conceitos da área, todavia sem contextualizá-los e articulá-los à realidade social na qual vivem os educandos. Essas escolhas muitas vezes estão relacionadas com a dificuldade de se trabalhar com as teorias sociológicas em sala de aula, especialmente para os professores não formados na área. Mas as dificuldades e desafios do trabalho docente com a sociologia nas escolas podem ter

relação também com a pouca tradição pedagógica da disciplina e com as precárias condições de trabalho do professor. (ROSA, 2009, p. 148)

Rosa (2009) afirma que os professores optaram por temas da atualidade em razão do destaque que a mídia oferece a eles e isso devido à falta de formação, que redundava na “dificuldade de trabalhar com as teorias sociológicas”. Assim, ela conclui que os problemas de formação de alguns professores – “professores não formados na área” – e a própria situação da disciplina no ensino médio – pouca tradição pedagógica e precárias condições de trabalho – geram tais dificuldades no processo de construção curricular.

Nessa passagem de Rosa, observa-se uma expectativa de uma formação específica em Ciências Sociais – “a dificuldade de se trabalhar com as teorias sociológicas em sala de aula, especialmente para os professores não formados na área” –, no entanto percebe-se em outros casos, como o de Santos (2011), que essa expectativa é negada.

Tentei retornar algumas vezes para o curso de Ciências Sociais da UEM com o intuito de concluir a habilitação de Licenciatura, a qual poderia ser cumprida em dois anos. Confesso que não conseguia passar do primeiro semestre e acabava desistindo. No fundo nem eu mesmo desprezava a devida importância a essa formação e endossava o coro de muitos que afirmam que ser professor é algo que pode ser entendido como inato, dependendo apenas da boa vontade e do esforço de cada educador. Assim, como bacharel em ciências sociais, me sentia totalmente preparada para a sala de aula. (SANTOS, 2011, p. 64)

Santos (2011) discute a problemática vivida enquanto professora da escola média ao terminar o bacharelado e ingressar como docente sem a habilitação da licenciatura na rede oficial de ensino. Assim como outros docentes atuantes nesse nível educacional, acreditava que o exercício da docência requeria apenas “boa vontade e esforço de cada educador”, pois “ser professor é algo que pode ser entendido como inato”, rejeitando as contribuições que estudos de didática e metodologia de ensino possam dar para a preparação do professor e o aperfeiçoamento das práticas escolares; por outro lado, ao conceber como uma “capacidade, competência ou habilidade” inata – um verdadeiro dom –, pode estar inserindo a atividade profissional de ensino no rol das atividades em que se depende de se ter o gênio (ser genial), uma arte, e o professor exitoso, um artista, por isso prescindindo de qualquer tipo de formação. Ao invés de agir/pensar para “desnaturalizar os fenômenos sociais”, como o exercício da docência, a

professora estaria “renaturalizando-a”, o que depõe contra a formação (bacharelado) em Ciências Sociais que ostenta. Há ainda outra vertente, que, ao considerar a profissão docente não como uma profissão, mas como uma vocação, um sacerdócio, uma missão, acaba não por desnaturalizá-la nem renaturalizá-la, como fez essa professora, mas por “reencantá-la”, “sobrenaturalizá-la”, dando-lhe um caráter religioso.

Adorno analisa essa questão em uma entrevista:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade – sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza. Se tal afirmação for correta, implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão psicodinâmica segundo a qual o talento não é uma disposição natural – nesta questão não há que ser puritano –, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade. (ADORNO, 1995, p. 171-172)

Adorno aponta que sua produção intelectual não se relaciona a um talento individual, mas que se talento existe é em função de condições sociais, fruto de um processo de emancipação. Desse modo, a explanação de Adorno demonstra a concepção de talento a partir de uma perspectiva de construção social.

Sobre essa concepção, quando Santos (2011) questiona a importância da formação em licenciatura durante seu exercício da docência, cabe analisar o que significa “saber ensinar”, a partir do texto de Tardif e Gauthier:

[...] dizer de qualquer um que ele sabe ensinar significa menos dizer que ele possui “em si”, em seu cérebro, em sua memória, seus “conhecimentos anteriores”, um saber, no sentido tradicional de uma representação que envolve um certo grau de certeza, do que dizer que

sua ação pedagógica ajusta-se a certas normas e a certas expectativas, as quais podem ser fixadas por várias instâncias (a instituição, os colegas, os alunos, os pais) ou, o que é mais comum, por todas essas instâncias ao mesmo tempo, o que invariavelmente produz tensões e um conflito de interpretações na definição normativa do “saber ensinar”. O mesmo ocorre com outras interrogações sobre a profissionalização, os saberes, as competências, etc. (TARDIF; GAUTHIER, 2008, p. 188)

Para os autores, o “dom” não se encaixa na profissão docente, porque “saber ensinar” não pertence ao indivíduo nem aos seus conhecimentos anteriores, uma vez que essas características ignoram as relações estabelecidas em sala de aula, que contam com diversos agentes (alunos, pais e colegas) e que definem diretrizes para a ação pedagógica, por isso não estão centradas unicamente no professor.

Esta concepção sobre “saber ensinar” foi anteriormente discutida por Scheffler:

[...] poder-se-ia plausivelmente argumentar que o fato de que uma instância determinada de atividade de ensino teve êxito em realizar o aprendizado, é algo que admite testes behaviorais, sob a forma de algum exame padronizado dos conhecimentos, habilidades ou atitudes dos alunos. Mas não se segue que possamos descrever o ensino, mesmo nos casos em que ele consegue êxito, e muito menos quando não o consegue, como uma estrutura padronizada de movimentos. É engano, portanto, pensar que alguém pode aprender a ensinar simplesmente adquirindo o domínio de algumas estruturas distintivas de movimentos, ou que possamos ensinar as pessoas a ensinar prescrevendo-lhes uma estrutura desse gênero, formulada em regras gerais. (SCHEFFLER, 1974, p. 83)

Para o autor, “saber ensinar” não se relaciona ao êxito ou fracasso do ensino, porque não é uma estrutura padronizada de ensino, ou seja, o autor disse ser um engano considerar que “alguém pode aprender a ensinar simplesmente adquirindo o domínio de algumas estruturas” (regras). Essas regras são definidas por procedimentos formais, embora a escolha de conteúdos possa ser definida por regras, nem sempre elas são pedagógicas, didáticas, pois podem ser ideológicas.

As citações das entrevistas realizadas por Stempkowski (2010) e o relato de Santos (2011) mostram que as escolhas curriculares ocorrem, muitas vezes, exclusivamente pelos conteúdos, ou por conta da tradição (temas clássicos) ou por conta da atualidade (temas polêmicos). Possivelmente Santos (2011) se sentia segura sobre o conteúdo a ser ministrado, desprezando outras questões, como, por exemplo as metodológicas. Ao longo da pesquisa, Santos (2011) não explora os objetivos da formação no sentido de preparar o professor a partir de questões metodológicas ou

conteudistas, porque ela afirma “como bacharel em Ciências Sociais, me sentia totalmente preparada para a sala”, evidenciando que, para ela, o foco do ensino eram os conteúdos – foco do bacharelado. Entretanto, quando Santos (2011) diz que estava enganada ao se sentir preparada para a docência sem a licenciatura, ela deixa de levar em conta o modo como essas concepções foram construídas, discutindo se a ideia de relegar a licenciatura estava presente ou não no bacharelado. Ou mesmo analisar as razões pelas quais “não conseguia passar do primeiro semestre e acaba desistindo”, embora ela diga que encontrou o sentido da licenciatura, durante sua docência na educação básica, possivelmente aquilo que a fazia desistir no primeiro semestre não estava na docência, assim como a motivação para a continuidade dos estudos no bacharelado não se dá pela perspectiva profissional do bacharel, na medida em que esta é tão vaga. Portanto, para Santos, parece que a importância do bacharelado é dada pelo conhecimento por ele proporcionado, enquanto a licenciatura necessita da utilidade prática para a docência, fazendo parecer que não há conhecimento no curso, porque este fica a cargo do bacharelado.

Tardif e Gauthier contribuem nessa análise quando questionam o “saber ensinar” enquanto propriedade individual – docente –, indicando que esse saber se ajusta às normas e às expectativas institucionais, entretanto, segundo Santos (2011) parece que o “saber ensinar” foi ajustado no bacharelado, na medida em que, de alguma forma, ocorreu um ajustamento institucional no/a partir do bacharelado. Em colaboração com essa ideia, quando ela disse que se sentia preparada como bacharel, está afirmando também que o conhecimento do bacharelado é condição suficiente para a docência. Assim, Santos (2011) pode ter ajustado a ideia de saber ensinar com as normas e expectativas presentes no bacharelado.

Cunha (2009) apresenta outras demandas metodológicas:

Durante as aulas ‘copiadas’ havia uma aparente estabilidade e controle sobre a relação, mas ao mesmo tempo não promovia o debate e a reflexão dos alunos. Por outro lado, as aulas de debate acabavam por virar bagunça onde qualquer opinião era considerada uma piada. Essa atitude da turma fazia com que muitos jovens se intimidassem de expressar suas ideias e participar do debate. (CUNHA, P., 2009, p. 25)

A “opção metodológica” entre a “aula copiada” e a “aula debate” seria dada por suas vantagens – estabilidade e controle versus debate e reflexão (bagunça). Se o objetivo fosse a obtenção de “estabilidade e controle”, a escolha recairia na primeira,

com o ônus da ausência de possibilidade de reflexão; mas se opção ficasse na “aula debate”, haveria o risco de que qualquer opinião fosse aceita ou virasse piada, podendo inibir futuras contribuições dos participantes. Assim, a questão a ser discutida seria a opção por uma metodologia diversa da cópia que mantivesse o controle, oferecendo estabilidade para um debate, com a vantagem de se encaminhar a reflexão.

O relato sobre a “aula debate” aproxima-se da discussão de Rosa (2009), quando diz que o foco do curso eram atualidades sem o embasamento teórico pertinente. As estratégias metodológicas analisadas podem ser consideradas equivocadas, na medida em que não levam em conta as especificidades e fundamentação do ensino da disciplina – ter presente as teorias construídas no campo das Ciências Sociais.

As discussões presentes nas pesquisas citadas encontram convergência, especialmente quando se discute a postura docente, porque revelam as dificuldades na análise de questões metodológicas. Os pesquisadores descrevem o modo como os docentes organizam suas aulas, mas dificilmente elaboraram análises a partir delas, como se observa em Mota.

Acreditam os professores que uma aula de Sociologia deve ser à base de debates, alunos sentados em círculos ou em grupos ao invés de enfileirados e trabalhos e pesquisas, ao invés de provas. (MOTA, 2003, p. 102)

Mota descreve o debate como instrumento avaliativo, sem realizar quaisquer considerações para além da “clássica” oposição entre a avaliação objetiva (prova) e avaliação mais livre (debate), desconsiderando a necessidade de critérios para os dois tipos de avaliação.

Entretanto, quando Mota expõe uma análise, ela se apresenta questionável ao afirmar que:

Reflexões dialogadas em sala de aula, pesquisas de campo, análise de vídeos e músicas, reportagens jornalísticas como ponto de partida para a análise sociológica, avaliação da aprendizagem para além de provas objetivas, possivelmente apontam para um modelo de educação que busca problematizar a existência social do ser humano. (MOTA, 2003, p. 104)

Os professores entrevistados por Mota consideram que a disposição do mobiliário da sala de aula mantém relação com as opções metodológicas, quando estabelecem vínculos entre os debates e a disposição das cadeiras em círculos. A partir disso, Mota considera que as reflexões dialogadas refletem um modelo de educação, no

qual o professor não é mais o centro, entretanto possivelmente esse modelo não se limita ao uso de materiais didáticos diversos e à disposição das cadeiras em sala de aula, como acreditam os professores, nem visa a problematizar a existência do ser humano – algo muito amplo – e que a escola não pode ser a única fonte de questionamento. Tanto os professores quanto Mota apontam para um tipo de educação considerada menos seletiva, ou menos convencional, em termos de instrumentos de avaliação, embora seja possível pensar que tais atividades poderiam ser também quantitativas, dependendo do modo como forem contabilizadas para a nota do aluno.

Na mesma linha de discussões de estratégias metodológicas, Caju (2005) analisa o modo como os professores usam seminários:

Ao analisarmos os quadros, podemos ressaltar que entre as respostas apresentadas, houve uma ocorrência de itens que aparecem em todos os cursos, como é o caso dos seminários que tem relação estrita com os sociólogos, que são contemplados no programa da disciplina. Os estudantes usam um bimestre para realizar esta atividade, que tem a culminância através de seminários apresentados por todos os alunos da turma. Esses seminários têm por objetivo fazer com que os alunos, através da pesquisa, procurem conhecer um pouco sobre a biografia e as idéias de cada pensador. Para que esses objetivos sejam alcançados, são fornecidos alguns materiais coletados pela Internet ou fotocópia de livros que contenham a biografia do pensador. Então é solicitado aos grupos que, no decorrer das aulas, eles procurem fazer um resumo do que acham importante para ser apresentado aos demais colegas de classe. Durante esse período, eles são obrigados a entregar resumos dos textos e, se quiserem, podem trazer materiais que tenham sido coletados por eles, não esquecendo qual a fonte da pesquisa. (CAJU, 2005, p. 106)

O professor pesquisado propõe a seus alunos a produção de textos e seminários nos moldes universitários, reproduzindo a mesma metodologia empregada nas graduações. Possivelmente, o professor parece não ter clareza quanto aos recursos metodológicos, porque aponta “conhecer um pouco sobre a biografia e as ideias de cada pensador” como objetivos do seminário; porém, cabe lembrar que o seminário seria uma expectativa metodológica. Em razão desse tipo de consideração, observa-se o modo como o modelo de ensino presente no bacharelado insere-se no contexto escolar pelas mãos dos professores, fato que não impacta a pesquisadora, pois ela compartilha as mesmas concepções quando afirma que “podemos ressaltar que entre as respostas apresentadas, houve uma ocorrência de itens que aparecem em todos os cursos, como é o caso dos seminários que tem relação estrita com os sociólogos”.

Nesse sentido, Caju naturalizou a presença dos seminários na educação básica e, mais discutível ainda, estabeleceu relação “estrita” entre o seminário e o sociólogo. Nesse caso, é possível retomar o quanto o bacharelado impregna o estudante, provocando, inclusive, a apreensão de procedimentos como esse, sem questionamento pelo professor da educação básica e com a devida justificativa da pesquisadora. Assumindo que existe vinculação entre uma metodologia – seminário – e um profissional – sociólogo –, mimetiza a formação superior na educação básica, parecendo ser difícil ensinar Sociologia sem o uso de seminários.

Além disso, o modelo de ensino presente no bacharelado ganha tamanha relevância que penetra na escola sem quaisquer adequações, inclusive fazendo uso dos mesmos materiais e práticas:

Durante alguns anos, têm-se realizado seminários através do computador, é realizado conjuntamente com as aulas de informática, os alunos montam os slides no Power Point, para apresentar seu trabalho e, no dia da apresentação, lá estavam todos a demonstrar o seu trabalho final. Pode ser que a metodologia ajude aos alunos recordarem os conteúdos através de uma atividade mais dinâmica. Podemos também observar que os conteúdos pertencem a dois grupos como é o caso dos conteúdos de Relações Sociais, Grupos Sociais, Racismo, Ética, Marx e muitos mais. (CAJU, 2005, p. 107)

Nesse trecho, Caju (2005) enfatiza o seminário tanto como instrumento de avaliação como metodologia de ensino ao afirmar que “pode ser que a metodologia ajude aos alunos recordarem os conteúdos através de uma atividade mais dinâmica”. Embora reconheça o seminário como instrumento metodológico, Caju (2005) parece associá-lo ao uso do programa Power Point, pois, quando afirma que ocorre a produção de “uma atividade mais dinâmica”, pressupõe que o recurso tecnológico – programa Power Point – seja o responsável por tal dinamismo.

Lembrando que o programa Power Point era inicialmente utilizado pelas empresas, mas, após algum tempo, ganhou relevância nas Universidades e, nos dias atuais, encontra espaço na escola básica. Tanto os recursos didáticos quanto as metodologias usadas nos cursos de graduação foram levados para a escola regular sem quaisquer adequações, como é o caso citado por Caju (2005) – o uso do Power Point –, embora tenha ocorrido o mesmo quando foram introduzidos nas universidades. Eles nunca receberam qualquer adequação para utilização nos espaços educacionais.

Essa postura é analisada por Gil:

Em decorrência do crescente desenvolvimento das tecnologias de ensino, muitos professores passaram a conferir grande ênfase nos recursos audiovisuais. De todos os modernos recursos, o preferido atualmente é o projetor multimídia, pois possibilita apresentações muito mais ricas e dinâmicas. Mas muitos professores utilizam exageradamente o recurso e acabam por fazer com que o processo de aprendizagem seja direcionado por ele. (GIL, 2012, p. 35)

Gil analisa o uso exagerado desse recurso tecnológico quando argumenta que o processo de aprendizagem pode ser direcionado a ele. Essa questão pode ser verificada na pesquisa de Caju (2005), na medida em que a autora não analisa que o uso do programa Power Point é produto da entrada dos economistas (e administradores) no campo da educação, tanto pela ideia de educação como fator econômico, como pela ideia de gestão ou da mais antiga administração escolar, e que ele guarda certa semelhança com as muito usadas antes “transparências” em que se selecionavam palavras para informar e fixar certas questões conteudistas nos ouvintes.

Entretanto, cabe discutir que:

[...] a disciplina escolar não é uma tradução que se baseia e se refere exclusivamente à disciplina acadêmica ou à científica. Também não é a transposição de conhecimentos acadêmicos para o âmbito escolar. Ao invés disso, a disciplina escolar é socialmente, culturalmente e politicamente construída, em terreno de contestação, fragmentação e associação, e está em constante movimento de mudança. Estão envolvidas neste processo, ideologias individuais e/ou de grupos, implicando institucionalizações diferenciadas de cada disciplina escolar. (SOUZA, 2008, p. 20-21)

Questiona-se a ideia de “transposição dos conhecimentos acadêmicos” ao entender que os conhecimentos escolares são construídos de maneira diversa dos acadêmicos, não podendo haver reprodução dos conteúdos nem das metodologias.

De modo semelhante, os professores formados em Ciências Sociais entrevistados por Santos (2002) reafirmam a influência do conhecimento acadêmico presente no bacharelado:

No discurso, percebe-se que eles fazem pouca diferenciação entre a disciplina acadêmica e a escolar. Por isso, diante da questão proposta, de imediato, o discurso reporta-se ao conhecimento adquirido no curso de Ciências Sociais. (SANTOS, 2002, p. 93)

Assim, os professores apresentam dificuldades na diferenciação entre o conhecimento acadêmico e o escolar, pois parece que a licenciatura não faz diferença.

Em grande parte do tempo, eles reproduzem os conhecimentos na educação básica como aprenderam no bacharelado, sem empreender as devidas adequações em muitos casos. Isso evidencia o papel que a docência ocupa na formação inicial:

[...] os sujeitos com formação em Ciências Sociais tendem a se posicionar, no contexto dessas mudanças, antes de tudo, como representantes de um saber acadêmico a ser resguardado. Um saber, a partir do qual, construíram uma identidade, obtiveram o status de especialista e a condição de sociólogo. Situação que parece anteceder a própria situação de professor. (SANTOS, 2002, p. 114-115)

Na análise de Santos, a “condição do sociólogo antecede a do professor” e, por esse motivo, o docente apresenta dificuldades em se desligar dessa condição em sua atuação na educação básica, em que a condição de docente (exercício efetivo) deveria se impor diante do sociólogo (exercício potencial). Entretanto, a formação oferecida pelo bacharelado cria essas condições a ponto de “imobilizar” a proposta de adequações curriculares, que pareceriam ao sociólogo deturpações científicas, colocando o ensino de Sociologia no nível médio sob os mesmos parâmetros universitários ao olhar desse docente.

[...] parece que a busca de afirmação da Sociologia como instrumento de conscientização também seria a busca de afirmação da identidade do professor dessa disciplina. Cabe salientar ser esse discurso, embora não exclusivo, típico do professor com formação em Ciências Sociais. Um profissional que talvez, em função dessa formação, se percebe detentor de um conhecimento especializado. Um saber científico que lhe propiciaria uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social. “Nós discutimos questões sociais com base em teorias comprovadas”. Um nível de consciência, portanto, distinto dos alunos e dos outros professores. (SANTOS, 2002, p. 76)

Nesse sentido, a condição de sociólogo (bacharel) parece subordinar a condição de professor, quando este representa aquele com (mais amplo) “nível de consciência, portanto, distinto dos alunos e de outros professores”. Esse estado tanto distancia os alunos – que não pretendem serem sociólogos – quanto os professores que trabalham na mesma unidade educacional e poderiam constituir com ele uma parceria para o trabalho pedagógico.

Desse modo, a condição de “detentor de um conhecimento especializado” dificulta o diálogo da disciplina no ensino médio, porque seu ensino parece deslocado dos propósitos de formação do ensino médio, pois, embora esse ensino seja baseado em conhecimentos científicos, tais conhecimentos não serão mobilizados e adequados para

produzir ciência na escola média sob os mesmos parâmetros que o de outras disciplinas. Essa formação científica é proporcionada pelo bacharelado e ela é tão marcante que se opõe à de licenciado, existindo daí um conflito – que impede o docente de promover adequações aos conteúdos, porque, assim, o saber científico poderia perder a capacidade de oferecer “uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social”, conseqüentemente o docente estaria “abrindo mão” daquilo que o distingue dos demais docentes, porque, em última análise, assumir-se como professor seria “abrir mão” de ser bacharel (sociólogo).

### 1.5 – Formação inicial: bacharelado e licenciatura

Ao reunir pesquisas de autores de diferentes instituições de ensino, com formações acadêmicas diversas, é possível perceber que seus trabalhos sobre o ensino de Sociologia apresentam um ponto comum: todos mantêm bacharelado e licenciatura em posições opostas.

A questão não é exclusiva das Ciências Sociais, como se observa abaixo:

[...] o Instituto de Física de São Carlos criou, recentemente, licenciaturas específicas para física e matemática. Como resultado, o número de licenciados foi multiplicado por quatro e a evasão em Matemática caiu de 70% para 30%. Foi citado também o caso de Ciências Biológicas do período noturno da Unicamp, que é apenas de licenciatura e, no entanto, tem uma procura de vinte candidatos por vaga. Não se trata de caso único. Há vários outros cursos, especificamente de licenciatura, na Unicamp, com procura elevada. (VÁRIOS AUTORES, 2001, p. 139-140)

Nesse caso, embora a licenciatura e o bacharelado estejam em posições diferentes, a separação deles no Instituto de Física demonstrou que a licenciatura se apresenta como uma opção de formação mais atraente do que o bacharelado, pois ocorreu uma diminuição dos índices de evasão e o número de “licenciados foi multiplicado por quatro”. Não obstante as habilitações de bacharelado e licenciatura de Ciências Sociais na USP sejam ligadas, é possível verificar mudanças no número de matriculados nos últimos anos, de acordo com as matrículas nas disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II:

| NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS |        |         |  |      |        |         |
|-------------------------------|--------|---------|--|------|--------|---------|
| ANO                           | MECS I | MECS II |  | ANO  | MECS I | MECS II |
| 1992                          | 42     | 26      |  | 2000 | 33     | 21      |
| 1993                          | 52     | 44      |  | 2001 | 35     | 26      |
| 1994                          | 49     | 27      |  | 2002 | 46     | 30      |
| 1995                          | 60     | 43      |  | 2003 | 64     | 33      |
| 1996                          | 42     | 37      |  | 2004 | 82     | 48      |
| 1997                          | 63     | 41      |  | 2005 | 60     | 36      |
| 1998                          | 32     | 26      |  | 2006 | 106    | 82      |
| 1999                          | 47     | 37      |  | 2007 | 84     | 72      |

A partir desses dados, é possível afirmar que o número de matriculados praticamente dobrou de 1992 (42) para 2007 (84) em MECS I e triplicou de 1992 (26) para 2007 (72) em MECS II, havendo variações ao longo desse período – anos com maior ou menor número de alunos matriculados –, porém a tendência de crescimento no número de matrículas é marcante.

Os pesquisadores de ensino de Sociologia nem sempre discutem nos seus trabalhos suas formações iniciais, mas “apresentam” as falas dos professores de tal modo que revelam suas próprias concepções.

Santos (2011) apresenta um curso dividido desde o ingresso do estudante, ou seja, o estudante escolhe uma habilitação no vestibular, embora o curso apresente a possibilidade da segunda habilitação após o término da primeira.

Dentro das ciências sociais da UEM não há uma divisão visível entre os alunos da graduação devido à sua escolha pessoal pela habilitação. Além disso, existe um acesso muito simples para que, após graduado, o aluno possa regressar à instituição para realizar a segunda habilitação. Entretanto, os interesses de pesquisas são bem diferentes. (SANTOS, 2011, p. 63)

Santos (2011) aponta para certo desequilíbrio entre as duas habilitações ao relatar sua própria experiência quando relata que os interesses de pesquisas são bem diferentes entre a licenciatura e o bacharelado.

Após uma primeira experiência docente tendo cursado apenas o bacharelado, a autora diz que:

[...] os desafios diários do ambiente escolar, as relações com direção, coordenação pedagógica e todos que fazem parte do cotidiano das instituições de ensino me mostraram outra realidade. Essa demandava ainda mais aprendizado e conhecimento que estavam além do adquirido durante o bacharelado em Ciências Sociais. Por essa razão, decidi retornar em 2008 ao curso de Ciências Sociais da UEM, como aluna de graduação com habilitação em licenciatura. (SANTOS, 2011, p. 64)

Lembrando que a autora afirmava, anteriormente – antes da experiência docente –, que se sentia preparada para a docência após o bacharelado.

Tentei retornar algumas vezes para o curso de Ciências Sociais da UEM com o intuito de concluir a habilitação de Licenciatura, a qual poderia ser cumprida em dois anos. Confesso que não conseguia passar do primeiro semestre e acabava desistindo. No fundo nem eu mesma desprendia a devida importância a essa formação e endossava o coro de muitos que afirmam que ser professor é algo que pode ser entendido como inato, dependendo apenas da boa vontade e do esforço de cada educador. Assim, como bacharel em ciências sociais, me sentia totalmente preparada para a sala de aula. (SANTOS, 2011, p. 64)

Para ela, a experiência docente demandava “mais aprendizado e conhecimento que estavam além do adquirido durante o bacharelado”. Isso mostra que Santos (2011) liga a licenciatura com a prática, dando respostas à realidade de sala de aula, se surpreendendo com a necessidade de mais aprendizado e dando a ideia de que o bacharelado havia fornecido o aprendizado menor do que ela necessitava. Assim, em um primeiro momento, Santos sentia-se preparada para a docência como bacharel, porém, após a primeira experiência docente – em um segundo momento –, percebe seu despreparo. Essa condição a mobiliza para o retorno à licenciatura, tantas vezes postergada, porque ela dizia: “nem eu mesma despendia a devida importância”.

Tal análise indica que as habilitações não só não se comunicam, como acabam provocando esse tipo de equívoco: um bacharel achar que está preparado para lecionar na educação básica. Essa condição é dada, por exemplo, pela própria estrutura do curso de Ciências Sociais da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro –, analisada por Sarandy:

Chega a ser impressionante o relato de professores, acadêmicos, que se dedicam às disciplinas de licenciatura, sobre como são isolados e tratados com uma certa indiferença por seus pares, correndo mesmo o risco de se verem segregados em guetos intelectuais, sem interlocutores, sem visibilidade, sem estímulos à pesquisa (esses relatos

de professores de licenciatura em ciências sociais foram fornecidos informalmente ao autor desta dissertação). Naturalmente que tais relatos são relativos na mesma medida em que dependem em alto grau de uma percepção subjetiva, não raro muito localizados e decorrentes de experiências nem sempre generalizáveis. Apesar disso, a licenciatura vive o paradoxo de ser o principal aspecto da formação profissional da maioria dos cientistas sociais atualmente – considerando que o ensino constitui o mercado de trabalho a que se dedica grande parte dos graduados em ciências sociais (Melo, 1999; Moraes, 2003) – e, ao mesmo tempo, receber pouco investimento dos cursos de ciências sociais em dois aspectos, especialmente: as disciplinas pedagógicas específicas constituem a menor carga horária na maior parte dos cursos superiores em ciências sociais (um problema que não é restrito à área de ciência social) e as pesquisas desenvolvidas tendo como objeto o ensino da sociologia (ou das ciências sociais) no ensino médio ainda são esparsas e não contam com espaços institucionalizados em programas de pós-graduação em ciências sociais e em eventos acadêmicos do campo. (SARANDY, 2004, p. 128-129)

Para Sarandy, os professores de licenciatura estão isolados em relação aos do bacharelado por receberem pouco investimento, dado seu número reduzido de disciplinas diante do bacharelado e o pequeno número de pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

Desse modo, o autor estranha a condição dos docentes da licenciatura ao considerar paradoxal essa condição de insulamento em razão de a licenciatura ser a única preparação profissional, com espaço efetivo no mercado, proporcionada pelo curso de Ciências Sociais, embora ela apresente uma carga horária menor do que o bacharelado. Cabe dizer que é possível concordar com Sarandy (2004), porque o bacharelado forma cientistas sociais que podem atuar profissionalmente em pesquisas, mas é um campo muito restrito e não exclusivo no mercado de trabalho, e se os egressos do curso almejam a carreira acadêmica necessitarão de mestrado e doutorado para prosseguirem.

Em consonância com essa discussão, Silva (2006) analisa:

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 pudesse ocorrer de forma mais articulada. (SILVA, 2006, p. 121).

Os docentes de licenciatura são chamados de “pessoal da educação”, criando separações dentro do curso de Ciências Sociais, no qual os docentes do bacharelado ocupam posições de prestígio. Silva (2006) ainda aponta que o fato de a licenciatura ser ministrada no “Centro de Educação” dificulta a integração da formação para o ensino, porque, se também fosse proporcionado dentro do curso de Ciências Sociais, haveria um compartilhamento de objetivos.

Em continuidade, é possível discutir a maneira como os pesquisadores analisam a formação dos professores a partir de seus cursos, como aponta Mota:

Outras vezes “culpei” a formação propiciada na universidade. Ainda que, geralmente, as faculdades de Ciências Sociais tenham uma ênfase em licenciatura, a formação de professores fica por conta das disciplinas gerais dessa ênfase (Didática, Estrutura do Ensino, Psicologia da Educação, etc.), comuns a vários cursos. De modo geral, não há preocupação nos próprios cursos de Ciências Sociais com uma formação mais específica do professor desta área porque o campo profissional nas escolas recém começa a se abrir e, ademais, em virtude das possibilidades de retorno financeiro no magistério, poucos são os que pensam nele como espaço de trabalho de um sociólogo. Dessa forma, os licenciados em Ciências Sociais não são adequadamente preparados e conhecedores das realidades e necessidades da Sociologia na instituição escolar, o que provavelmente provoca aquele tipo de reação por parte dos alunos descrita acima. (MOTA, 2003, p. 10)

Mota (2003) explica as dificuldades vividas em razão da entrada recente da Sociologia no ensino médio, ou seja, a falta de tradição cria incertezas para o aluno de licenciatura, que não enxerga a docência como possibilidade profissional. Como aponta Lennert (2009):

O mais surpreendente é que, mesmo para três dos quatro professores que ingressaram diretamente na licenciatura, a opção pela docência aparece como não planejada. Um desses professores indica que o magistério “aconteceu naturalmente” (Professor 8, 47 anos); para outro, o ensino apareceu como primeira oportunidade de trabalho, depois de formado: “a primeira questão que surgiu foi dar aulas” (Professor 7, 44 anos). (LENNERT, 2009, p. 61)

Dessa forma, os entrevistados demonstraram incertezas e, para um deles, a docência surge como primeiro emprego diante da ausência de outras possibilidades. Esses relatos ajudam a compreender o que os estudantes buscam quando optam pelo curso de Ciências Sociais, mesmo quando as habilitações são separadas.

Lennert (2009) continua analisando a falta de clareza dos estudantes em uma de suas entrevistas:

Não obstante a falta de clareza sobre o que era as Ciências Sociais, é importante destacar que dez dos onze depoentes não tinham a intenção de atuar na docência após a titulação. (...) A opção pela licenciatura, portanto, para aqueles que ingressaram no bacharelado, foi mais fruto das circunstâncias do que de um planejamento prévio. (LENNERT, 2009, p. 60)

A maioria dos professores entrevistados por Lennert (2009) não vislumbrava a docência como opção profissional, e a formação na licenciatura surge no contexto de continuidade de estudos. O estudante cursa a licenciatura, entendendo-a mais como prosseguimento do bacharelado do que como formação para o trabalho, e se torna professor devido às “circunstâncias”.

Essa questão também é analisada por Rêses (2004):

Ao realizar a pergunta “por que estudar Sociologia?”, a maioria dos jovens universitários respondeu: “porque gosto de trabalhar com gente”. Na análise de Berger (1986) “o sociólogo é visto como uma pessoa empenhada profissionalmente em atividades edificantes para benefício de indivíduos e da comunidade em geral”. Essa imagem seria versão secular do militante dos movimentos religiosos de jovens, como é o caso da Associação Cristã de Moços. Outra indagação aos jovens universitários foi como imaginam o seu campo de trabalho. A resposta mais freqüente vai de encontro a resposta à questão anterior: atuar na área da assistência social. Então, o fundamento básico das respostas está em poder “fazer alguma coisa pelas pessoas” e “executar um trabalho que seja útil para a comunidade”. (RÊSES, 2004, p. 47)

Se o estudante de licenciatura diz que escolheu o curso por “gostar de trabalhar com gente”, há equívocos na informação prévia dada ao estudante, pois lhe faltam subsídios para a elaboração de argumentos mais consistentes. Dessa forma, as diversas motivações para a escolha do curso no momento do ingresso ainda persistem, inclusive a confusão com o curso de “assistência social”. A partir disso, observa-se um desdobramento para a atuação social, o que remete a Lennert (2009):

Embora a escolha pelas Ciências Sociais estivesse, para alguns, diretamente associada à necessidade de fundamentar a atuação política, como no caso dos professores militantes de movimentos sociais, religiosos e sindicais, houve casos em que a decisão pelo curso resultou da facilidade e gosto pelas humanas. (LENNERT, 2009, p. 56)

Lennert (2009) divide as motivações para o ingresso no curso de Ciências Sociais de duas formas: gosto pelas humanas e militância. O primeiro caso aproxima-se

da discussão de Rêses (2004) com todas as questões que geram equívocos, pois essa motivação não dirigiria o candidato exclusivamente ao curso de Ciências Sociais, e o segundo refere-se a razões políticas que levariam o aluno a fazer uso do conhecimento acadêmico em prol de ações sociais e, nesse caso, há referências à ideia de professor militante.

Santos (2002) analisa a questão da militância no ensino de Sociologia, a partir da análise das falas de docentes:

Ela serviria como um instrumento para o aluno compreender as relações sociais. Um instrumento de descoberta do educando enquanto agente social, capaz de fazer opções. Inclusive um agente capaz de fazer a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social. (SANTOS, 2002, p. 91)

Para esses professores, os estudos sociológicos oferecem “a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social”, mas cabe lembrar que essa fala pertence a um docente formado em Ciências Sociais que entende a Sociologia enquanto “um instrumento para o aluno compreender as relações sociais”, porém, para os docentes formados em outras áreas, a Sociologia serviria para “conscientizar o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade, tendo em vista a melhoria das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 108).

A partir disso, é possível discutir a questão da formação em Ciências Sociais, porque até os professores formados na área “instrumentalizam” o ensino e o associam à ideia de intervenção social. Para eles, o objetivo da disciplina seria instrumentalizar o aluno para intervir na realidade social, sendo que os docentes formados em Ciências Sociais oferecem a opção de agir ou não, diferentemente dos professores formados em outras áreas que ministram a disciplina justamente na perspectiva de mudança social.

Ainda sobre a formação inicial, Rosa (2009) constatou:

[...] o que os professores consideram mais importante no seu trabalho docente com a Sociologia, 38% – 20 professores – colocaram em primeiro lugar a formação superior inicial; 27% colocam a experiência acumulada de professor da área; 21% os cursos de atualização realizados; e demais percentuais a seguir arrolados por eles seguindo grau de importância, no seu cotidiano. (ROSA, 2009, p. 92)

Os professores colocam a formação inicial em primeiro lugar quando consideram os fatores importantes para o trabalho docente, seguida pela experiência na área e depois pelos cursos de formação continuada.

De certa forma, os professores avaliam bem sua formação inicial e até a consideram de alguma forma suficiente, embora nem todos compartilhem a mesma opinião, é necessário destacar que prestigiam o exercício da docência em sua formação, como Rosa (2009) continua discutindo:

Quanto à compreensão de trabalho docente, a pesquisa revelou que os professores de Sociologia não enaltecem uma prática instrumental em detrimento do conhecimento científico. Observa-se nas respostas assinaladas a importância dada à formação inicial em Ciências Sociais, a preocupação e expectativa com a formação continuada, um percentual de 83% dos professores que percebem no trabalho docente a exigência da atualização constante de novos conteúdos. Ao mesmo tempo, 77% desses professores consideram que seu trabalho exige capacidade de renovação teórica e metodológica, enquanto apenas 8% assinalaram a alternativa Trabalho no qual a experiência prática é mais relevante que o conhecimento teórico. (ROSA, 2009, p. 198-199)

Segundo Rosa, a maior parte dos docentes do ensino médio destaca a formação acadêmica, tanto a inicial quanto a continuada em cursos de especialização, por exemplo, como necessárias para os desafios do ensino de Sociologia, e apenas 8% consideram que o trabalho, ou seja, “a experiência prática é mais relevante que o conhecimento teórico”.

Portanto, há diferentes autores discutindo temáticas diversificadas no que se refere à formação de professores na área de Ciências Sociais: Silva (2006) analisa os desafios inerentes a essa discussão:

[...] 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 científico e o campo escolar, à medida que a universidade perde sua função de formadora de professores. (SILVA, 2006, p. 38)

Para Silva (2006), o desafio é compreender como os discursos pedagógicos, a formação de professores e as particularidades do ensino médio e universitário conversam e geram “solda”, oferecendo sentido às práticas educativas. Silva (2006) explica essa condição ao afirmar que “a universidade perde sua função de formadora de professores”. Entretanto, acredita-se que universidade não perdeu essa função, mas, como analisa Sarandy (2004), ela não a assume enquanto uma formação profissional, quer dizer, como um objetivo privilegiado do curso. Muitos até entendem o magistério como uma ocupação e não propriamente profissão.

Por essa razão, surge todo o tipo de equívocos, como se apontou anteriormente. E algumas instituições buscam soluções para promover interação entre a escola e a universidade a partir de iniciativas como a formação de laboratórios:

O ensino de Sociologia praticado na rede pública estadual do Estado de Santa Catarina recebeu um impulso significativo a partir das trocas de experiências entre os professores que atuam na disciplina e os professores do CFH da UFSC que se concretizou na criação do LEFIS, que, dentre outras, tem como principais metas: promover e realizar atividades de ensino, como cursos de capacitação e de atualização, por meio de projetos específicos de extensão; possibilitar a participação dos alunos das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, junto ao LEFIS, com o intuito de desenvolver metodologias e produção de material didático, por meio das experiências concretas da rede estadual de ensino; realizar publicação de livros, cadernos de Filosofia e Sociologia de autoria de professores da rede estadual, de universidades, bem como de outras entidades, dirigidas ao ensino médio; promover eventos que possibilitem a participação de alunos do sistema estadual de ensino e das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, tais como seminários, oficinas e exposições; possibilitar a participação de professores do ensino médio em projetos de pesquisa pertinentes às suas atividades; construir um acervo bibliográfico para uso dos professores e alunos da rede estadual e de alunos e professores de licenciaturas em Filosofia e Sociologia; participar da biblioteca digital da CFH/UFSC, em rede eletrônica, disponibilizando infra-estrutura adequada de acesso para atendimento às escolas em todo o Estado de Santa Catarina. (COAN, 2006, p. 308)

A criação de Laboratórios objetiva promover um diálogo entre as escolas da rede oficial e as Universidades, surgindo como tentativa de aproximação da formação inicial com a prática profissional no sentido de preparar os futuros docentes.

Assim Coan (2006) descreve a iniciativa como forma de trazer o professor regente do ensino médio para partilhar conhecimentos com os licenciandos e vice-versa, mas cabe destacar que o deslocamento espacial é do professor da rede e, por essa razão, a discussão sobre o ensino continua na Universidade, ao invés de se deslocar para a escola. Portanto, é possível questionar se a aproximação da Universidade com a escola ocorre de fato nesse caso, porque tal discussão permanece no âmbito acadêmico.

#### 1.6 – Variações sobre a formação de professores

Quando se discute a formação de professores, destaca-se a formação inicial, mas é necessário considerar também a formação continuada:

Quanto à formação continuada, também existe um número significativo de professores que a reivindicam, aparecendo nos questionários respondidos pelos professores de Sociologia, com um lugar de destaque, como uma das maiores dificuldades e necessidades no trabalho docente. (ROSA, 2009, p. 83)

A análise de Rosa (2009) evidencia seu posicionamento ao utilizar a pesquisa como meio de divulgação das reivindicações dos professores. Nesse sentido, pouco se analisa a questão, mas a autora reclama que não há investimentos públicos nesse tipo de formação, pois muitos buscam realizá-la com recursos próprios.

A pesquisa realizada com professores de Sociologia revela dados sobre o processo formativo desses professores, que mostram um número significativo deles buscando qualificar-se com recursos próprios, em cursos de especialização. Os dados revelam também que vários desses professores buscam outros cursos de nível superior. (ROSA, 2009, p. 84)

Além da realização dos cursos de especialização, Rosa (2009) ainda aponta o interesse por outros cursos em nível superior que complementem a formação do professor, seja em habilitações em outras disciplinas afins, como História, Geografia e Filosofia, ou em Pedagogia, seja pela busca de aperfeiçoamento profissional ainda no campo da docência na educação básica, diferentemente do que ocorre em outros cursos em que a licenciatura não é ofertada.

Quando os professores discutem os problemas relacionados à docência, eles dão grande relevância à formação, conforme descreve Rosa (2009):

Dos 52 questionários encaminhados, somente 40 professores responderam esta questão. Dos 40 professores, observa-se que das dezoito respostas agrupadas podemos resumi-las em três eixos, ou seja, 39 problemas colocados pelos professores, estão relacionados com as condições de trabalho oferecidas ao professor de Sociologia. A falta de material didático é reivindicada por 22 professores, seguido depois pela falta de estrutura física da escola de espaços adequados para aulas alternativas, com um nº de 05 professores. O segundo grupo de problemas colocado, está relacionado à formação do professor, que reivindicam cursos de formação continuada para melhorar seu trabalho com os educandos, com um total de 09 professores. E outro eixo de problemas está relacionado com a metodologia de ensino em sala de aula, que está diretamente vinculada às condições de trabalho oferecidas ao professor, como também a falta de uma formação inicial ou continuada do mesmo. Somente 02 professores colocaram que não têm problemas em dar aulas de Sociologia. (ROSA, 2009, p. 109)

Para Rosa (2009), dos três eixos definidos após a resposta dos entrevistados sobre as condições de trabalho, os dois últimos referem-se a uma formação vislumbrada

pelos docentes, sendo que o grupo 2 reivindica cursos de formação continuada e o grupo 3 indica dificuldades metodológicas oriundas de formações iniciais precárias. É relevante destacar que os professores entrevistados relatam questões que envolvem exclusivamente seu desempenho profissional, até mesmo no grupo 1 quando analisam as limitações físicas, como a falta de materiais didáticos e espaços fora da sala regular para a realização de outras atividades, mas não mencionam os alunos ou seus pais como entraves para o sucesso da disciplina.

Nesse sentido, os professores analisam exclusivamente as exigências a que estão submetidos e, de acordo com os dados de Rosa (2009), observam que sua formação constitui-se como um grande fator limitante, pois:

As difíceis condições formativas dos professores de Sociologia e as crescentes exigências postas para seu labor cotidiano repercutem nas suas representações sobre seu trabalho. (...). São dados considerados relevantes no sentido de verificar as relações entre sua formação, as possibilidades históricas dadas para o desenvolvimento de suas atividades de ensino e as condições de trabalho nas quais exercem seu labor, como: Exige atualização de novos conteúdos (83%); Trabalho de orientação para a cidadania (77%); Exige capacidade de renovação teórica e metodológica (77%) (...). Pelos percentuais apresentados de escolha das alternativas pelos professores de Sociologia, constata-se uma forte preocupação com a formação continuada, ao assinalarem majoritariamente os tópicos sobre a necessidade contínua de atualização relativamente aos conteúdos de ensino e as exigências de renovação teórica e metodológica. (ROSA, 2009, p. 92)

Embora os professores destaquem questões de renovação dos conhecimentos que possuem quando indicam “atualização de novos conteúdos (83%)” e “exige capacidade de renovação teórica e metodológica (77%)”, acredita-se que a questão principal não seja essa, porque, se a busca é pelo novo, significa que seu conhecimento já não é mais suficiente, mas cabe a pergunta: será que ele foi suficiente em algum momento? Ou então a questão seria apenas de atualização?

## 1.7 – Conclusão

Este capítulo recortou questões pertinentes a esta pesquisa sem a necessidade de explorar as conclusões obtidas em cada uma das pesquisas aqui apontadas.

Cabe ressaltar que, levando em conta as ponderações de Dauster, alguns trabalhos padecem de rigor científico, uma vez que:

A discussão em torno do conceito antropológico de cultura é geradora de transformações do olhar, pois instiga o abandono de estereótipos, conduz à desnaturalização de fenômenos, na medida em que eles passam a ser vistos como histórica e socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais. Isto não impede, entretanto, que sejam observadas as similitudes simbólicas entre os mesmos. As limitações das visões etnocêntricas são descobertas em confronto com o ‘olhar’ relativizador e a busca do ponto de vista do universo social nos seus termos. (DAUSTER, 2007, p. 32)

Esse é um grande desafio para as pesquisas educacionais de Sociologia, pois costumeiramente se vê o acúmulo dos papéis – pesquisador e docente – durante a elaboração da pesquisa, sem que necessariamente se proceda a uma “desnaturalização dos fenômenos” educacionais, particularmente das experiências sobre ensino de Sociologia. Ser professor é, muitas vezes, estar imerso nesse universo e envolvido em suas questões de “modo natural”, e, ao assumir a condição de pesquisador, torna-se desafiador construir um olhar para “as possíveis diferenças culturais” que seriam elementos privilegiados de pesquisa.

Um dos fatores seria:

A ausência de tradição na área de ensino básico e a precariedade de pesquisas sobre alternativas didático-metodológicas para ensinar Sociologia para a juventude, incluindo a quase inexistência de materiais didáticos voltados ao ensino médio, nos obriga a reconhecer que há um longo caminho a ser percorrido para que a disciplina se consolide e se legitime, de fato. (ZANARDI, 2009, p. 79)

Novamente, vê-se o uso do trabalho científico como instrumento de visibilidade para os professores de nível médio, ao salientar a precariedade de suas condições de trabalho, com vistas a justificar o desempenho escolar dos alunos. E, ao mesmo tempo que se discute a inexistência de trabalho, vê-se que há muitas questões a serem estudadas e outras que necessitam de diálogo para seu avanço, a fim de evitar repetições e problemas.

Em alguns trabalhos aqui analisados, foi possível identificar a maneira como o olhar do pesquisador foi obscurecido pelas funções docentes; ao mesmo tempo, também se observou trabalhos com rigor científico, nos quais o “olhar relativizador” foi facilmente identificado. Destacaram-se alguns desafios presentes nos trabalhos sobre ensino de Sociologia, percebendo-os como importantes para o estudo da disciplina, mas que, em alguns casos, estão “contaminados” pela “bandeira” do pesquisador.

[...] no campo pessoal, os professores usaram a Sociologia como uma ferramenta na solução de seus problemas, na ampliação de sua visão de mundo e no seu aperfeiçoamento profissional. Numa perspectiva semelhante, tais sujeitos, em sala de aula, vislumbram usar aquela ciência como uma ferramenta capaz de atender os interesses e necessidades de sua clientela. Por isso, no Plano Piloto/Arredores, a Sociologia pode contribuir na preparação para exames vestibulares. Já nas cidades satélites, ela pode servir, dentre outros papéis, como instrumento de organização dos alunos tendo em vista, a reivindicação de direitos relativos às questões como, moradia, saneamento básico, escola. (SANTOS, 2002, p. 152)

O caráter de intervenção analisado por Santos (2002), presente na fala dos professores formados em outras áreas, indicaram problemas de formação, associado ao fato de que essa questão está presente em outras pesquisas também. Nesse caso, o caráter de engajamento ofereceria uma ideia de instrumentalização ao ensino de Sociologia, por atribuir funções que não estariam necessariamente vinculadas ao ensino da disciplina, especialmente ao se pensar nos propósitos formativos do ensino médio, porque não se espera que um adolescente munido dos “parcos” conhecimentos sociológicos oferecidos a ele na educação básica possa empreender ou mobilizar outras pessoas para mudanças sociais.

Além disso, verificou-se que os estudos da disciplina são usados por professores e alunos da mesma forma, na medida em que os professores relatam que “usaram a Sociologia como uma ferramenta na solução de seus problemas” e, de modo semelhante, propõem o mesmo aos seus alunos, pois “ela pode servir, dentre outros papéis, como instrumento de organização de direitos relativos às questões como, moradia, saneamento básico, escola”. Assim, quando o professor atribui um caráter instrumental à Sociologia – mudança social –, promove uma ideia de empoderamento, mostrando que os conhecimentos seriam condição suficiente para a ação dos alunos.

Nessa perspectiva, é difícil escapar do *habitus* do docente, inclusive quando se pesquisa, pois usualmente pensa-se em temáticas educacionais. Dessa forma, o *habitus* do professor não auxilia o trabalho científico, porque:

A ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme pelo menos quatro mecanismos:  
- uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;  
- mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*;

- a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;
- na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2008, p. 163)

Essa disposição para criar, modificar e adaptar depende de uma formação que tenha problematizado tais questões, seja especificamente em Ciências Sociais ou em quaisquer outras disciplinas, porque a formação de professores carece disso de uma forma geral. A partir disso, vive-se na condição do imprevisto, em que o pensamento racional e os saberes são fracamente mobilizados na tarefa, quiçá na pesquisa.

Para Perrenoud, o *habitus* do pesquisador não se confunde com o do professor, porque a regulação do último não é tão racional quanto a do primeiro. Ao pesquisador é cobrado um rigor científico para sua atuação com vistas a tornar seus resultados sustentáveis segundo as normas acadêmicas, com uma margem inventiva bastante reduzida, diferentemente do professor que até se permite uma “improvisação” regulada. Cabe mencionar que:

O julgamento do professor não tem a permanência e a estabilidade de julgamentos científicos, pois seus domínios de aplicação modificam-se, os grupos e os alunos variam, etc; conseqüentemente, eles têm de se adaptar a situações novas, esclarecer circunstâncias desconhecidas que se apresentam à prática pedagógica, etc. Nesse sentido, o professor não apenas segue regras, mas as cria, modifica-as, adapta-se, etc. (PAQUAY et al. , 2008, p. 203)

A partir dessas pesquisas, é possível dizer que a formação de professores envolve: a formação inicial, a experiência no trabalho, a autoformação e a formação continuada – sejam oferecidas pelas Universidades, sejam oferecidas pelas próprias redes oficiais do ensino. Nesse sentido, quando o professor está em sala de aula, é necessário conceber que as diferentes formações são mobilizadas no exercício da docência de formas bastante variadas, como se observou nas pesquisas citadas.

## **CAPÍTULO II – HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS**

### 2.1- Formação de professores antes das licenciaturas

Esta discussão conta com a análise das questões mais gerais do ensino superior, pelo menos em um primeiro momento, a fim de que elas sejam compreendidas em seu *locus* de origem. Com o intuito de evitar equívocos, parte-se de análises que permeiam tanto a formação dos bacharéis quanto dos licenciados, afetando inclusive a formação dos docentes do próprio quadro da Universidade. Ao longo deste capítulo, intercalam-se discussões comuns aos diferentes cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), entendendo que alguns problemas não eram exclusivos do processo de formação docente. Ao analisá-las, pode-se compreender de forma mais apropriada os propósitos de tal formação universitária, uma vez que já havia professores exercendo a docência na escola média antes da criação da Faculdade.

Lembremos que até meados da década de 1930 não havia no Brasil formação docente em nível superior e os professores do ensino secundário eram denominados ‘autodidatas’, em geral médicos, advogados e engenheiros. Defender, pois, a formação do professor secundário implicava defender que ocorresse em nível superior, se possível na universidade. (EVANGELISTA; LIMA, 2008, p. 70)

As licenciaturas foram criadas com o objetivo de formar professores em nível universitário; antes disso, esses profissionais adquiriam experiência no exercício da profissão sem que houvesse a necessidade de uma formação específica, pois se concebia que a erudição ou os conhecimentos do indivíduo eram suficientes para que ele se qualificasse como docente. Nesse sentido, a concepção de formação restringia-se à necessidade de obtenção dos conhecimentos necessários (conteúdos a serem ministrados) para formar os alunos, desse modo a busca profissional estava centrada no incremento intelectual e por isso pouco se discutia a respeito de metodologias de ensino ou questões curriculares.

Por essa razão, a criação de um curso na Universidade de São Paulo para licenciar professores secundários constituiu-se em uma definição curricular que seria seguida pelos demais cursos espalhados pelo Brasil, justamente por ser o primeiro e por organizar algumas diretrizes para a formação docente. É o que se observa no discurso

proferido pelo professor Lívio Teixeira<sup>5</sup>, na época em que foi escolhido como paraninfo dos licenciados de 1948:

Mais que as outras Faculdades, incumbe à de Filosofia a formação de intelectuais, exatamente porque ela se destina à cultura desinteressada e não propriamente à formação de profissionais. É certo que o magistério secundário é, também uma profissão. Mas é uma profissão que se funda na cultura geral. A cultura geral dos outros profissionais é, ordinariamente, a que eles recebem nas escolas secundárias. A cultura geral dos professores de escola secundária deve ser, pois, mais vasta e profunda. Eis porque aos que passam pelas Escolas de Filosofia, mais que os outros, deve aplicar-se a designação de intelectuais. (...) Os verdadeiros intelectuais são homens de ideias claras e não de ideologias. (...) A mocidade deve estar preparada para operar as transformações exigidas para a solução dos problemas modernos da sociedade. Aos professores do ensino secundário incumbe, precipuamente, essa tarefa. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 295)

Ao mesmo tempo em que se discute a formação de professores oferecida pela Faculdade de Filosofia, mostram-se os propósitos do ensino secundário. Nesse momento questiona-se sobre as diretrizes que regem tais objetivos, perguntando se os mesmos princípios são partilhados pelos promotores da formação pedagógica, porque, no discurso citado, a Faculdade se propõe a oferecer a formação necessária para o exercício da docência, reforçando o discurso vigente de que o ‘bom professor’ se forma a partir da aquisição de vastos conhecimentos – aquilo que depois se chamará “sólida formação” –, dado que “a cultura geral dos professores de escola secundária deve ser, pois, mais vasta e profunda” e que a tarefa do ensino médio é “fornecer a cultura geral dos outros profissionais”, porque o docente a receberá na Faculdade. Nesse sentido, parece haver um processo cíclico de alimentação, no qual o professor do secundário recebe da Universidade “a cultura desinteressada”, que é mais “vasta e profunda”, e este passa parte dessa cultura, como uma cultura geral, aos futuros profissionais não docentes. Designa-se ao professor do ensino secundário a tarefa de “operar as transformações exigidas para a solução dos problemas modernos da sociedade”.

A partir dessas ideias, ocorre a criação da Universidade de São Paulo:

Não se trata da mera agregação de escolas profissionais, mas um organismo coeso em torno de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Uma das conclusões do Inquérito sobre a Instrução Pública era que o ensino superior no Brasil precisava desprender dos limites

---

5 Lívio Teixeira era o 1º assistente da cadeira de História da Filosofia, disciplina do 1º e 2º ano do curso de bacharelado em Filosofia, mesmo sendo licenciado e doutor em Filosofia, ele não era professor das disciplinas de formação pedagógica. Desse modo, não podemos afirmar que os elementos de seu discurso fossem partilhados pelos demais professores da instituição.

estreitos da preparação profissional. Ainda que as escolas profissionais existentes tivessem ocupado papel de grande expressão, concentrando funções técnicas, políticas e culturais, tendo sido responsáveis por inegáveis contribuições, faltava a universalidade e a profundidade, que levariam à certeza do progresso e à cultura livre e desinteressada que caracterizou a Faculdade de Filosofia, orientando-a por um pensamento radicalmente crítico. (SANTOS, 1998, p. 22-24)

Nesse sentido, a Faculdade de Filosofia daria “universalidade e profundidade” às demais escolas, atribuindo-lhes um sentido de universidade, sobretudo de cultura livre e desinteressada, pois as demais eram de ciências aplicadas – Medicina, Direito e Engenharia (Politécnica).

E, ao mesmo tempo, a criação da Universidade expõe a condição da educação secundária no período anterior, a partir das conclusões presentes no “Inquérito sobre a Instrução Pública”<sup>6</sup>, conforme apresenta Witter:

É inútil repetir as críticas ao estado em que atualmente se encontra, no Brasil, o ensino secundário. Como, porém, corrigir as suas deficiências? A Universidade de São Paulo mostrar-nos-á que isso não é difícil. Essas deficiências residem sobretudo na improvisação dos professores do curso secundário. Enquanto temos escolas normais que formam, todos os anos, professores para os cursos primários, não tivemos, até agora, cursos destinados à preparação dos professores dos cursos secundários superiores. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras suprirá essa deficiência. Os licenciados nos seus cursos gozarão de preferência para as nomeações no magistério secundário e superior e nos cargos técnicos da administração do Estado. A partir de então, sentiremos gradualmente como se irá elevando o nível do ensino secundário em nosso Estado, com a formação desses professores especializados, e como também será benéfico o reflexo da Faculdade nos cursos superiores e nos órgãos da administração em que os técnicos por ela licenciados irão exercer a sua atividade. (AZEVEDO, 1926 apud WITTER, 2006, p. 34)

Witter (2006) elaborou um trabalho referente à USP “alicerçado em um vasto material, sobretudo artigos de jornais e revistas da época, [...] desde sua criação em 1934, até completar cinquenta anos de existência” (Witter, 2006, sem página), fazendo uso dos periódicos *A Gazeta*, *Correio Paulistano*, *O Estado de S. Paulo*, *Diário de S. Paulo*, *Folha da Manhã*, *Folha de S. Paulo*, *Jornal da Tarde* e *O Tempo*, entre janeiro de 1934 e fevereiro de 1984. Optou-se pela apresentação de trechos desse trabalho, porque suas análises expressam os debates sobre a USP, a partir da imprensa da época, lembrando que muitos docentes escreviam nos jornais de grande circulação.

---

<sup>6</sup> O Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo é de 1926, publicado em 1937 em livro sob o título *A educação pública no Estado de São Paulo* (EVANGELISTA; LIMA, 2008, p. 18).

Embora as fontes de Witter sejam diferentes das fontes desta pesquisa, elas convergem em diversos pontos e justificam que, em 2006, se fale de elementos pretendidos pela USP durante seus primeiros cinquenta anos, em uma linguagem que remete ao presente e despreza o resultado atual dessas discussões, ou seja, Witter não avaliou se os propósitos iniciais da USP foram realizados ou não. Consideram-se essas discussões interessantes para os objetivos da presente pesquisa, uma vez que o foco é a compreensão da intencionalidade dos elaboradores do currículo de cursos da USP, especialmente o de Ciências Sociais, para tanto, é relevante entender o projeto de Universidade construído por seus fundadores.

Os documentos analisados dizem que a Universidade de São Paulo agiria para “corrigir” as deficiências do ensino secundário ao oferecer professores para esse nível, a partir da tarefa de eliminação do improvisado existente até aquele período. E ainda acrescentam que esses profissionais teriam preferência na nomeação no magistério em nível secundário, superior e em cargos administrativos.

Além disso, pontua-se o modo como se pretendia que os cursos de licenciatura realizassem mudanças na formação dos professores do secundário:

[...] a Faculdade de Filosofia concorrerá poderosamente para dar aos cursos secundários professores especializados. Até agora, temos tido de recorrer aos autodidatas, alguns, sem dúvida, excelentes, mas, em geral, sem a formação clássica indispensável aos que se dedicam a esse mister. Só essa solução que a Faculdade de Filosofia apresenta para a crise de educação que o país está atravessando justificaria a sua existência. (WITTER, 2006, p. 35)

A pretensão é transformar a docência brasileira ao retirar os autodidatas e, em seu lugar, colocar os professores com formação adequada – clássica. De alguma maneira, já se justificaria a criação da USP a partir do oferecimento de profissionais com formação clássica tanto para a docência (nível secundário e superior) quanto aos órgãos administrativos.

## 2.2- Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)

Neste estudo, pensa-se o currículo como fonte privilegiada, uma vez que é a partir dele que se buscarão subsídios para compreender o tipo de formação que a Universidade propunha, por isso faz-se necessário compreendê-lo de maneira mais ampla:

Os diversos campos e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido são aspectos centrais do projeto de reconceitualização alargado de estudos que o tomam como objeto de análise [...]. (GOODSON, 2001, p. 52).

Se o currículo é produto de negociações sociais, é relevante analisar as forças que agiram durante a criação da Universidade de São Paulo, a fim de compreender a maneira como foi elaborado.

Tomar o currículo como objeto de análise obriga a buscar entendimento a respeito dos agentes envolvidos, no sentido de compreendê-lo a partir de seu contexto de produção. Por essa razão, é necessário apresentar a constituição do currículo de Ciências Sociais e suas mudanças ao longo de sua história. Compreendendo currículo a partir de Forquin, temos:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 2000, p. 48).

Apesar de Forquin considerar o currículo de maneira ampla, englobando as diversas situações de escolarização, para este trabalho restringe-se a compreensão ao currículo formal do curso de Ciências Sociais, porque grande parte das informações foi retirada dos documentos oficiais da Faculdade (anuários, guias, processos internos e programas), constituindo o currículo prescrito (oficial). Além desses, o presente capítulo conta com o discurso de paraninfos e diretores da FFCL – presentes nos anuários –, que constituem elementos importantes para a compreensão das condições de produção do currículo.

Assim, a amplitude do currículo da USP será entendida a partir de documentos que forneçam explicações sobre a Universidade enquanto instituição de educação formal que buscava legitimidade social nos primeiros anos de sua fundação, como se observa em Witter (2006, p. 35, supracitado).

Desse modo, o estudo dos agentes e forças sociais responsáveis pela criação da Universidade se justifica a partir da ideia de que:

Começar qualquer análise da escolaridade aceitando, sem questionamento, a forma e o conteúdo do currículo, aspectos que suscitaram lutas e que foram estabelecidos num ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas; isto é, tomar o currículo como um dado, significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula. (GOODSON, 2001, p. 58).

O intuito deste capítulo é compreender os aspectos de controle e funcionamento do início da Universidade, a partir dos dados presentes no currículo e em outros documentos oficiais.

Nesse contexto social, a Universidade foi reconhecida pelos membros da elite como um lugar para seus filhos estudarem, como analisa Young:

O conhecimento dos poderosos [...] realmente o foi, depois que todas as classes altas no início do século XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). (YOUNG, 2007, p. 1294)

Nesse sentido, ocorre uma mudança nos paradigmas de formação, pois anteriormente os membros da elite buscavam o “conhecimento poderoso” a partir do preceptorado, na medida em que contratavam professores particulares para auxiliar seus filhos:

[...] a relação pedagógica preceptorial foi uma condição distintiva das elites, embora, ao longo dos séculos, tanto o preceptor como o seu discípulo tenham sido figuras sociais diferentes; num momento, eram o monge e o noviço, num outro, o cavaleiro e o pajem, num outro ainda, o homem de letras e o príncipe da casa real ou o filho do nobre, etc. A relação pedagógica preceptorial nunca foi, na verdade, uma relação escolar, isto é, o seu contorno social natural não era a escola, mas a casa, o convento, o castelo, etc. (AZANHA, 2006, p. 60)

A relação pedagógica preceptorial, segundo Azanha, não se constitui como uma relação escolar, na medida em que é uma relação individual, dada em ambientes restritos. Dessa forma, ela ocorreu simultaneamente à existência de escolas, mas dirigida à educação das elites. De algum modo, a ideia de formação de professores passa

por esse viés ao se pensar que seus docentes eram autodidatas e sua condição intelectual era considerada suficiente para educar os filhos da elite.

A partir da criação da Universidade, essa condição muda, pois a elite abandona o preceptorado para enviar seus filhos ao nível superior. Embora Young analise a questão da educação básica no século XIX, o mesmo movimento foi percebido durante a criação da USP quanto ao que se refere ao ensino superior.

Considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 1294)

O autor apresenta a diferença entre o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento dos poderosos”, mostrando que a universidade atendia a elite ao oferecer “conhecimento poderoso” aos “poderosos”. No presente caso, nesse período a situação era similar à descrita por Young, pois os alunos buscavam a FFCL pelo fortalecimento dos laços sociais e formação intelectual da elite, na ideia de que apenas o “conhecimento dos poderosos” já não era suficiente e, por isso, o preceptorado perde forças.

Desse modo, a Universidade de São Paulo nasceu a partir dos esforços de um grupo de pessoas com o interesse de formar um grande centro educacional brasileiro, e, por isso, segundo Ferreira, eles formavam uma *coterie*:

A *coterie* é um grupo restrito de pessoas que têm um interesse em comum, independentemente de sua condição ou situação de classe, como a definiria a sociologia. O que nos remete, ao não considerar a situação de classe, ao interesse comum. Esse não pode ser material; sendo assim, é político em sentido amplo e, na extremidade [...], corresponde a uma visão de mundo.

[...]

Por que uma *coterie*? Que interesse comum unia seus membros? A ‘intimidade’ não decorria de uma comunidade de vida anterior à criação da Faculdade; vinha de uma estranha relação que o jornal (que era expressão da vontade de Júlio de Mesquita Filho) guardava com a Universidade e, em especial, com a Faculdade. Ele, Júlio, inspirara a criação da Universidade e, especialmente, da Faculdade de Filosofia. Ele dera a contribuição de suas relações pessoais e de seu prestígio, em 1934, para a composição do corpo docente de diferentes áreas. A Universidade e, mais do que ela, a Faculdade, era como seu filho, e a ele se devotava – e seus adversários políticos, que não vinham apenas do Estado Novo, mas já de antes, da cisão do Partido Republicano de que resultara a criação do Partido Democrático em 1924, tinham plena consciência de que ela era ‘sua’ criação, Júlio de Mesquita Filho e o

grupo que o cercara no período do governo Armando Salles tinham como evidente que a Faculdade era o instrumento para produzir a transformação das mentalidades que reputavam necessária para fazer que o Brasil se transformasse em Nação, vencendo a ‘horda’ e o ‘caudilhismo’ que haviam tomado conta do poder em 1930. (FERREIRA, 2003-2004, p. 8-9)

A partir da concepção de *coterie*, pode-se dizer que esse grupo cria a Universidade com o objetivo de combater as elites sem formação intelectual que concentravam o poder político e econômico; então a ideia de fundar um centro de ensino universitário público e gratuito surge como instrumento de formação para a elite brasileira pouco ilustrada. Embora Júlio de Mesquita Filho também fosse membro da elite, ele era desejoso de mudanças sociais e por isso usou seu prestígio e conhecimentos para trazer professores estrangeiros ao Brasil com a ajuda de outros membros tão ilustrados quanto ele.

Tais membros defendiam a ideia de que deveria haver uma instituição universitária dentro do país para que se evitasse a busca pelas instituições estrangeiras, nas quais eles próprios estudaram. Com esses propósitos, eles combatiam os demais membros da elite que acreditavam prescindir dessa formação, contentando-se com os conhecimentos dos professores autodidatas para seus filhos. Então o propósito dessa *coterie* era criar uma grande Universidade paulista, assim como convencer a sociedade dessa necessidade a ponto de atrair as pessoas fora da *coterie*.

Para tanto, a definição sobre a origem dos professores estrangeiros é proveniente de Júlio de Mesquita Filho, uma vez que ele buscou e trouxe prioritariamente professores europeus que compartilhavam suas ideias de formação, convergindo nas concepções fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Nesse sentido, tal “*coterie*” congregava objetivos políticos e ideais de formação que se agregavam em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*.

Além dessa denominação, as ações dos fundadores da USP se referem ao:

[...] desempenho de uma *intelligentsia* e seu tipo de ideação [que] dependem das circunstâncias sob as quais [a *intelligentsia*] se torna reflexiva e articulada. Quer se trate de um grupo deslocado, ascendente ou reprimido em seu movimento ascensional, ela tende a cristalizar as convenções dominantes de sua sociedade. Sua natureza varia de uma cultura para outra, dependendo das vias pelas quais chega a assumir funções-chave na sociedade. [...] quando a *intelligentsia* assume sua posição, ela estabelece o padrão de erudição para a elite dominante e, através dela, para a sociedade inteira. (MANNHEIM, 2012, p. 124)

A partir de Mannheim, compreende-se que o desempenho dos fundadores da USP os caracteriza como uma *intelligentsia*, na medida em que a criação de uma universidade brasileira os transforma em um grupo mais reflexivo e articulado, pois foram necessários contatos e influência de seus membros para atraírem recursos e professores estrangeiros, assim como elaborarem os princípios de formação universitária.

Desse modo, além da *coterie* designada pela aproximação dada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, essa *intelligentsia* impôs o estabelecimento de um “padrão de erudição para a elite dominante e, através dela, para a sociedade inteira”. Nesse caso, a opção por professores europeus constituiu a base para a FFCL.

Antes mesmo da fundação da Universidade, Júlio de Mesquita Filho usara o jornal como instrumento de legitimação da necessidade de criação de um centro universitário de excelência, por isso encomendara um estudo sobre a educação vigente (1926), conforme explica Cardoso:

Dentre as iniciativas importantes para a compreensão da educação vigente, bem como para criação da Universidade de São Paulo, vale destacar o Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo, realizado sob a orientação de Fernando de Azevedo, a pedido de Júlio de Mesquita Filho, para o jornal *O Estado de S. Paulo*. O inquérito foi publicado durante quatro meses e respondido por professores do ensino normal e secundário das escolas superiores de Medicina, Direito, Engenharia. Dentre as várias colocações, o Inquérito ressaltou o papel social da Universidade, como ‘organismo vivo’, adaptado às sociedades e destinado a acompanhar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada’. (CARDOSO, 1982 apud EVANGELISTA; LIMA, 2008, p. 18)<sup>7</sup>

Assim, tal *intelligentsia* não só se constituía em um grupo de grande influência sociocultural, como compartilhava suas ideias em busca de legitimidade e apoio político na sociedade da época. Ao se pensar no impacto de uma publicação em instrumento de formação de opinião como o jornal, é possível perceber a dimensão do significado de uma universidade em São Paulo.

O convencimento da elite pouco ilustrada se refletia tanto na necessidade de se buscar alunos após a abertura dos cursos quanto de recursos para sua criação, por isso o jornal *O Estado de S. Paulo* foi usado para esse propósito.

---

<sup>7</sup> CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Cortez, 1982. (EVANGELISTA; LIMA, 2008, p. 18)

A partir das influências desse grupo, formou-se uma comissão para criar a Universidade de São Paulo, composta pelos seguintes membros:

[...] Agesilau Bittencourt (Instituto Biológico), Almeida Júnior (Instituto de Educação), André Dreyfus (Faculdade de Medicina), Júlio de Mesquita Filho (*O Estado de S. Paulo*), Raul Briquet (Faculdade de Medicina), Rocha Lima (Instituto Biológico) e Vicente Rao (Faculdade de Direito) discutiram e elaboraram o decreto de criação da Universidade. Em 25 de janeiro de 1934, Armando de Salles Oliveira assinou o Decreto Estadual nº 6.283, instituindo a Universidade de São Paulo. No bojo das reformulações almejadas pela Revolução de 30, no ano de 1931 foram tomadas uma série de medidas normatizando o ensino no país. Foi criado o Conselho Nacional de Educação e realizada a reforma educacional que ficou conhecida com o nome do ministro Francisco de Campos. Nesse mesmo ano o decreto federal nº 19.851 instituiu de forma definitiva o estatuto de ensino universitário em nosso país e a USP foi a primeira reordenação do ensino superior a entrar em funcionamento após a promulgação deste decreto. (SANTOS, 1998, p. 24)

O grupo acima citado revela tanto a atuação do jornal *O Estado de S. Paulo* quanto o apoio do governo estadual, na medida em que Júlio de Mesquita Filho era cunhado de Armando de Salles Oliveira, sendo este interventor do Estado de São Paulo na época.

A partir dessa comissão, elaboraram-se os princípios constantes do decreto estadual:

O decreto nº 6283 traz em seu bojo um caráter integrador: ensejou a possibilidade de romper com o isolamento das escolas tradicionais, que passaram de escolas ou faculdades a unidades universitárias regidas por um mesmo instituto, e instituiu no centro desse processo uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como organismo de articulação e reflexão, que assumiu estrategicamente ‘o significado do lugar onde o conhecimento pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais’ (Cardoso, 1982). A Faculdade de Filosofia nasceu com a Universidade de São Paulo e até certo momento de sua história com ela se confunde. Através da Faculdade de Filosofia, a USP adquiriu uma dimensão peculiar que a distinguiu das demais universidades brasileiras. (SANTOS, 1998, p. 37-39)

Os princípios constantes do decreto federal, que não se referem exclusivamente à USP, passam a orientar todas as Universidades que seriam criadas a partir daquela data:

Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, Art. 5º A constituição de uma Universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de

A abertura legal proposta pelo decreto estadual nº 6283, juntamente com o decreto federal nº 19851, que definiu um Estatuto para as Universidades Brasileiras, permitiram que as instituições de ensino superior, antes isoladas, pudessem se reunir, originando a Universidade de São Paulo. Embora o decreto federal defina a existência das Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras, a Universidade de São Paulo separa essas áreas ao criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e integrar o Instituto de Educação à Universidade, tal escolha ocorreu em razão dos princípios da *intelligentsia*, que definia uma Faculdade de Filosofia como centro de excelência de toda a Universidade, separando os estudos educacionais desde o início da USP. Assim, ao invés de seguir *ipsis litteris* o decreto, a *intelligentsia* paulista resolve criar uma Faculdade de Filosofia e não de Educação como núcleo, pois entendia, ao contrário do governo Vargas, que o núcleo da universidade deveria ser uma faculdade de “altos estudos desinteressados” – puros, teóricos – e não uma instituição profissionalizante, como seria uma faculdade de educação – prática, aplicada. Assim, desde já se tem que não se pretendia criar uma faculdade de formação de professores, mas um núcleo de pesquisa que oferecesse orientação e fornecesse professores – pesquisadores para as outras unidades universitárias (Moraes, 2003).

De acordo com essas orientações educacionais, a Universidade foi organizada com o foco na Faculdade de Filosofia, fato que marca as diretrizes de sua formação ao longo dos anos. Ao se pensar nas diversas instituições de ensino que foram reunidas em 1934 e que qualquer uma delas poderia ter sido escolhida como centro organizador, entende-se a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) nesse período dada pela *intelligentsia*. Conforme nos apresenta Moraes (2003, p. 13):

É sabido que na criação da Universidade de São Paulo e de seu “núcleo integrador” (Silva, 1999), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), não se tinha como propósito central a formação de professores (cf. Antunha, 1984; Fétizon, 1984). Entendida como a única saída para superar a “derrota militar de 32”, a universidade consubstanciava a “ciência” e a “perseverança” para os paulistas voltarem “à hegemonia que durante anos desfrutáramos no seio da Federação” (cf. Antunha, 1984; Cardoso, 1999). A FFCL, reunindo “cadeiras gerais”, “eliminadas dos diferentes institutos” (Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica etc.), “deveria oferecer os cursos básicos para todos os alunos da Universidade” (Antunha, 1984); por outro lado, seria “uma instituição dedicada aos

altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras” (Idem, ibidem).

A criação da Universidade é uma resposta à “derrota militar de 32”, desse modo, a USP é fruto da organização política da *intelligentsia*, cujos membros compartilhavam ideais de formação e estes puderam ser expandidos para outras pessoas, tanto às que os auxiliaram na tarefa de empreender o desafio de criar um centro universitário dedicado aos “altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras”, quanto ao futuro público que viesse a frequentar seus cursos.

[...] Uma educação recebida neste tipo de escolas confere aos seus diplomados mais do que uma credencial educativa: fornece-lhes um modo de viver, amizades durante o ciclo de vida adulta e uma visão do mundo fortemente interiorizada. (GOODSON, 2001, p. 200)

De acordo com Goodson, o que se argumentava no período era que o diploma e o ambiente intelectual vivenciado dentro da universidade forneceriam às elites um “modo de viver, amizades durante o ciclo de vida adulta” que lhes permitiria estabelecer laços sociais e profissionais. Essa condição foi propiciada pela chegada dos professores estrangeiros na USP que se inseriram culturalmente com tais propósitos, ao serem professores profissionais:

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se, dominando qualquer situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados [...]. (ALTET, 2008, p. 25)

A condição de docente profissional trazida pelos estrangeiros transporta a categoria professor à condição de “um profissional admirado”, porque foram considerados eficientes e preparados para “problemas complexos e variados”. Como analisa Lévi-Strauss:

Quando cheguei ao Brasil para participar dessa fundação, julguei – lembro-me ainda – a condição humilhante de meus colegas locais com uma compaixão um pouco arrogante. Ao ver aqueles professores miseravelmente pagos, obrigados, para comer, a fazer obscuros

trabalhos, senti o orgulho de pertencer a um país de velha cultura onde o exercício de uma profissão liberal era cercado de garantias e de prestígio. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 97)

Embora Lévi-Strauss descreva-se como um pouco arrogante ao analisar a condição dos professores brasileiros, é fato que sua escrita revela uma reflexão *a posteriori*, porque, naquela época, certamente ele não se avaliava dessa maneira e essas observações possivelmente não eram exclusivamente suas, mas partilhadas tanto por outros professores estrangeiros quanto pelos alunos.

Nesse sentido, os estrangeiros criaram novos papéis sociais para a profissão docente universitária por se colocarem em posição diversa dos docentes brasileiros, na medida em que eles não eram “miseravelmente pagos” nem produziam “trabalhos obscuros”, como os brasileiros, “para comer”. Assim, é possível perceber as diferenças entre os professores estrangeiros e brasileiros, sendo que os primeiros eram considerados profissionais e os demais, amadores.

Para se entender as escolhas empreendidas no período, faz-se necessário analisar outra instituição de nível superior. Para além das concepções da *intelligentsia*, tem-se a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), criada em 1933, um ano antes da FFCL, sob égide diversa. A ELSP é uma instituição privada desde sua origem, que optou pela seguinte formação:

Na ELSP, deu-se preferência a professores norte-americanos treinados na Escola de Chicago. Desde os anos de 1920, Chicago era um centro estabelecido e importante de Sociologia e Antropologia, que se destacava por suas pesquisas da vida urbana com metodologias bastante inovadoras e por certa orientação de reforma social. Aos olhos dos criadores da ELSP, Chicago parecia fornecer a melhor orientação para formar especialistas em pesquisa social voltados aos chamados ‘problemas práticos’ de planejamento e intervenção socioeconômica. (SIMÕES, 2001, p. 14-15).

Dessa forma, a opção por professores franceses pertencia à *intelligentsia*, porque a ELSP optou por norte-americanos pelas razões aqui apontadas:

Em 27 de abril de 1933, um grupo de intelectuais, entre os quais se encontravam Roberto Simonsen, Mário de Andrade, Raul Briquet e Antonio de Almeida Prado, fundou a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, a qual tinha por objetivo constituir uma elite de agentes políticos instruída nos métodos científicos mais atualizados, “capaz de compreender antes de agir, o meio social em que vivemos”.

(ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO, 1933, p. 1 apud VECCHIO, 2009, p. 11).

A opção dos fundadores da ELSP foi “constituir uma elite de agentes políticos instruída nos métodos científicos mais atualizados”, visando a formar especialistas em pesquisa social voltados aos chamados “problemas práticos” de planejamento e intervenção socioeconômica. Por esse motivo, a busca pelos professores estrangeiros ocorreu nos Estados Unidos da América do Norte, considerado pelos fundadores a vanguarda nos estudos científicos, e “Chicago era um centro estabelecido e importante de Sociologia e Antropologia, que se destacava por suas pesquisas da vida urbana com metodologias bastante inovadoras e por certa orientação de reforma social” (SIMÕES, 2001, p. 14-15). Outra instituição de que a ELSP recebeu professores foi a Universidade de Columbia:

Davis, que se encontrava à frente da cadeira de Economia Social, foi recrutado junto à Universidade de Colúmbia onde havia concluído seu doutorado. Da mesma universidade provinha Samuel H. Lowrie, que, quando da instauração da ELSP, respondia pela disciplina de Sociologia Geral. Os contatos com a Colúmbia foram feitos pelo então Cônsul Geral do Brasil em Nova Iorque, Sebastião Sampaio, a pedido de Simonsen. (BERLINCK, 1964, p. 283 apud VECCHIO, 2009, p. 15)

Desse modo, apesar do texto de Vecchio dizer que a ELSP foi fruto de um grupo de intelectuais, Roberto Simonsen foi o principal mentor do processo de institucionalização da Faculdade, definindo inclusive a opção teórica e a nacionalidade dos docentes estrangeiros ao contratar Davis e Lowrie, formados pela Universidade de Colúmbia. Além disso, Simonsen foi, durante anos, o responsável pelo aporte financeiro da instituição ao buscar donativos públicos e privados até a chegada de Donald Pierson:

[...] Pierson transferiu-se para o Brasil em fins de 1939, para assumir o cargo de professor em fins de 1939, para assumir o cargo de professor de Sociologia Geral da ELSP. Seu ingresso marca uma nova fase da instituição, na qual as pesquisas aplicadas cedem espaço a trabalhos ainda empíricos, mas não mais diretamente voltados à resolução prática dos problemas abordados. O ciclo de agrura, determinado pelo esgotamento dos donativos basicamente angariados por intermédio de Roberto Simonsen, também dá lugar a uma época de relativa abundância, proveniente dos aportes dos fundos estrangeiros com os quais Pierson relacionava-se, particularmente o Smithsonian Institution. (VECCHIO, 2009, p. 19)

A presença de Pierson na instituição trouxe um direcionamento específico aos estudos tanto por trazer financiamento quanto por eleger a Escola de Chicago como viés teórico para os trabalhos, substituindo um pouco das funções desempenhadas por Simonsen:

No breve prazo de um ano, Pierson constituiu a Divisão de Estudos Pós-graduados, que a partir de 1941 sediou a formação de pesquisadores acadêmicos. Na Divisão, passou a treinar segundo os padrões que nortearam sua própria formação na renomada Escola de Chicago, realizando, especialmente, os chamados estudos de comunidade. (VECCHIO, 2009, p. 21)

Embora Pierson tivesse trazido financiamento para a instituição, este não foi suficiente para manter os docentes, inclusive ele próprio saiu da ELSP, por esta razão:

Infelizmente, os problemas financeiros que a Escola sempre teve de enfrentar forçaram Donald Pierson, Kalervo Oberg e vários de nossos brilhantes professores e pesquisadores [...] a deixarem a Escola para ensinarem em outras instituições [...]. Donald Pierson foi, sem dúvida, o grande mestre e a grande inspiração da Escola nos quase 20 anos de sua permanência entre nós. Continuou seus trabalhos em Portugal, Espanha e Estados Unidos [...]. (EDUARDO, 2001, p. 24)

Desse modo, a ELSP foi fundada e se manteve nos primeiros anos sob as diretrizes de Roberto Simonsen não só enquanto fundador, mas também como docente da disciplina História Econômica no Brasil. Sua influência foi determinada por suas concepções teóricas ao contratar professores norte-americanos e pela busca de financiamento. Após alguns anos, Donald Pierson destacou-se como docente e por influenciar fortemente os trabalhos acadêmicos da ELSP em estudos inspirados pela Escola de Chicago. Então, não se pode afirmar que a ELSP foi influenciada por uma *intelligentsia* nativa, mas pelas duas pessoas citadas.

Apesar disso, a ELSP contribuiu com a FFCL, porque:

[...] a Escola de Sociologia sempre foi uma excelente parceria da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Diferentes professores desta Escola serviram várias vezes como examinadores nos concursos para as cadeiras de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Importantes professores da USP foram nossos alunos de pós-graduação. Destacamos aqui Florestan Fernandes [...], Gioconda Mussolini [...] e Sergio Buarque de Hollanda. (EDUARDO, 2001, p. 24)

Embora a ELSP e a USP tivessem origens e posicionamentos teóricos diversos, observou-se mútua influência nos primeiros anos de ambas. Eduardo destaca a presença de importantes docentes da FFCL como alunos do Programa de pós-graduação da ELSP, porque esta foi a primeira instituição a prover tal programa para as Ciências Sociais em São Paulo.

Diferentemente da ELSP, a FFCL foi criada juntamente com a Universidade de São Paulo em 1934, atendendo às seguintes finalidades, publicadas no decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934, e no primeiro regulamento presente no decreto nº 7069, de 6 de abril de 1935, a partir das concepções citadas anteriormente:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de seu ensino.

Sendo a primeira a funcionar, no Brasil, como instituto oficial de alta cultura, de caráter não profissional, o anteprojeto de sua estruturação exigiu, dos seus idealizadores, longos e minuciosos estudos, e recebeu, de notáveis cientistas e educadores, sugestões tendentes a situá-la no mesmo plano das célebres instituições congêneres do estrangeiro. (SÃO PAULO, 1936 apud UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 31)<sup>8</sup>

As finalidades anteriormente apresentadas não são exclusivas da Faculdade de Filosofia, pois os itens “a” e “c” abrangem objetivos da própria Universidade. Entretanto, faz-se necessário destacar o item “b”, que se refere à formação de professores. Nesse caso, pode-se observar a necessidade de formação dos próprios quadros da Universidade, pois se sabia que os professores estrangeiros logo retornariam aos seus países e seria preciso formar professores tanto para a FFCL quanto para as outras Faculdades que surgiriam a partir de sua criação, mesmo fora da Universidade de São Paulo. Como explica Lévi-Strauss:

Não desconfiava que, vinte anos depois, meus alunos necessitados de então ocupariam cátedras universitárias, às vezes mais numerosas e melhor equipadas do que as nossas, servidos por bibliotecas como gostaríamos de possuir. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 97)

---

<sup>8</sup> Os trechos retirados dos documentos pesquisados (guias, anuários e processos) foram convertidos para a grafia atual com as necessárias alterações. O Anuário de 1953 compreende o período de 1939-1949; conforme o levantamento de dados, há somente um Anuário anterior a esse período.

A orientação inicial de formação da Universidade era o atendimento às demandas sociais de formação destacadas pela *intelligentsia* no que se refere à criação de um centro de “altos estudos”, inclusive quanto à formação de professores universitários brasileiros, que mais tarde ocupariam as cátedras vagas, deixadas pelos estrangeiros.

Nesse período, acreditava-se que a formação de profissionais qualificados traria melhoria a todos os setores sociais e, para isso, fez-se necessário contratar professores estrangeiros para formar profissionais tanto na educação universitária quanto na básica, na medida em que a educação carecia de incremento na formação de uma maneira geral, imprimindo ritmo de estudo e desenvolvimento de pesquisas que trouxessem a dimensão do que faltava aos estudantes brasileiros.

Com isso, transmitiu-se:

[...] um critério de disciplina e qualidade intelectual que atravessa toda a produção acadêmica da instituição. Muitos deixaram discípulos, fizeram escola e suas obras se constituíram em material básico para o conhecimento da produção em diversas áreas, da sociologia, antropologia, às letras, artes, geociências e outras. Além do rigor teórico e do convívio estimulante com esses professores, ficaram memórias de uma presença viva e afetuosa e de uma atitude de profundo respeito pelas coisas do Brasil. (SANTOS, 1998, p. 43)

Os discípulos dos estrangeiros foram colocados em situação diversa da dos primeiros professores brasileiros, pela questão dos recursos financeiros destacados por Lévi-Strauss, pois foram munidos de condições materiais até melhores que as encontradas pelos estrangeiros e também porque eram herdeiros do “rigor teórico e do convívio estimulante com esses professores” (estrangeiros).

A ideia de que a permanência desse grupo de estrangeiros não era definitiva ficou instituída desde o início dessa missão. Dessa forma, cabia a esses professores formar docentes que ocupariam suas cátedras, oferecendo continuidade ao projeto universitário paulista, ao servir de modelo ou, inclusive, formando quadros para outras instituições de ensino superior.

Essa questão também pode ser identificada para além dos Guias e Anuários da USP, observada no artigo de Dreyfus (1935)<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> André Dreyfus, “A ciência em São Paulo: palavras proferidas pelo Prof. André Dreyfus, da Universidade de São Paulo, na Rádio Cruzeiro do Sul”, *O Estado de S. Paulo*, 27.01.1935.

Atentai bem para o fato de que pela primeira vez no Brasil se consegue levar a termo a obra grandiosa de organizar uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, coluna vertebral de uma verdadeira universidade, já que a tal escola cabem os fins essenciais de formar um corpo de professores idôneo para os cursos secundários, corpo esse que tanta falta nos tem feito, e de pesquisadores capazes de contribuir para a produção de trabalhos originais, graças aos quais se constituirá a civilização de amanhã. (DREYFUS, 1935 apud WITTER, 2006, p. 31)

Diante disso, a FFCL inaugura um modelo universitário para as demais faculdades criadas posteriormente. No caso particular das Ciências Sociais, embora houvesse outros centros de estudos, como a ELSP, a FFCL adquiriu destaque juntamente com a USP, porque:

Entre 1930 e 1964, o desenvolvimento institucional e intelectual das Ciências Sociais no Brasil esteve estritamente vinculado aos avanços da organização universitária pública e à disponibilidade de recursos governamentais para a criação de centros independentes de reflexão e investigação. Apesar disso, o elemento decisivo de diferenciação para os rumos do processo de institucionalização das Ciências Sociais no país constitui, sobretudo, no tipo de arranjo logrado pelos participantes das novas disciplinas no âmbito do ensino superior então a braços com profundas mudanças. (MICELI, 2001, p.19-20)

Conquanto Miceli não cite diretamente a FFCL, a esta se refere quando descreve os avanços da “organização universitária pública”, definindo inclusive os rumos das Ciências Sociais no Brasil.

Desse modo, a FFCL não só foi importante para o desenvolvimento intelectual das Ciências Sociais, como também influenciou inúmeras outras instituições de ensino superior do país, por isso pode-se dizer que:

[...] continua a Faculdade fiel à sua orientação inicial, a trabalhar e a produzir intensamente com o justo orgulho de saber que o seu renome já ultrapassou as fronteiras nacionais e com a alegria de verificar que a sua organização estimulou e propiciou a criação de várias outras Faculdades, que tantos serviços prestam aos moços de muitos Estados do Brasil. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 12)

Diante dessas condições, seria possível afirmar que a USP cumpriu seu papel de centro de excelência de “alta cultura” ao fornecer subsídios para a criação de outras instituições de ensino.

A alta cultura não é apenas ideológica, pois tem, também, algo de mistificador. Como resultado disto, a consequência social do currículo clássico é conferir àqueles que têm acesso a ele, simbolicamente, um

status social que transcende a base material em que assenta a dominação. (GOODSON, 2001, p. 201)

A condição relatada por Goodson reafirma os propósitos da *intelligentsia*, na medida em que a USP tornou-se um centro de expansão do padrão de erudição almejado pela elite, chegando inclusive a mobilizar a sociedade como um todo.

Os esforços da *intelligentsia* não se encerraram na criação da USP nem permaneceram exclusivamente nos cursos das Ciências Humanas. Conforme o relato de Marcelo Damy (1994, p. 82): “O professor Wataghin tinha um laboratório montado e conseguiu do governo, com a influência de Júlio de Mesquita Filho, verbas para importar equipamentos modernos”.

Damy era docente da FFCL – atuava no curso de Física – e disse que seu professor Wataghin só conseguiu a verba suficiente para a compra dos equipamentos por influência de Júlio de Mesquita Filho. Dessa forma, os esforços da *intelligentsia* foram necessários para que a USP se tornasse um centro de excelência de ensino reconhecido socialmente e mobilizasse recursos para sua manutenção.

### 2.3 - Missão estrangeira – impacto cultural

A *intelligentsia* fundadora da USP empreendeu escolhas que trouxeram professores europeus para estabelecer os rumos do ensino universitário na cidade de São Paulo e mais tarde para o restante do país. De acordo com os ideais do grupo citado:

Todos os eminentes mestres europeus que colaboraram no curso de Ciências Sociais imprimiram-lhe um alto padrão de ensino e contribuíram decisivamente para a formação de uma equipe de professores nacionais, de alto padrão, que dignamente os sucederam nos seus postos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1966, p. 14)

Dessa maneira, os propósitos educacionais foram obtidos, no que se refere à elevação da qualidade do ensino público, além da formação de uma geração de professores brasileiros. Entretanto, cabe ressaltar que os estrangeiros não ocuparam vazios, pois nas instituições de ensino anteriores à USP havia um corpo docente que foi obrigado a se adaptar à chegada dos estrangeiros. Conforme Damy:

Na Escola Politécnica, por exemplo, não havia professores em regime de tempo integral. Eram engenheiros, autodidatas, que adquiriram muito

conhecimento em decorrência de esforço próprio. Faltava-lhes, no entanto, a vivência num grande centro universitário no qual a pesquisa é fundamental [...]. (DAMY, 1994, p. 83)

Damy destaca a importância da pesquisa na formação docente universitária, não se referindo a uma formação específica para o exercício da docência. A chegada dos estrangeiros trouxe alguns embates nas instituições já existentes, pois seus professores depararam-se com uma formação bastante diversa da deles, especialmente no que se refere a arcabouços teóricos mais consolidados, pois tiveram acesso aos estudos que circulavam na Europa, no sentido de uma comunidade acadêmica, que era inexistente na época da fundação da USP.

Para o curso de Ciências Sociais:

Foram convidados para organizar esse curso, algumas das maiores notabilidades europeias da época, no domínio das Ciências Sociais: Paul Arbousse Bastide e Claude Lévi-Strauss, para as cadeiras de Sociologia; Edgard O. Gothsch para a Cadeira de Economia Política, Finanças e História das Doutrinas Econômicas.

O professor Edgard O. Gothsch permaneceu na Faculdade até 1936, tendo sido substituído, sucessivamente, pelos professores François Perroux (1936), René Courtin (1937) e Pierre Fromont (1938).

Em 1936 foram iniciados os estudos de Estatística, no curso de Ciências Sociais, sob a responsabilidade do famoso Luigi Galvani da Universidade de Nápoles.

Em 1938 o curso foi enriquecido com a vinda de outros notáveis professores franceses que aqui permaneceram por muito tempo e se tornaram grandes amigos do Brasil e estudiosos dos problemas brasileiros: Roger Bastide, para reger uma das cadeiras de Sociologia por mais de dez anos; Emilio Willems, primeiramente para a Cadeira de Filosofia, no ano seguinte para a de Sociologia Educacional e em 1948 para a de Antropologia que esteve sob sua regência até 1952; Paul Hugon para a Cadeira de Economia Política, até hoje sob sua responsabilidade. Neste mesmo ano os professores franceses Pierre Monbeig e Jean Mangué, contratados respectivamente para os cursos de Geografia e Filosofia, passaram a colaborar no curso de Ciências Sociais. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1966, p. 13-14)

Cabe destacar o modo como esses professores profissionais foram recebidos ao se analisar as expressões empregadas: “se tornaram grandes amigos do Brasil e estudiosos dos problemas brasileiros”. Essa condição retoma a fala de Lévi-Strauss quando relata que os professores brasileiros produziam “obscuros trabalhos”; nesse sentido, os estrangeiros marcam mudanças nos estudos sobre o Brasil ao trazerem recursos metodológicos até então desconhecidos.

Nesse trecho, observa-se que a opção da *intelligentsia* pelos franceses era notória e ainda que cada um desses professores pudesse ter concepções teóricas diversas, a

*intelligentsia* discutia e ansiava pelo rigor científico e os estudos de “alta cultura” que eles poderiam oferecer à elite paulista. Diferentemente, na ELSP, além da formação de uma “elite de agentes políticos”, o foco estava “nos métodos científicos mais atualizados”, que, para Simonsen, só poderiam ser provenientes da Escola de Chicago; enquanto que o projeto para a USP era a formação de um centro universitário de “alta cultura”, independente da concepção teórica e do país de origem dos professores: os franceses vieram para as Ciências Humanas, que contava com a presença de um docente italiano (conforme documento de 1966); para as Ciências Exatas, vieram alemães. Nessa concepção adotada pela USP, um centro de “alta cultura” seria produzido a partir da diversidade científica, e essa herança se faz presente até os dias atuais, pois não é possível afirmar que a FFLCH é caracterizada por uma determinada concepção teórica, embora seja herdeira de uma formação europeia, não existe uma posição teórica única, mas uma pluralidade, o que, aliás, define uma verdadeira universidade.

Ao mesmo tempo em que os brasileiros aprendiam com os estrangeiros formas diversificadas de pesquisa e construção de conhecimentos científicos, estes também se deparavam com as nossas questões socioculturais:

Lévi-Strauss já apontava para uma dimensão importante da sociedade brasileira: a da pluralidade de tempos e ritmos desiguais e variados. Possivelmente derivem daí os vários descompassos que marcariam a Universidade. Além da superação da distância cultural, em grande parte devido às possibilidades abertas pela concepção universitária proposta e especialmente pela vinda das missões estrangeiras para a Universidade – que altera profundamente os parâmetros da cultura letrada e científica que vigorava até aquele momento. (CARDOSO, 2003-2004, p. 48)

Nesse caso, a interação mútua cria mudanças em diversas direções, englobando todos os agentes do processo; embora a “distância cultural” fosse a questão, a aparente dificuldade de compreensão dos desafios docentes pelos estrangeiros nem sempre foi enfrentada. Grande parte deles simplesmente “transplantou” o modo como foram iniciados nos estudos acadêmicos na Europa para a USP, desconsiderando quaisquer diferenças culturais envolvidas, inclusive na língua utilizada nas aulas, pois muitos professores não falavam a língua portuguesa e proferiam suas aulas em idiomas estrangeiros, considerando que o dever de aprender a língua caberia ao aluno.

[...] aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem

mesmo as mais centrais e importantes. Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam. (GOODSON, 2011, p. 9)

Dessa maneira, o conhecimento de línguas estrangeiras se torna condição curricular e isso se mantém, pois até hoje ainda se pede tanto no vestibular quanto na seleção da pós-graduação uma língua estrangeira, e tanto num caso como em outro é um elemento de forte seleção, mas na graduação tem o caráter de seleção social, uma vez que os estudos em língua inglesa na escola pública não oferecem condição para a leitura e a escrita do idioma.

Essa questão insere-se na apreensão da “alta cultura”, mas ao mesmo tempo gera conflitos porque o currículo é fruto de temáticas locais; Goodson analisa-o “em um determinado momento e numa determinada sociedade”. Cumpre dizer, então, que um currículo não pode ser simplesmente “transplantado” de uma sociedade para outra sem as devidas adaptações, ou sem sérias consequências.

Naquele período, essas discussões não pareciam relevantes porque o valor das contribuições dos estrangeiros era dado costumeiramente em termos positivos:

A Universidade muito deve a esses professores. Vindos de um mundo distante, não foi fácil a adaptação à América Latina, a começar pela língua. Assim, enquanto aprendiam e se exercitavam no português, muitos ministravam seus cursos na língua nativa. Os alunos sofreram sua influência e aprenderam muito da cultura europeia [...]. (SANTOS, 1998, p. 42)

Desse modo, a proficiência em línguas estrangeiras cabia no processo de ilustração e “alta cultura” empreendida pela Universidade e organizada pela *intelligentsia*. No contexto dessas concepções, entra em cena o bacharelismo, pois:

Desde o império até o início dos anos 30 prevaleceu o que se pode chamar de bacharelismo: o diploma superior como marca característica das elites e como instrumento formal de reprodução da estrutura de poder. A única função do saber era a de aparecer como símbolo do poder. Nesse sentido, o conhecimento não era efetivamente valorizado em si mesmo, sendo sua aquisição apenas um requisito para a confirmação de uma espécie de direito natural ao poder nos indivíduos da classe dominante. (SILVA, 2003-2004, p. 70)

O saber no contexto brasileiro dava-se, inicialmente, sob a perspectiva de símbolo do poder. Embora o conhecimento em si mesmo fosse propagado no discurso

da “alta cultura”, a cultura do poder pelos títulos ganhava destaque. Compreende-se que a obtenção de um diploma em nível superior nas condições descritas – com a formação promovida pelos estrangeiros – gerava ganhos sociais inegáveis, que se sobrepunham ao conhecimento propriamente dito.

Desse modo, a construção do conhecimento dentro da universidade ocorreu a partir de tais princípios:

Para os estudantes mais “atiçados”, a dificuldade torna-se um estímulo. No começo de seus estudos médicos, Broca escreve a sua mãe: “Quanto mais vou lá, mais me apercebo da imensidade dos estudos médicos. Parece-me que é impossível chegar ao fim e que a vida de um homem não pode bastar [para isso]. Longe de me desanimar, isso só fez, ao contrário, excitar-me ao trabalho”. Eis estudantes capazes de descobrir a imensidade da tarefa sem ficarem consternados: sentem-se, pelo contrário, estimulados. (SYNDERS, 1995, p. 68)

No descompasso entre a formação proposta pelos estrangeiros e a condição intelectual dos brasileiros, os primeiros acreditavam que poderiam “atiçar” os alunos no sentido de eles se sentirem capazes de superar as adversidades, incluindo a questão da língua, tanto na leitura de textos quanto nas aulas e seminários, que, no início, eram regidos na língua materna dos professores.

Segundo Synders, a condição de aluno era aprendida nas condições oferecidas pela Universidade, porém nem todos eles foram capazes de se sentirem estimulados para continuarem seus cursos, especialmente quando não compartilhavam a cultura de elite, surgindo daí uma seleção social.

## 2.4 - Conclusão

Neste capítulo, analisaram-se as condições de criação da Universidade de São Paulo e em especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, inclusive salientando que esta foi pensada como centro das concepções universitárias de ensino e pesquisa ao ser a única Faculdade criada em 1934, à qual as outras já existentes se uniram para se formar a Universidade. Essas questões remetem à compreensão de currículo tomada no presente trabalho:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que

vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, T. T., 2004, p. 15)

Diante disso, pretendeu-se retomar a ideia de que o currículo da USP é resultado dos propósitos de uma *intelligentsia* ao selecionar professores para cumprir seus objetivos educacionais.

Para demonstrar o universo disponível de conhecimentos e saberes no período, tomou-se como exemplo a Escola Livre de Sociologia e Política que fez opção por professores norte-americanos um ano antes da fundação da USP, definindo-se por um caráter mais técnico e aplicado, visto que o principal objetivo da ELSP era a formação de técnicos para burocracia pública e privada (elite de agentes políticos).

Desse modo, a *intelligentsia* responsável pela USP optou pela formação proposta por professores europeus para direcionar os estudos de “alta cultura”. Nesse sentido, levou-se em consideração que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, de nossa subjetividade. (SILVA, 2004, p. 15)

Nesse processo, substituir os professores implicava uma mudança do conhecimento presente no currículo, na medida em que nele “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos”. Assim, para um projeto de Universidade, “aquilo que somos” necessitava de mudanças, porque a elite precisava ser formalmente ilustrada, de modo que as relações educacionais existentes, como o preceptorado, perdem seu sentido:

A própria relação preceptorial desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios numa concepção idealizada da relação pedagógica. [...] Essa passagem do ensino de feição preceptorial para o ensino escolar é muito complexa e não se reduz à questão didática de um ensino individualizado versus um ensino coletivizado. [...] obscurecendo o fato essencial de que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social. (AZANHA, 2006, p. 61)

A constituição de uma instituição de ensino como a USP pressupõe mudanças de várias ordens, aqui se discutiram as necessidades de “professores profissionais” que foram fruto de instituições consagradas de ensino na Europa. Disso se derivou a

extinção do prestígio de professores autodidatas que agiam e regiam seu desempenho por uma relação individualizada de ensino, o que não era mais reconhecido após a criação da USP, consagrada pelos interesses da *intelligentsia*.

Com os professores franceses e italianos que vieram para a recém-fundada Universidade de São Paulo a partir de 1934, aprendemos que um curso deve ser concebido e preparado antecipadamente, a fim de ser consultado nas aulas e assegurar a maior exatidão possível, além de romper com a mentalidade improvisadora, timbre de nobreza intelectual em nossa tradição. Com efeito, tive mestres brasileiros que visivelmente preparavam bem as aulas, mas fingiam improvisá-las, inclusive para sugerir aquele poder de memória que deslumbrava o auditório e era sinal de talento. De um velho professor secundário, ouvi certa vez que dar aula como os franceses, olhando as notas, não era vantagem, pois “colavam” tudo...

Por outro lado, escrever a aula completa (cerca de vinte páginas datilografadas) e lê-la tal e qual aos alunos pode desandar em monotonia e formalismo, impedindo a naturalidade da comunicação. O curso publicado aqui adotou, como os outros que preparei, a solução seguinte: redigir para cada aula um resumo contendo idéias e elementos necessários (no meu caso, mais ou menos cinco ou seis páginas), e sobre ele fazer a exposição, incorporando no ato idéias e exemplos que vão ocorrendo e são por vezes o melhor da aula. (CANDIDO, 2006, p. 7-8)

Antonio Candido esclarece nesse trecho que o projeto da *intelligentsia* foi bem sucedido, uma vez que ele aprendeu com os estrangeiros o rigor de preparação das aulas. Essa apresentação revela o conflito gerado pela entrada dos estrangeiros, levando a se “romper com a mentalidade improvisada, timbre de nobreza intelectual e nossa tradição”, pois se, para os estrangeiros, preparar a aula e lê-la era um dever docente, para os brasileiros, a ausência de notas para a leitura era a demonstração de um talento – “poder de memória que deslumbrava o auditório”. Ao final, o autor explana sua opção, que, ao mesmo tempo, atende ao rigor promovido pelos estrangeiros e tenta se livrar das críticas de que uma aula lida era excessivamente monótona. Para tanto, Antonio Candido diz preparar um texto para que, no momento da exposição, ele possa incorporar “ideias e exemplos que vão ocorrendo e são por vezes o melhor da aula”. Quando ele nomeia as intervenções orais como o “melhor da aula”, ele concebe a aula como um momento dinâmico, no qual se permitem interações entre alunos e professor.

Para se discutir a questão metodológica imbricada nessa análise, seria necessário indicar que o dinamismo da aula auxilia a compreensão discente, uma vez que o aluno usa o questionamento como instrumento de aprendizagem. No entanto, quando a aula “parece” improvisada, ela produz o reforço do talento do docente, tornando, por vezes, a

compreensão inalcançável, pois suas referências teóricas nem sempre são objetivas e explicitadas, diferentemente da aula amparada em um texto, que permite ao docente explicar objetivamente suas fontes.

No entanto, a monotonia da aula também pode afetar a sua compreensão. Esses pontos talvez não comprometam o aprendizado dos alunos munidos de “capital cultural”, partilhado pela elite, mas essas questões metodológicas são relevantes para os estudantes de classes baixas.

Assim, a USP contemplava somente os que:

[...] acreditam operar uma classificação propriamente escolar ou mesmo especificadamente ‘filosófica’, porque eles acreditam atribuir diplomas de qualificação carismática (‘espírito filosófico’, etc.), que o sistema pode operar uma verdadeira reviravolta do sentido de suas práticas, conseguindo que façam aquilo que nem ‘por todo o ouro do mundo’ fariam. (BOURDIEU, 2008, p. 199)

Esse “espírito filosófico” era partilhado pelos alunos provenientes de classes mais abastadas, permitindo que eles buscassem meios para a superação dos problemas descritos ao longo do texto como o fato de muitas aulas serem ministradas em línguas estrangeiras e exigirem um sólido conhecimento teórico, empreendendo um grande esforço, como o que Bourdieu nomeia de “conseguindo que façam aquilo que nem ‘por todo o ouro do mundo’ fariam”, no sentido de “operar uma verdadeira reviravolta do sentido de suas práticas”, porque, até então, essa prática de estudo e pesquisa não pertencia às práticas pedagógicas brasileiras.

Contudo, cabe ressaltar que tais exigências constituíam-se em grandes desafios, como aqueles analisados por Goodson quando compara escolas públicas e privadas:

Os alunos das escolas públicas podem ler boa parte dos livros que os seus colegas das instituições privadas também consultam, mas o contexto da sua compreensão do significado cultural destas obras é bastante diferente.

Um aluno de uma escola de elite é tratado como receptor de uma cultura de classe e como herdeiro legítimo e potencial criador de outras expressões dessa cultura. As técnicas de ensino utilizadas na transmissão do código superelaborado não focam a retenção dos fatos, mas, antes, a iniciação dos novinhos num cânone cultural que é propriedade social da classe superior. A frequência de uma escola de elite não certifica o conhecimento dos alunos, mas sim a sua posição de classe. (GOODSON, 2001, p. 203)

Ao elaborar um paralelo, a partir da análise de Goodson, compreende-se que, para os brasileiros, era muito difícil conceber o “significado cultural” das obras propostas pelos professores estrangeiros; embora esses alunos fossem membros da elite, não é possível afirmar que eles eram herdeiros da “alta cultura”, mesmo se esforçando para tanto. Assim, sua frequência em um curso universitário certificaria uma posição de classe, porque o conhecimento seria apreendido ao longo dele, caso fossem capazes de acompanhar e concluir o curso.

Dessa forma, cabe lembrar que o acesso ao “capital cultural” partilhado pelos membros da elite era bastante restrito, e só mais tarde deu-se a entrada de outros grupos sociais na universidade:

A tomada de posição contrária aos aspectos institucionais identificados ao cultivo de um ideal de saber “desinteressado” e sem finalidades práticas – tal como previsto no projeto originário da Faculdade de Filosofia idealizado pelas elites de São Paulo – foi [...] característica de uma postura de grupo da Cadeira de Sociologia I. Seja porque se deram ao trabalho de escrever verdadeiros “panfletos” a respeito, seja porque modificaram, em suas práticas acadêmicas diárias, o conteúdo dos programas acadêmicos, a natureza e andamento de suas pesquisas, certo é que o grupo de Florestan Fernandes correspondeu da forma mais perfeita ao estereótipo traçado por Claude Lévi-Strauss de ‘nova elite’ (intelectual) que iria aplicar-se “à tarefa de dismantelar uma classe feudal que, por certo, introduzira-nos no Brasil”. [...] além da reivindicação do uso social dos resultados da ciência, esteve a atuação da cadeira de Florestan Fernandes nos cursos de Sociologia em grande medida empenhada em aproximar o programa de estudos não só das urgências socioculturais brasileiras, mas também das potencialidades do alunado local. (PULICI, 2008, p. 151)

Ao longo deste capítulo, discutiram-se algumas questões levantadas por Pulici, porém não é possível afirmar que os propósitos de atuação dos professores estrangeiros, citados por Claude Lévi-Strauss, estivessem voltados a “aplicar-se à tarefa de dismantelar uma classe feudal”, porque as questões dos fundadores da USP foram analisadas em aspectos bem amplos, indicando que a atuação dos professores estrangeiros se deu em uma perspectiva de “ilustração da elite”.

Dessa forma, faz-se necessário discutir até que ponto ocorreram as mudanças sociais descritas por Pulici. Nos capítulos subsequentes, retomam-se questões dessa natureza para se discutir as mudanças curriculares empreendidas ao longo da história do curso de Ciências Sociais com base nos documentos da USP.

## CAPÍTULO III – BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

### 3.1 – Estruturação do curso

Não pretendendo apresentar um quadro exaustivo, optou-se por citar somente as alterações vividas pelo bacharelado em Ciências Sociais, pertinentes a este estudo. Contudo, faz-se necessário destacar que os textos dos anuários e guias da Universidade de São Paulo apresentam diversas mudanças em diferentes cursos que não serão aqui utilizadas.

As demais unidades da Universidade seguiram a estruturação anterior à criação da USP, porém a FFCL foi estruturada da seguinte forma:

A estruturação geral do ensino, na Faculdade, caracteriza-se pela divisão de todas as suas Cadeiras em quatro grandes Seções, e pela subdivisão destas em onze Cursos Ordinários, assim articulados:

| Seções         | Cursos Ordinários |
|----------------|-------------------|
| Filosofia..... | Filosofia         |

|               |   |
|---------------|---|
| Ciências..... | Matemática<br>Física<br>Química<br>História Natural<br>Geografia e História<br>Ciências Sociais |
|---------------|---|

|             |  |
|-------------|--|
| Letras..... | Letras Clássicas<br>Letras Neolatinas<br>Letras Anglo-germânicas |
|-------------|--|

|                |                         |
|----------------|-------------------------|
| Pedagogia..... | Pedagogia <sup>10</sup> |
|----------------|-------------------------|

(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 39)

Os Cursos Ordinários compõem-se de duas partes perfeitamente distintas: - uma constituída pelo agrupamento de Cadeiras peculiares a cada Curso, seriadas ao longo de três períodos letivos, de acordo com o Regulamento da Faculdade; e outra constituída por duas ou três Cadeiras ou Cursos, livremente escolhidos pelos alunos, dentre os ministrados pela Faculdade, e realizáveis em um período letivo. Consequentemente, os Cursos Ordinários exigirão, sempre, quatro anos de estudo. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 42)

Tal estrutura é fruto do Decreto n° 7.069, de 6 de abril de 1935, publicado em 1936, que aprova o regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. De acordo com o referido decreto, o curso de Ciências

---

<sup>10</sup> A seção de Pedagogia foi acrescida em 1939 pelo Decreto n° 1.190, de 4 de abril de 1938. Nota ausente no texto original.

Sociais está na seção de Ciências, na subseção de Ciências Sociais e Políticas, composta pelas seguintes Cadeiras: “1ª Cadeira – Sociologia I; 2ª Cadeira – Sociologia II; 3ª Cadeira – Economia Política, Finanças e História das Doutrinas Econômicas; 4ª Cadeira – Direito Político; 5ª Cadeira – Estatística” (SÃO PAULO, 1936, p. 7).

Conforme a estruturação citada, é possível conceber que a proximidade das Ciências Sociais aos cursos de Matemática, História e Geografia lhe conferiria não só a capacidade de relacioná-los na mesma seção de Ciências, como também o mútuo oferecimento de disciplinas, ou seja, as cadeiras de História, Geografia, Economia e Estatística ofereceram disciplinas obrigatórias aos estudantes de Ciências Sociais, e as cadeiras de Sociologia, disciplinas aos estudantes dos cursos de responsabilidade das outras cadeiras citadas. Ainda que as cadeiras não fossem exclusivamente ligadas a um determinado curso, elas eram responsáveis por oferecer formação específica de pelo menos um curso, por exemplo, as Cadeiras de Geografia eram diretamente responsáveis pelo curso de Geografia.

Ao observar o curso de 1951 (tabela I anexa), assim como os anteriores, compreender-se-iam as razões pelas quais existiriam as disciplinas: “Complementos de Matemática”, “História da Filosofia”, “História das Doutrinas Econômicas”, “Geografia”, “Estatística Geral”, “Estatística Aplicada”, “Psicologia Social” e “Economia Política” no bacharelado em Ciências Sociais. Na época, o curso contava com treze disciplinas, sendo oito oferecidas por cadeiras peculiares a outros cursos, ou seja, muitas delas não eram oferecidas por cadeiras diretamente ligadas ao curso de Ciências Sociais, como as de Sociologia. Desse modo, não é surpreendente a maneira como o currículo estava organizado nas primeiras décadas, porque essa estrutura indicava uma formação pouco especializada.

A proximidade das cadeiras de Sociologia com as demais já citadas explica a existência de disciplinas peculiares a outros cursos no bacharelado em Ciências Sociais desde sua origem. Entretanto, o percurso histórico do curso de bacharelado gerou mudanças na quantidade de disciplinas dessa natureza, chegando atualmente à completa exclusão de algumas delas, como será analisado ao longo do presente capítulo.

### 3.2 – Mudanças curriculares

A partir da estruturação inicial do currículo, compreende-se como os agentes sociais pensaram a grade curricular, porém ela logo sofreu alterações em razão das orientações do governo federal.

Os estudos de Popkewitz informam essa discussão, porque:

Os diferentes focos curriculares inscrevem profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu. A historicização dos meios pelos quais os objetos da escola (ensino, aprendizagem, administração, currículo) têm sido constituídos e transformados ao longo do tempo é importante não apenas para uma compreensão do passado, mas tem também importantes conseqüências para as discussões contemporâneas da reforma escolar. Os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação. Essas regras de representação não podem ser pressupostas; elas têm que ser historicizadas. (POPKEWITZ, 2010, p. 191)

O autor ajuda a compreender que as mudanças curriculares são decorrentes do processo histórico da própria disciplina a partir de legislações e novos paradigmas, a partir da ação de forças e agentes sociais relevantes para implementação de alterações, na medida em que se modificam as “formas de pensamento e raciocínio”.

Desse modo, de 1934 a 1936, o currículo foi orientado de “maneira interna”, uma vez que as interferências externas foram iniciadas apenas em 1936, quando alguns decretos começaram a modificar a estruturação até então vigente, como o nº 1190, de 4 de abril de 1936 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 16).

O governo federal inicia o processo de interferências externas quando publica um decreto que promove mudanças nos cursos. Embora a USP tenha inaugurado a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do país (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953), a criação da Faculdade Nacional de Filosofia dois anos mais tarde obrigou as demais Faculdades a seguirem as mesmas orientações:

Criada a Faculdade Nacional de Filosofia pelo decreto 1190, de 4 de abril daquele ano [1936], a ela tiveram de adaptar-se todas as outras Faculdades de Filosofia do país e, com elas, a Universidade de São Paulo.

Dentro do padrão estabelecido pelo citado decreto, diversas modificações foram feitas na organização da Faculdade. Às secções de Filosofia, Ciências e Letras foi acrescentada a de Pedagogia. (...) Manteve-se a duração de três anos para os cursos, porém, reservou-se um ano especialmente para a formação pedagógica, num total, portanto,

de quatro anos. Estabeleceu-se a distinção entre bacharel e licenciado, destinando-se este título apenas para aqueles que realizassem o Curso de Didática e aquele para os que apenas fizessem o curso fundamental de três anos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 16)

Desse modo, até 1936, a Universidade organizava seus próprios cursos, e, a partir de então, as interferências externas ocorreram tanto em âmbito federal, como já fora discutido, quanto em âmbito estadual a partir da extinção do Instituto de Educação em 1939.

Se antes os alunos podiam concluir o bacharelado em três anos, fazendo simultaneamente a licenciatura a qualquer tempo após o primeiro ano, com o referido decreto, ocorreu a separação oficial do bacharelado e da licenciatura, acrescentando mais um ano de formação pedagógica e obrigando o aluno a fazer quatro anos de ensino de graduação para obter os dois diplomas.

Embora a Universidade de São Paulo seja anterior à legislação federal, a hierarquia legal definiu as questões de hegemonia curricular, ou seja, até então uma universidade federal poderia funcionar de acordo com as diretrizes já estabelecidas pela USP, se assim desejasse, mas, por uma questão hierárquica (esfera federal sobre a estadual), imprimiu-se a mudança, invertendo a tendência, ignorando o acúmulo de experiências da USP – primeira universidade do Brasil.

### 3.2.1 – Décadas de 1940 e 1950

A mudança de 1946 foi gerada pelo decreto federal, assim o governo interferiu na implementação do currículo de maneira prescritiva, porém Buras e Apple analisam que nem sempre esse tipo de controle governamental age de maneira descontextualizada:

[...] a mediação revela que, apesar do ‘rígido controle’ do governo sobre o currículo, a implementação estava ‘repleta de inúmeras contradições e tensões que, por sua vez, lançaram as sementes da revisão do programa’. De forma clara, o desenvolvimento curricular não pode ser compreendido separadamente dos contextos de sua adoção e implementação. (BURAS; APPLE, 2008, p. 33)

Os autores fornecem elementos para a compreensão do processo de “revisão curricular” a partir de legislações governamentais. Embora elas criem decretos com

datas definidas, faz-se necessário considerar o processo de “adoção e implementação” de tais mudanças, como se observa abaixo:

Em 1946, pelo decreto federal nº 9092, passou a Faculdade por nova modificação em seus cursos, no sentido de adaptá-la mais convenientemente aos interesses do ensino e da pesquisa científica, sendo-lhe acrescentado em todos os seus cursos mais um ano de caráter obrigatório e criados os cursos de especialização que vieram permitir aos bacharéis e licenciados um contato maior com a Faculdade, em cursos de natureza optativa, feitos após a conclusão dos cursos normais. Além disso, diversas alterações do currículo escolar foram feitas, devidamente autorizadas pela Congregação e pelo Conselho Universitário [...]. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 21-22)

Assim, a partir de 1946, surge uma espécie de flexibilização do currículo, pois anteriormente os alunos frequentavam as mesmas disciplinas, obtendo, portanto, a mesma formação curricular. Em 1946, o 4º ano proporciona disciplinas optativas ou eletivas, nas quais os alunos se inscrevem de acordo com seus interesses.

Até então o 4º ano era dirigido à formação dos licenciandos, a partir de 1946, há a possibilidade de cursar disciplinas optativas juntamente com as disciplinas de licenciatura. De todo modo, há um incremento curricular porque as disciplinas optativas são acrescentadas, aumentando o tempo dedicado ao bacharelado. Tais disciplinas optativas agregavam os créditos necessários para finalizar o curso, permitindo aos alunos que realizassem a opção por algumas delas ao escolherem temáticas de seu interesse, o que os ajudaria a escolher um tipo de especialização após a conclusão da graduação, como indica o decreto.

Se compararmos a grade curricular de 1942 à de 1946, percebemos que, neste último ano, há um número maior de disciplinas, tais mudanças se devem às alterações na formação pedagógica. Por essa razão, surgiram folgas na grade que permitiram a inserção de novas disciplinas, inclusive ocupando o 4º ano com as disciplinas livres, quesito para obtenção do diploma de bacharel. Portanto, observa-se que as mudanças criadas pela legislação federal permitiram que o curso de bacharelado fosse prolongado, intensificando a formação anteriormente apresentada.

Essa condição, teoricamente, possibilitou aos alunos uma formação mais específica, pois, no momento em que a grade curricular foi ampliada, a ideia era que as disciplinas acrescentadas ficassem sob a responsabilidade das cátedras mais ligadas ao curso. Isso permitiu que o aluno cursasse pelo menos dez disciplinas eletivas, se se considerar que o aluno cursaria pelo menos cinco disciplinas semestralmente no 4º ano,

seguindo o mesmo número de disciplinas presentes em cada semestre nos três primeiros anos, e nove disciplinas obrigatórias de outras cátedras ao longo do tempo.

Em um primeiro momento, no ano de implantação, a orientação era: “na quarta série, os alunos optarão, livremente, por duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela Faculdade; quando aprovados terão direito ao diploma de Bacharel”. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 22).

Retomando Buras e Apple (2008, p. 33), “o desenvolvimento curricular não pode ser compreendido separadamente dos contextos de sua adoção e implementação”. Se a ideia do governo federal era ampliar o ensino e a pesquisa de uma maneira mais específica, tal intento não se realizou em razão dos contextos de adoção, pois, naquele momento, infere-se que as Cadeiras de Sociologia não criaram novas disciplinas, por isso se abriu a possibilidade ao aluno de escolher as disciplinas existentes, de quaisquer cadeiras da FFCL.

Embora o decreto indicasse uma espécie de preparação para os cursos de especialização, estes compreendiam disciplinas presentes no curso, como “Estatística”, não necessariamente ligada a uma formação em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, como se compreende atualmente ao se referir a áreas específicas das Ciências Sociais. Dessa forma, entendia-se que, em 1946, a Seção de Ciências era composta por “Matemática, Física, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 42).

Assim, quando o documento menciona que as disciplinas eletivas seriam uma espécie de preparação para o curso de especialização, entendia-se a formação em Ciências Sociais de uma maneira mais ampla, a partir da ideia de formação na Seção Ciências (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1951, p. 39) e não especificamente nas três áreas que a compõem – Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

### 3.2.2 – Décadas de 1960 a 1980

Nos anos seguintes, de acordo com a tabela I anexa, ao período abordado no item anterior, as mudanças curriculares se direcionaram para a ampliação do currículo. De 1946 a 1958, ocorre um acréscimo de disciplinas e, em 1965, o curso passa a concentrar as disciplinas obrigatórias nos dois primeiros anos, deixando o 3º e o 4º ano para as disciplinas optativas, as quais os alunos poderiam escolher livremente, sendo

que a maior diferença com relação ao currículo de 1946 é que, na década de 1960<sup>11</sup>, os alunos já poderiam escolher disciplinas das Cadeiras peculiares ao seu curso.

Pensando em termos gerais, observa-se que, em 1965, houve a introdução da disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” no 2º ano, e posteriormente, em 1967, outra disciplina desse caráter foi introduzida – “Métodos e Técnicas de Pesquisa II” – no 3º ano, sendo a única obrigatória, pois o restante delas era de livre escolha do cursista.

A introdução das duas disciplinas “Métodos e Técnicas de Pesquisa” evidencia a relevância do caráter de pesquisa da instituição, e, embora não se negue que tal perspectiva já estava presente desde o início do curso de Ciências Sociais, a pesquisa toma uma posição de maior destaque com a introdução dessas disciplinas.

Nos anos anteriores, a formação para a pesquisa também estava presente, mas diluídas em disciplinas como “Estatística”, pois, em 1942, o currículo contava com “Estatística Aplicada” e “Complementos de Matemática”, além destas, em 1946, acrescentou-se “Estatística Geral” e, em 1960, acrescenta-se “Estatística III”, sendo que “Estatística Geral e Estatística Aplicada” passam a ser nomeadas de “Estatística I e II”.

A partir da introdução das disciplinas de “Métodos e Técnicas de Pesquisa” em 1965, as disciplinas anteriores “Complementos de Matemática” e “Estatística I e II” são retiradas do currículo. Desse modo, é possível afirmar que a ampliação do currículo demonstrou relevante investimento na formação instrumental para a pesquisa, pois, de 1942 a 1960, observa-se o incremento de duas para quatro disciplinas, proporção só superada em 1976 com a inserção de “Métodos e Técnicas de Pesquisa III” e “Introdução à Probabilidade e Estatística II”, totalizando cinco disciplinas obrigatórias direcionadas para a referida formação – “Métodos e Técnicas de Pesquisa I, II e III” e “Introdução à Probabilidade e Estatística I e II”.

A partir disso, observa-se uma espécie de busca pela especificidade no currículo, uma vez que a introdução das disciplinas citadas e a alteração do nome de outras já existentes, como de “Estatística” para “Introdução à Probabilidade e Estatística I e II”, mudam a perspectiva educacional de um ensino de caráter introdutório e não aprofundado para um mais específico. Desse modo, nomenclaturas mais específicas

---

<sup>11</sup> A partir da década de 1960, ocorre o oferecimento de novas disciplinas, estas não entraram na tabela elaborada para evitar a perda do foco de uma discussão mais geral, uma vez que as disciplinas optativas são bastante inconstantes por dependerem da disponibilidade do docente responsável por sua elaboração e credenciamento.

demonstram uma formação mais objetiva em razão da inserção de uma ordem determinada pelos números que acompanham as disciplinas, indicando uma sequência que gera a necessidade de pré-requisitos – estudos anteriores –, em outras palavras, as disciplinas Sociologia I, Sociologia II, Sociologia III e Sociologia IV, e outras organizadas da mesma maneira, indicam a necessidade de cursá-las sequencialmente, uma vez que cada uma delas exige a realização da anterior. Além disso, é necessário salientar que o aumento do número de disciplinas amplia de forma considerável os estudos empreendidos a cada temática, possivelmente em razão da necessidade de aprofundar as temáticas, tornando-as mais específicas. Essa questão é mais bem observada a partir de 1976, quando a maior parte das disciplinas muda de nomenclatura, por exemplo, “Geografia” muda para “Geografia Humana, Geral e do Brasil”, isso trouxe uma espécie de determinação aos estudos, pois, se antes era possível estudar alguns aspectos em detrimento de outros, a partir de 1976, faz-se necessário estudar na mesma disciplina as temáticas presentes no título, que, embora genéricas, se colocam como simultâneas, porque teoricamente o docente não poderia selecionar apenas uma delas, pois precisava abranger as três. Diferentemente da disciplina “História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil”, que não permite qualquer tipo de estudo aprofundado ao se pensar em atender o título da disciplina, nesse caso a ideia de especialização ou de algum tipo de direcionamento torna-se um engodo.

Se, em 1946, observam-se cinco disciplinas no 4º ano, em 1976, a partir da ampliação de créditos, verificava-se a existência de pelo menos dez disciplinas, sendo cinco por semestre, lembrando que o 3º ano contava com três disciplinas obrigatórias e o 4º ano com duas.

Assim, observa-se o incremento curricular, pois, em 1946, o currículo contava com quatorze disciplinas obrigatórias em um curso de três anos e, em 1976, havia vinte quatro disciplinas obrigatórias e no mínimo nove optativas. Desse modo, de quatorze disciplinas em 1946, o currículo passou a contar com trinta e quatro em 1976, quase triplicando em trinta anos com o acréscimo de mais um ano (4º) no bacharelado.

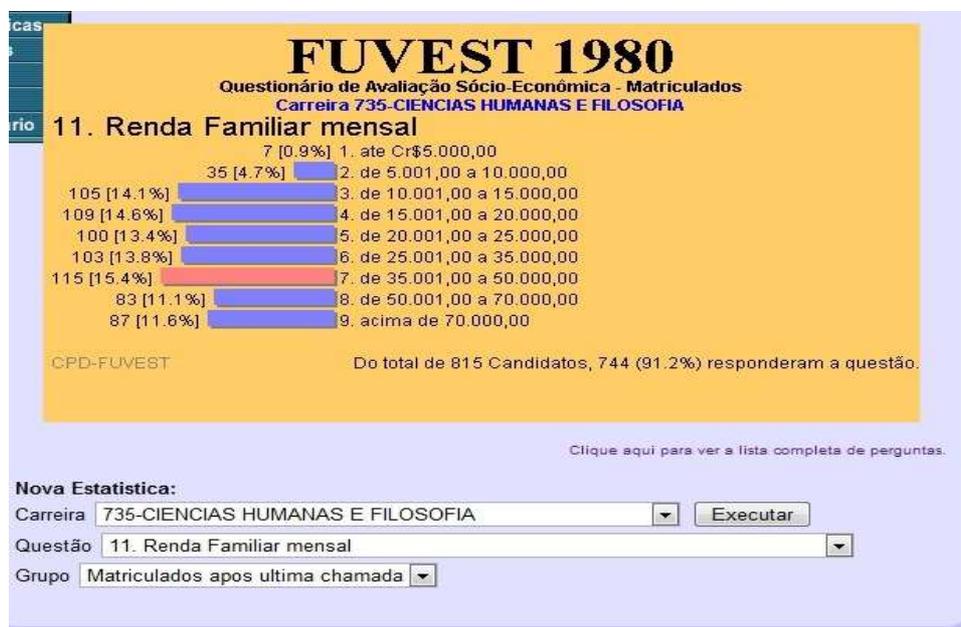
Além disso, a inserção de disciplinas obrigatórias no 3º e 4º ano muda um pouco o caráter de livre escolha dos estudantes, como ocorria desde 1946, tornando a formação curricular dos bacharéis mais próxima uma das outras; embora o oferecimento de disciplinas optativas tenha crescido consideravelmente entre 1965 a 1980, a introdução de disciplinas obrigatórias nos anos finais do curso diminui a possibilidade de diversificação da formação curricular entre os estudantes.

Assim, observa-se que o curso de Ciências Sociais vai se modificando ao longo do tempo de maneira a seguir algumas tendências curriculares, como Young analisa:

Nos anos de 1970, [...] a idéia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar era amplamente aceita no campo da sociologia de educação (Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977). [...] Nos anos de 1980 e 1990, essa análise se estendia para se referir à subordinação de mulheres e minorias étnicas e outras. (YOUNG, 2007, p. 1288-1289)

Para Young, a partir da década de 1970, a entrada de alunos das classes trabalhadoras orientou os objetivos do currículo, dentre os quais “o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar”. Ao analisar as ementas das disciplinas do bacharelado em Ciências Sociais, não é possível concordar nem discordar de Young, uma vez que elas não fornecem elementos suficientes para análises desse tipo, mas há a possibilidade de avaliar a entrada desses alunos no curso.

Para tanto, recorre-se ao perfil socioeconômico dos ingressantes, matriculados após a última chamada em Ciências Humanas e Filosofia de 1980, pois a FUVEST<sup>12</sup> (Fundação Universitária para o Vestibular) divulga os dados a partir do ano citado.



Com base no valor do salário mínimo nessa data:

|                            |      |          |
|----------------------------|------|----------|
| Maio de 1980 <sup>13</sup> | Cr\$ | 4.149,60 |
|----------------------------|------|----------|

<sup>12</sup> FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. **Questionário de avaliação sócio-econômica – matriculados.** Tabela. Disponível em: <http://www.fuvest.br/estat/perfilingressantes.html?anofuv=2012>. Acesso em 1 set. 2012.

Ao observar o agrupamento das faixas salariais, tem-se que 15,4% apresentam valores entre 35.001,00 e 50.000,00, o que representava 8 a 12 salários mínimos, mas, ao agrupar os dados, vê-se que 61,5% dos alunos matriculados tinham renda familiar abaixo de 12 salários mínimos. Entretanto, esse dado precisa ser associado a outros para se compreender a maneira como as análises de Young (2007) aproximam-se das condições dos alunos ingressantes na referida data, como, por exemplo, o número de pessoas que compõe a família e depende dessa renda:



De acordo com os dados da tabela, a maior concentração de matrículas refere-se às famílias compostas por cinco pessoas (28,6%) e, contando com a maior representação da tabela anterior (faixa salarial de 61,5%), obtém-se uma média de 2,4 salários mínimos por pessoa no máximo. Se associarmos os dados, observa-se que 69,8% dos ingressantes compõem famílias de até cinco pessoas, sustentadas por até 2,4 salários.

Desse modo, os dados confirmam as análises de Young (2007) de que, a partir da década de 1970, segundo os dados do início da próxima década (1980), as classes trabalhadoras começaram a se inserir nas instituições de educação universitária de

<sup>13</sup> MOREIRA, E. N. Valores do salário mínimo desde sua institucionalização até o dia de hoje. Tabela. Disponível em: [http://www.gazetadeitauna.com.br/valores\\_do\\_salario\\_minimo\\_desde\\_.htm](http://www.gazetadeitauna.com.br/valores_do_salario_minimo_desde_.htm). Acesso em 7 set. 2012.

maneira mais marcante. Assim, o perfil dos alunos ingressantes no curso de Ciências Sociais muda consideravelmente, pois, nas primeiras décadas do curso, os alunos eram membros da elite paulistana, diferentemente das décadas de 1970 e 1980. Entretanto, reconhece-se que estatisticamente os alunos ingressantes não eram de classes baixas, mas é possível considerá-los de classes trabalhadoras, pois, levando em conta o valor de salários per capita citado, não é plausível que pertencessem à elite.

Young (2007) não é o único a considerar essa questão, pois Goodson concorda que:

[...] o período da década de 60 e do início da década de 70 foi um período de inovação social em grande parte do mundo ocidental. Nesse período existiram missões e movimentos sociais cujo objetivo era a justiça social e a inclusão social. Essas missões e esses movimentos levaram a experimentos pedagógicos e escolares sérios que tentavam ampliar a inclusão social. Ao cobrir algumas dessas pedagogias alternativas, meu objetivo não foi argumentar que elas forneciam uma resposta para o projeto perenemente elusivo de inclusões sociais, mas sim para delinear os propósitos, pedagogias e práticas que foram desenvolvidas como parte desse movimento social. (GOODSON, 2008, p. 15)

Embora a grade curricular do curso de bacharelado não tenha vivido mudanças que atendessem à inclusão social da maneira descrita por Goodson (2008), vê-se que a entrada das disciplinas optativas “Sociologia da Educação” em 1971 e “Educação e Ideologia” em 1975 contribuíram para delinear os propósitos desse movimento social de inclusão das classes trabalhadoras, porque ambas se inscreviam na ideia de estudos com vistas à compreensão de demandas sociais. Isso é evidenciado pelo conteúdo “educação, estratificação e mobilidade social”, presente na primeira ementa da disciplina “Sociologia da Educação” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971), e pelo conteúdo “o significado político e ideológico da educação: educação e hegemonia”, presente na ementa de 1981 da disciplina “Educação e Ideologia” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1981).

Desse modo, a inserção das classes populares deu-se muito mais pela inclusão de disciplinas optativas que discutiam temáticas relacionadas à democratização do ensino do que mudanças curriculares que atendessem alunos provenientes dessas classes sociais, uma vez que a disciplina “Educação e Ideologia” tem como problemática central a crise do tema da educação na Sociologia, crise que se revela pelo impasse

teórico criado pela “‘crise da escola’ para a Sociologia da Educação” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1975).

Sob esta perspectiva, pensava-se que a escola para as massas não atendia aos propósitos educacionais a contento, por isso nomeou-se de “crise” essa questão, como observa Cordeiro quando se refere ao ensino simultâneo:

O ensino simultâneo hoje em dia parece estar em crise ou, pelo menos, tem recebido muitas críticas. No entanto, quando foi criado, ele apareceu como a solução didática para criar um modelo de escola tendencialmente aberto às massas. O ensino simultâneo se baseia na ideia de que um professor pode ensinar o mesmo assunto, ao mesmo tempo, a todos os alunos, desde que utilize os métodos, instrumentos e procedimentos adequados e desde que os alunos tenham sido selecionados adequadamente, de modo a comporem um grupo o mais homogêneo possível. (CORDEIRO, 2012, p. 46)

Embora Cordeiro avalie que o ensino simultâneo pareça estar em crise, essa ideia existe desde a década de 1970 a partir do processo de democratização da educação básica; ainda que não seja explícito na ementa da disciplina “Educação e Ideologia” que esse processo tenha gerado a “crise da escola”, é possível inferi-la quando, em 1981, o tema “educação e hegemonia” é mencionado, por isso a entrada das massas acaba com a hegemonia do sistema educacional, na medida em que se torna necessário estabelecer parâmetros educacionais diversos dos anteriores; a ideia de que “um professor pode ensinar o mesmo assunto, ao mesmo tempo, a todos os alunos, [...] um grupo o mais homogêneo possível” se esgotou em razão de demandas sociais e educacionais (objetivos e orientações) bastante diferentes entre a elite e as classes trabalhadoras.

### 3.2.3 – Década de 1990 até o ano 2011

De acordo com a tabela I, as alterações curriculares realizadas de 1990 a 2011 se referem a uma espécie de centralização de formação, ou seja, observa-se a eliminação de disciplinas obrigatórias fora da unidade de origem do bacharelado em Ciências Sociais.

Na década de 1990, o aluno do 1º ano vivia uma jornada em busca dos locais onde eram ministradas suas disciplinas, pois, já no 1º semestre, era obrigado a cursar “Noções de Estatística”, que era realizada em área diversa da (agora denominada)

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), cabendo ao aluno o desafio de conhecer o campus universitário para encontrar o Instituto de Matemática e Estatística (IME). No 2º semestre do primeiro ano, havia o desafio de buscar as aulas de “Teoria Econômica I”, ministrada pela Faculdade de Economia e Administração (FEA), portanto também fora da unidade de origem. Nessa perspectiva, o aluno do 1º ano era obrigado a percorrer três diferentes locais de aula, sendo que a Faculdade onde ingressou ainda lhe era desconhecida.

Embora a realização dos cursos em outras unidades seja positiva para o cultivo do espírito universitário, porque o aluno não permanece isolado na faculdade responsável por seu curso, a formação torna-se menos específica, retomando a perspectiva verificada no início do curso quando as cadeiras de outros cursos ofereciam disciplinas, pois se contava com nove disciplinas de outras cátedras e, na década de 1990, o número cai para seis disciplinas externas.

Essa realidade retorna no 3º ano, na década de 1990, com as disciplinas “Teoria Econômica II” e “História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil”, ministradas aos alunos do 5º semestre, e “Geografia Humana e Econômica”, aos do 6º semestre. Lembrando que todas as disciplinas citadas eram obrigatórias para os estudantes de Ciências Sociais, essa questão relaciona-se aos desafios oferecidos aos estudantes universitários, pois o fato de o aluno ser obrigado a buscar um local de aula fora de sua unidade torna o entrosamento discente e docente mais esparso, na medida em que estão ‘em jogo’ as relações estabelecidas no interior do curso, porque o aluno demora a conhecer os professores que circulam por sua faculdade de origem, relacionando-se com professores de outras unidades com os quais dificilmente manterá contato ao longo do bacharelado.

Essa condição não interfere nas taxas de evasão, conforme análise de Villas Boas:

Cruzando dados sobre o abandono do curso com as mudanças curriculares, ao longo de um período de cinquenta anos (1939-1988), verificou-se que a evasão permanece alta, em cerca de 50%, enquanto os currículos acumulam cada vez mais matérias e disciplinas. (VILLAS BÔAS, 2003, p. 45)

A autora salienta que a taxa de abandono do curso não é alterada pelo incremento de disciplinas no currículo, mas pode ser modificada a partir dos Programas de Iniciação Científica, conforme indica sua pesquisa. Nesse sentido, o fato de os

estudantes de 1º ano ficarem grande parte de seu tempo fora da unidade de origem dificulta sua entrada em tais programas.

[...] a oportunidade de ter uma bolsa de estudos dava margem para que pudessem se dedicar ao curso [...] e, conseqüentemente, à academia. Possibilitava a aquisição de livros necessários à formação, facilitava o convívio no meio acadêmico, criava um intercâmbio maior, aumentando o número de contato com profissionais da área, permitindo também maior participação em eventos e apresentação de trabalhos em jornadas e reuniões científicas e trabalho de campo. (VILLAS BÔAS, 2003, p. 59-60)

Segundo a autora, a bolsa de estudos fornecida pelos Programas de Iniciação Científica permite aos estudantes maior dedicação ao curso quando afirma que “facilitava o convívio no meio acadêmico, criava um intercâmbio maior, aumentando o número de contato com profissionais da área”. Essa condição dificilmente poderia ser oferecida aos estudantes de 1º ano do curso da USP, o que, acrescido pelo adiamento de uma formação específica em razão das disciplinas ministradas por outras unidades, poderia provocar uma perda de interesse pelo curso.

Ao se pensar nos alunos provenientes de ambientes com pouco capital cultural, a situação se agrava, como discute Young:

O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. (YOUNG, 2007, p. 1296-1297)

As culturas de elite possibilitam aos alunos condições sociais mais favoráveis para acompanhar o curso e a obtenção de desempenhos escolares satisfatórios por viverem em ambientes propícios ao conhecimento, seja em razão do acesso a diferentes bens culturais – livros, museus e outros –, seja pelos próprios hábitos de estudo cultivados e partilhados pela família – momentos de aquisição de conhecimento pelo diálogo sobre notícias ou ocasiões de leituras compartilhadas –, especialmente quando se analisa as exigências de estudo dos alunos de 1º ano, recém-egressos do ensino médio.

Por essas razões, na última reformulação do curso de Ciências Sociais, realizada na primeira década do século XXI, o estudante só frequenta as aulas de “Noções de Estatística” no 2º ano, e as disciplinas de “Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II” foram

deslocadas para o 1º ano, mantendo os alunos ingressantes todos os dias na própria unidade, diferentemente do que ocorreu nas décadas anteriores.

Além disso, suprimiram-se as disciplinas de “História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil”, “Geografia Humana, Geral e do Brasil” e “Introdução à Economia I e II”, sendo que as duas últimas foram substituídas por “Fundamentos de Economia para Ciências Sociais” e pela obrigatoriedade de cursar mais uma disciplina na Faculdade de Economia e Administração (FEA). As demais disciplinas citadas foram excluídas da grade curricular, reduzindo a necessidade de o aluno se deslocar de sua unidade e propiciando o fortalecimento de laços sociais dentro do curso de origem.

Essas mudanças auxiliam os alunos de classes desfavorecidas. De acordo com Young (2007, p. 1297), “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”. Em culturas desfavorecidas, espera-se que o aluno obtenha acesso a bens culturais a partir das instituições de ensino. Embora Young esteja se referindo à educação básica, é possível estabelecer as mesmas relações empreendidas pelo autor quando se analisa o ensino superior, pois o aluno de classes sociais desfavorecidas é egresso do ensino médio, que, possivelmente, não foi capaz de oferecer os bens culturais de maneira a minimizar essa condição. Assim, esse estudante chega à universidade em desvantagem cultural.

Para tanto, Young (2007) acredita ser necessário criar ambientes propícios à valorização e ao compartilhamento cultural, na medida em que, se a família não consegue oferecer “conhecimento poderoso”, ao menos pode ratificar aqueles disponibilizados pelas instituições de ensino, a fim de reconhecer a necessidade de conhecer para além das circunstâncias locais.

### 3.3 – Conhecimento especializado

Em 1976, de acordo com a tabela I, há um aumento significativo no número das disciplinas obrigatórias, conforme análises anteriores:

O Parecer 85/70 ressaltou a necessidade de se evitar um possível enrijecimento do currículo mínimo. Este entendido como “a matéria-prima a ser trabalhada pelo estabelecimento na organização do currículo do curso, podendo ser complementado com outras matérias para atender

a exigências de sua programação específica, a peculiaridades regionais e a diferenças individuais dos alunos”. Nesse sentido, complementação deveria “obedecer aos princípios de flexibilidade e sobriedade e guardar relação com a natureza e objetivos do curso, evitando-se os currículos enciclopédicos”. (NUNES, 2012, p. 485)

Nesse período, experimenta-se um processo de especialização curricular com vistas a uma flexibilização, escapando da ideia de “currículo mínimo” e de “currículos enciclopédicos”. A partir do referido decreto e de outras legislações, concebe-se que:

O novo currículo apenas acrescentava outras matérias àquelas que vinham sendo ministradas, desdobrando-as e aumentando o número de disciplinas. Se, de um lado, o desdobramento das matérias evidenciava que a sociologia, a antropologia e a ciência política se especializavam e se expandiam, de outro lado, mostrava que o currículo seguia a lógica de acumulação (cf. Villas Bôas, 1995), reunindo um número cada vez maior de disciplinas, ordenadas do geral ao particular, sem que sua estrutura fosse efetivamente modificada. (VILLAS BÔAS, 2003, p. 54)

Segundo as análises de Villas Bôas sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro, é possível afirmar que, quanto às estruturas curriculares, a UFRJ guarda semelhanças com as da USP, porque o aumento significativo de disciplinas seguiu a “lógica de acumulação”, na qual as mudanças curriculares referem-se principalmente ao desdobramento das disciplinas já existentes, com uma ordenação “do geral ao particular”, sem que a estrutura do currículo “fosse efetivamente modificada”.

Seguindo os estudos sobre currículo de Young (2007, p. 1295), analisa-se que “o conhecimento poderoso nas sociedades modernas [...] é, cada vez mais, o conhecimento especializado”, principalmente ao se observar a maneira como o bacharelado segue essa tendência.

O currículo de 1942 apresentava disciplinas com nomes bastante genéricos, como “Geografia”, mas em 1946 ela se torna “Geografia Humana” e em 1976 sofre nova mudança, sendo nomeada de “Geografia Humana, Geral e do Brasil” – nomenclatura mantida até 2011, quando deixa de ser citada na grade curricular. Essa condição pode ser observada em todo o currículo, pois as disciplinas são inseridas em busca de ampliação da formação e esta vai se tornando cada vez mais especializada.

Tal especialização não ocorre somente nas disciplinas obrigatórias, porque, a partir de 1946, quando o curso recebe mais um ano, a iniciativa ofereceu possibilidade de o aluno escolher disciplinas de seu interesse. E, a cada nova disciplina optativa

oferecida pelo curso, abre-se a possibilidade não só de uma especialização, mas de diversificação curricular.

Desde a década de 1960, o aluno pode optar por se especializar em um assunto ao buscar disciplinas ligadas a um determinado tema, como também pode cursar disciplinas de Sociologia, Ciência Política ou Antropologia. Como se observa:

A lei 5.540/68 [...] em sua alínea f, definiu, como uma das características pelas quais seriam organizadas as universidades, a “flexibilização de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa”. Essa preocupação com flexibilidade de funcionamento das instituições geraria uma Indicação e um Parecer sobre sistema de créditos e matrícula por disciplinas, ambos de maio de 1971, onde a questão da definição da duração da hora seria enfim tratada como assunto relevante. (NUNES, 2012, p. 483)

Dessa forma, a formação se torna cada vez mais especializada e cada aluno, de acordo com suas opções, obtém formação bastante diversificada de seus colegas que fizeram outras opções, atendendo “às diferenças individuais dos alunos”.

Assim, o curso de bacharelado em Ciências Sociais não foge das tendências curriculares das sociedades modernas que buscam “conhecimento poderoso”, que é cada vez mais especializado.

[...] As questões centrais sobre o currículo envolverão:  
(a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas;  
(b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano;  
(c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e  
(d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, 2007, p. 1296)

A partir dessas discussões, a questão da especialização adquire relevância nas análises curriculares. Conforme salienta Young (2007), cabe analisar as diferenças entre o conhecimento especializado e as relações entre eles, porque no curso há a possibilidade de vários tipos de especialização dentro do bacharelado, mas é necessário questionar o modo como as disciplinas especializadas dialogam entre si e a maneira como elas integram a formação do aluno, na medida em que “diferem do conhecimento

que as pessoas adquirem no seu cotidiano”, confirmando a ideia de que o conhecimento está exclusivamente na Universidade.

Young (2007) propõe a análise a respeito da articulação entre esse conhecimento especializado e o cotidiano. Ao pensar nas Ciências Sociais, a relação ocorre a partir da análise do cotidiano para a elaboração desse conhecimento, porém a situação nem sempre ocorre dessa forma, pois, pensando na inserção de disciplinas como “Sociologia da Educação” e “Educação e Ideologia”, concebe-se que elas proporem leituras da realidade, como sugerem os conteúdos dessas disciplinas, que serão analisados adiante.

Ao comparar os currículos da licenciatura e do bacharelado, observa-se que, em 1937 – momento em que se localiza o primeiro currículo de licenciatura –, não existiam disciplinas que tratassem sobre temas educacionais no bacharelado. O período mais fértil à questão educacional no currículo de bacharelado foi entre 1975 e 1985, quando as duas disciplinas sobre o tema estavam disponíveis aos cursistas: “Sociologia da Educação” foi implantada em 1971 e está presente até hoje; “Educação e Ideologia” vigorou no currículo apenas por dez anos – de 1975 a 1985. As duas disciplinas serão analisadas de maneira mais detalhada nos próximos itens deste capítulo.

### 3.4 – Sociologia da Educação

De acordo com a tabela III anexa, o início da disciplina Sociologia da Educação foi em 1971, e sua ementa persiste até os dias atuais na base de dados digital da Universidade de São Paulo, chamada “JupiterWeb”, na qual os alunos da graduação têm acesso aos dados de todas as disciplinas. Nesse sistema, o aluno faz consultas sobre as disciplinas – ementas, oferecimento, horários e docente responsável – e realiza sua matrícula semestralmente.

Ao longo desses quarenta anos de existência da disciplina, ela sofreu algumas modificações.

A disciplina sempre foi ministrada pelo Departamento de Sociologia, fato confirmado por sua sigla, que, de 1971 a 1989, era FLS 614 e, a partir de 1990, foi substituída pela sigla FLS 602.

Ao pensar nessa disciplina, retoma-se a análise de Young:

Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores

educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, uma ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 1288-1289)

Como afirma Young, “a questão do conhecimento e do papel da educação” foi negligenciada por sociólogos da educação. Ao pensar na FFCL, não é possível nomear seus docentes como sociólogos da educação, porque a disciplina surge com uma preocupação direta com o papel da escola na aquisição do conhecimento e a partir dos estudos de uma instituição social sem suas particularidades educacionais.

Ao observar os conteúdos tratados e o foco da disciplina, tem-se: “considerar-se-á a educação como processo social e as instituições educacionais como parte de sistemas sociais mais abrangentes”, acrescentando que a preocupação fundamental da disciplina seria relacionar a escola com os “fatores exógenos, encontrados na sociedade mais ampla” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971).

Não se discutem as questões propostas por Young (2007), que estariam mais ligadas às especificidades das questões curriculares e dos propósitos da escola; essa situação existe desde a criação da disciplina em 1971 até 1985.

Diante disso, é pertinente discutir a questão proposta por Young:

[...] “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Essa questão proposta por Young não é percebida nas ementas da Sociologia da Educação; pelo contrário, quando no conteúdo aparece o estudo dos fatores exógenos à escola, percebe-se a fuga da discussão sobre os objetivos escolares. E, em 1986, é possível confirmar essa ideia no momento em que surge a temática “Educação fora da escola”, fugindo da discussão sobre a função da escola e dos motivos pelos quais ela possui relevância social. Embora em 1986 também se observem temáticas mais ligadas à “produção de conhecimentos sobre a educação no Brasil” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1986).

Nesse sentido, as discussões de Young ajudam a compreender a importância dos estudos a respeito dos contextos escolares:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299)

Ao retomar as análises de Young, é possível entender as escolhas curriculares da referida disciplina quando se observam as ementas de 1971 e 1973, ao propor “a escola como grupo social; valores e climas estudantis” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971 e 1973). A proposição desses temas foge da perspectiva de Young quando este discute que “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola”.

Embora a disciplina proponha o estudo da escola enquanto instituição social, assim como o estudo dos valores e climas estudantis, esses temas são analisados sob uma perspectiva generalizante, por não considerá-los especificamente a partir de uma comunidade escolar, por exemplo.

Ainda sobre essa questão, Young (2007) salienta que “a estrutura local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis”, e isso difere bastante da estrutura curricular da disciplina ao longo de sua existência, pois “a perspectiva será antes macro do que microsociológica” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971) e acrescenta-se que “as situações propriamente escolares e a dinâmica interna da escola constituirão objeto de atenção, mas a preocupação fundamental em seu estudo será a de relacioná-las com fatores exógenos” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971), numa perspectiva generalizante, divergindo assim das análises de Young. A ementa citada não sofre alterações até 1975, desse modo, essa tendência é característica do início da disciplina nos primeiros quatro anos.

Quanto às referências bibliográficas, ressalta-se a forte influência estrangeira em grande parte dela, pois há apenas um artigo de autor brasileiro – Luiz Pereira. Essas referências dialogam com os conteúdos e programas, pois não se notam discussões sobre a educação brasileira. As temáticas concentram-se na instituição escolar e no sistema educacional, por isso cabe assinalar a importância dada aos periódicos, especialmente quando se observa a citação de todos os artigos das revistas da América Latina, a educacional de Harvard e a Francesa de Sociologia. Ainda que o Brasil faça parte da América Latina, o sistema educacional brasileiro revela diferenças/

particularidades com relação aos demais países para que seja relevante estudar “todas” as suas publicações, sem estabelecimento de quaisquer critérios que definam uma escolha de artigos.

Em 1974, verifica-se a inserção de referências bibliográficas de autores brasileiros com a particularidade do uso de duas publicações de docentes da disciplina. Embora as temáticas sejam bastante diferentes da disciplina “Educação e Ideologia”, ocorre convergência nas referências bibliográficas em 1976, porque três autores são os mesmos – Althusser, Bourdieu e Pereira.

Em 1986, surge uma ênfase maior nas temáticas brasileiras, discutindo-se a cultura escolar e a educação fora da escola e concebendo-se a instituição escolar de maneira diferente do início da disciplina. Em 1988, quando esse currículo muda novamente, assume-se uma perspectiva ainda mais macro do que anteriormente.

Em 1987, constata-se uma mudança brusca no conteúdo e nos autores, inclusive mostrando uma articulação antes não verificada – anos anteriores –, indicando os assuntos discutidos a cada leitura, ou seja, a citação de cada obra está ligada a uma discussão específica (tema) proposta pela disciplina, como, por exemplo, “Hegemonia e educação (Gramsci)” ou “Educação e Narcisismo (Lasch)” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1987). Essa configuração se manteve até 1990.

Em 2000, a disciplina experimenta novas mudanças, alterando o foco da instituição escolar para a universitária, especificamente nos estudos sobre a necessidade da autonomia no trabalho intelectual. Dessa forma, considera-se 2000 como o ano de mudança de expectativa dos estudos por se transferir a discussão da educação básica para o ensino universitário.

Em 2002, observa-se um trabalho mais específico quando até o nome da disciplina – “Sociologia da Educação: fundamentos e Émile Durkheim” – é modificado, seguindo tendências curriculares de especialização, pois os estudos centram-se em um único autor (Durkheim).

Cabe lembrar que a reforma curricular de 2006 estabeleceu uma primeira tentativa de aproximação entre a licenciatura e o bacharelado, pois a referida disciplina permanece como optativa no curso de bacharelado, mas se torna obrigatória para o início da licenciatura, sendo pré-requisito para que o licenciando curse as demais disciplinas na Faculdade de Educação. Entretanto, não se verificam quaisquer modificações em profundidade que visem atender às necessidades dessa nova configuração curricular.

Em 2011, priorizou-se a “educação científica, ciência e controle técnico, socialização, racionalização e democracia” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011), sugerindo temas bastante amplos que não permitem caracterizar o foco nos estudos educacionais como nos anos anteriores, seja pelo estudo a partir das instituições tanto da educação básica quanto do ensino superior, seja pelo estudo das relações sociais de seus agentes.

Desse modo, o currículo de 2011 possibilita a existência de diversos tipos de curso por oferecer conteúdos muito amplos e um número extenso de referências bibliográficas ao apresentar obras de sessenta e seis diferentes autores. Considerando que o curso oferece dezessete aulas, é evidente que não seja possível estudar todas essas obras nesse curto período de tempo, ainda que se permita um tratamento diversificado aos temas considerados nos conteúdos, especialmente na questão “ciência, tecnologia e desenvolvimento” ou “construção social do conhecimento”. Com isso, desconsidera-se uma visão unificada sobre a questão, divergindo veementemente do currículo de anos anteriores.

Assim, o currículo de 2011 permite que diversos tipos de disciplinas a partir das referências bibliográficas citadas e dos conteúdos elencados existam, possibilitando grande liberdade aos docentes, sem que seja necessário mudar constantemente as ementas presentes na base de dados do programa Júpiter (responsável pelo gerenciamento das matrículas dos graduandos).

### 3.5 – Educação e Ideologia

De acordo com a tabela II anexa, a disciplina é implantada em 1975 sob a sigla FLS 637, sendo, desde o início, ligada ao Departamento de Sociologia e permeada pelas questões sociológicas do período.

Entre 1975 e 1977, a disciplina não sofreu quaisquer modificações, permanecendo com o mesmo conteúdo que hoje seria compreendido como objetivo da disciplina ao propor “a crise do tema educação na Sociologia” enquanto problemática central. Essa questão é mesclada com a “crise da escola” e se propõe a “explorar a linha de redefinição da educação enquanto tema das Ciências Sociais”. A partir desses conteúdos, compreende-se a disciplina de maneira bem ampla.

Quando se analisa ou se pensa na “crise do tema da educação na Sociologia”, os estudos se dirigem a um processo de universalização da educação escolar (formal), pois, a partir de 1975, quando a disciplina é criada e implantada, define-se a “crise na escola”, partindo de uma visão macro, como também acontece com a disciplina Sociologia e Educação. Nesse caso, a discussão se pauta no “significado político e ideológico da educação: educação e hegemonia” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1981).

Desprezando quaisquer diferenças que possa haver na instituição escolar, esse movimento perdura até 1985, quando a disciplina aparece pela última vez. Dessa forma, a disciplina surge e desaparece do currículo sem que ocorressem grandes alterações em sua organização, por isso toda sua existência é marcada pela manutenção dos mesmos paradigmas.

Por essa razão, para esclarecer essa problemática, recorre-se a Young ao discutir:

[...] o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. [...] O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*. (YOUNG, 2007, p. 1296)

Ao pensar no contexto de institucionalização da disciplina, entender-se-ia o contexto como “crise da escola”, por isso a disciplina surge com a pretensão de “resolver problemas específicos no cotidiano”, porém não há indicações a respeito do fornecimento de conhecimento para que o indivíduo saiba “como fazer coisas específicas”. Dessa forma, a disciplina não instrumentaliza o bacharel a construir “conhecimento poderoso”, ou seja, produzir conhecimentos científicos a respeito do tema estudado.

O modo como a disciplina se apresenta remete à ideia de que ela produz “conhecimento independente de contexto” porque “é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade”. Confirma-se essa ideia ao se verificar que, em 1979, os objetivos da disciplina se referem à exploração da “linha de abordagem onde se considera a Educação enquanto ideologia”, pois se pretende enfatizar a importância teórica do tema educacional (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1979). Assim, o embasamento para a discussão é científico, como salienta Silva – “relacionado às

ciências” – por se destacar a questão teórica do tema, sem que se evidencie a proposta enunciativa, como analisa Silva:

A demonstração de que a discussão sobre universalismo/relativismo é uma questão posicional, enunciativa, é dada pelo fato de que não se conhece nenhum grupo cultural ou social que reivindique a posição “relativista”: o “relativismo” não é nunca uma reivindicação, é sempre uma acusação dirigida ao outro. Em troca, são universais os valores, os critérios, os saberes daquele que enuncia, daquele que pronuncia o universalismo. É universal aquilo que eu, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, declaro como universal. Em suma, a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. (SILVA, 2000, p. 77)

Observa-se que, em 1981, os novos acréscimos curriculares evidenciam as proposições universais, como quando se menciona “a crise da Universidade” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1981), porque não são analisadas suas proposições ou indicado o lugar em que os enunciadores estão, ou seja, a temática é vista como científica e não sob uma perspectiva política.

Sobre as referências bibliográficas presentes em 1976 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1976), a maior parte pertence a autores franceses, havendo apenas uma referência de obra brasileira – Luiz Pereira. Em 1977 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1977), nota-se a substituição desta por outra publicação brasileira – Marialice Foracchi – e, exceto pela obra citada, houve o retorno às referências bibliográficas de 1975 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1975). Os autores franceses são mantidos até 1985 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1985), quando a disciplina deixa de ser citada nos anuários e acredita-se que ela tenha sido retirada do currículo.

### 3.6 – Conclusão

Diante das questões discutidas ao longo do capítulo, é relevante analisar as mudanças curriculares a partir das principais problemáticas que as orientaram, especialmente no que se refere ao processo de flexibilização curricular. Esse processo não é exclusivo da esfera educacional.

Gates, por exemplo, parece não ter obsessão de se apegar às coisas. Seus produtos surgem numa fúria e desaparecem com a mesma rapidez, [...] A falta de apego a longo prazo parece assinalar a atitude de Gates em relação ao trabalho: ele falou mais de alguém tomar posição numa rede de possibilidades do que ficar paralisado num determinado

emprego. [...] Essa ausência de apego temporal está ligada a um segundo traço de flexibilidade de caráter, a tolerância com a fragmentação. (SENNETT, 2003, p. 72)

Segundo Sennett, o processo de flexibilização é visto inclusive a partir da atribuição de valor a atitudes como a “falta de apego”, que geram a “tolerância com a fragmentação”. Ao se observar as alterações curriculares dos últimos anos, é possível identificar esse processo, na medida em que as disciplinas tornam-se cada vez mais específicas, e conseqüentemente a formação torna-se mais fragmentada. Desse modo, o currículo flexível aposta nas mudanças em busca de inovação, sem que ocorra necessariamente um desdobramento do estado anterior. No caso do currículo, as adaptações parecem ser instantâneas.

Se, em um primeiro momento, a inclusão de disciplinas eletivas parece um modo de proporcionar aos estudantes um currículo mais diversificado sem que existisse a necessidade de criação de novas disciplinas obrigatórias, conforme discussão já apresentada sobre as mudanças ocorridas nas décadas de 1940, 1950 e 1960, a questão não parece exclusiva da realidade brasileira, por isso autores estadunidenses oferecem discussões sobre a diversificação curricular desde o século XX, quando:

Thomas (1962) escreve que os princípios que deveriam guiar o estudante em sua escolha de disciplinas eletivas não poderiam ser determinados de forma independente do propósito do “college” que é o treinamento da mente humana. Tal treinamento pode ser considerado a partir de dois lados; um deles refere-se ao fortalecimento da mente e o outro à amplitude e elasticidade da mente. Para realizar o intento de treinar a mente, importa menos a disciplina escolhida e mais a dedicação do estudante à disciplina de sua escolha até o pleno domínio de seus princípios. (SANTOS FILHO, 2010, p. 89)

Além de proporcionar aos cursistas um comprometimento maior nos estudos em razão de a disciplina ser escolhida por ele e pretensamente atender aos seus interesses, a escolha de disciplina auxilia no “treinamento da mente” por mobilizar conhecimentos que determinem as escolhas, orientadas pela análise daquilo que o estudante busca e do que é oferecido pela disciplina.

Nessa perspectiva, Goodson explora a questão da escolha de disciplinas optativas a partir da adoção do sistema de ensino originário da Inglaterra nas escolas americanas:

A “anglomania”, tão difundida na maioria destas escolas, constitui uma tentativa de aumentar o valor do capital cultural adquirido pelos alunos. O currículo é um instrumento a serviço da pessoa, numa hierarquia de poder. Uma das tarefas dos jovens membros das classes superiores é construir, socialmente, um *self* que seja igual ou superior a todos os outros, incluindo o do Presidente dos Estados Unidos. A modalidade principal de interiorização das relações sociais hierárquicas é a regulação da estrutura profunda. (GOODSON, 2001, p. 207).

Segundo Goodson, a possibilidade de criar um currículo a serviço da pessoa permite que esta se construa como “agente social superior”. Esse sentimento proporciona o que já no século XX era chamado de “fortalecimento da mente”. Assim, concebe-se que somente os membros da elite eram criados para realizar a seleção de disciplinas optativas nas condições citadas, uma vez que apenas eles possuíam subsídios para promoverem as escolhas construtoras do “self” com vistas a “aumentar o valor do capital cultural adquirido”.

Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas.

Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. (YOUNG, 2007, p. 1295)

Os alunos provenientes de classes trabalhadoras enfrentam os dilemas citados por Young (2007), pois eles não possuem conhecimento prévio necessário para empreender escolhas de caráter curricular. Entretanto, considera-se que tais interesses podem ser considerados de alguma maneira. Em relação aos alunos da elite, conclui-se que eles apresentam condições de promover tais escolhas, justamente porque possuem o conhecimento para tanto – capital cultural.

Goodson (2001) discute essa questão sob a perspectiva da diferenciação entre as escolas privadas – que assumem o modelo de ensino inglês (a “anglomania”) – e as públicas. Essa problemática não cabe no presente trabalho, porém se considera relevante a caracterização do ensino orientado às elites.

Essa problemática é verificada nas discussões de Bourdieu:

Tudo parece indicar que a origem parisiense constitui uma vantagem suplementar; os parisienses obtêm, frequentemente, para origens sociais equivalentes, uma taxa mais elevada de qualitativos raros. [...] As alunas provenientes das frações da classe dominante mais rica em capital cultural escapam quase totalmente aos julgamentos mais negativos, mesmo eufemizados, assim como às virtudes pequeno-

burguesas, e lhes são atribuídas com insistências as qualidades mais procuradas. (BOURDIEU, 2008, p. 191)

Segundo pesquisa do autor, o capital cultural dos alunos de classes mais ricas gera uma “taxa mais elevada de qualitativos raros”, quando os professores referem-se a esses estudantes, normalmente lhes atribuem qualitativos positivos, escapando dos “negativos”. Essa condição é observada dentro das instituições escolares e confere a esses alunos vantagens. Como explica o autor:

Uma proposição que, sob sua forma não transformada (‘você é filho de operário’) ou mesmo num grau de transformação superior (‘você é vulgar’) seria desprovida de toda eficácia simbólica e que seria mesmo própria a suscitar a revolta contra a instituição e seus servidores (se é que ela pode ser, como se diz, ‘concebível na boca de um professor’), torna-se aceitável e aceita, admitida e interiorizada, sob a *forma irreconhecível* que lhe impõe a censura específica do campo escolar (‘eu não sou dado à filosofia’). A taxinomia escolar das qualidades escolares (proposta como tabela de excelência humana) se interpõe entre cada agente e sua ‘vocação’. É ela que comanda por exemplo a orientação, em direção a tal disciplina ou tal seção, anteriormente indicada no veredicto escolar (‘eu gosto muito de geografia’). (BOURDIEU, 2008, p. 199)<sup>14</sup>

Nesse caso, Bourdieu esclarece que “a taxinomia escolar das qualidades escolares [...] se interpõe entre cada agente e sua ‘vocação’”, assim o gosto e o interesse são construídos socialmente com base no acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, agem sobre as escolhas dos estudantes, seja na escolha dos cursos, seja na seleção das disciplinas.

Embora a inserção das disciplinas optativas vigore na grade curricular do bacharelado em Ciências Sociais na USP desde 1940, a chegada das classes trabalhadoras na década de 1970 não altera a referida estrutura curricular, porque o seu oferecimento, tanto em quantidade – número de créditos dedicados às disciplinas optativas –, quanto em qualidade – dada a variedade de disciplinas disponibilizadas que tratam de temáticas diversificadas –, aumentou de maneira significativa.

Segundo Goodson (2001, p. 8), “o conhecimento não é algo que se transmite aos alunos de um modo acrítico; pelo contrário, é uma construção social que reflete padrões de status e hierarquias sociais existentes na sociedade global”.

Nesse sentido, a entrada de alunos das classes mais baixas na década de 1970 não modificou o modo como os “padrões de status e as hierarquias sociais” se davam no

---

<sup>14</sup> Os grifos pertencem ao texto original.

interior da própria faculdade porque as relações com o conhecimento não foram alteradas.

Nas escolas de elite, os alunos são expostos a múltiplas hierarquias, que só são apreensíveis através de uma imersão total. Estas hierarquias são econômicas, sociais, culturais, acadêmicas, estéticas, morais, de vestuário e desportivas, entre outros. Cada uma delas possui códigos subjacentes que os iniciados precisam compreender. O que os alunos vestem, a linguagem que utilizam e o seu sentimento de que são pessoas especiais, tudo isso contribui para a crença na sua distinção pessoal e no seu destino de classe. (GOODSON, 2001, p. 207).

Essa condição de distinção partilhada pelos membros da elite cria, ao mesmo tempo, um distanciamento das classes trabalhadoras em relação ao conhecimento, porque os códigos subjacentes não estão disponíveis para estas. Assim, o que os distingue também os separa, criando exclusões e o sentimento de ausência de vocação (Bourdieu, 2008). E, em contrapartida, fortalece as relações de poder dos membros da elite e de maneira processual cria amarras sociais ao ponto de “os alunos que sobrevivem à pressão destas provações saem delas, muitas vezes, com o sentimento de que merecem ser privilegiados porque são, efetivamente, superiores”. (GOODSON, 2001, p. 208).

O resultado das pressões gera um aluno privilegiado, porém o percurso é bastante difícil para os que não provêm da elite, conforme Almeida analisa ao pesquisar as condições sociais dos estudantes da USP oriundos de classes baixas:

Há um tipo de dificuldade de caráter material que está ligada diretamente à condição financeira desfavorável desse grupo de estudante. Ela vem expressa na importância dos gastos com a aquisição de livros, xerox e alimentação, bem como o uso de computadores [...] Outra dificuldade material de fundo, substantiva, encontra-se quando relacionamos o nível de exigência da USP com o tempo exíguo para consecução das tarefas devido à necessidade de trabalhar, a qual perpassa a vida de todos os pesquisados. Cumpre verificar os desdobramentos de acordo com os cursos que fazem e de que modo enfrentam esses obstáculos. Nas carreiras ligadas às ciências humanas e humanidades [...] a quantidade e nível dos textos a serem lidos e analisados aparecem com exigência maior. (ALMEIDA, 2009, p. 129-131).

Embora se observe que o bacharelado em Ciências Sociais não seja frequentado exclusivamente pela elite, compreende-se que o *habitus* elitista ainda vigore na perspectiva curricular, na medida em que ele é fortalecido pelos alunos “sobreviventes”,

ou seja, os sentimentos de privilegiamento passam a vigorar de maneira tão pungente no interior do curso de bacharelado conforme são propagados e alimentados continuamente.

De acordo com Bourdieu (2011, p. 62):

[...] o *habitus* não é um destino; em vez de um *fatum* – de acordo com a afirmação que me é atribuída –, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por experiências [...] as pessoas terão experiências em conformidade com as experiências que formaram o *habitus* dessas pessoas [...] o *habitus* – por ser um sistema de virtualidade – só se revela em referência a uma situação [...].

A partir do *habitus*, pode-se compreender as condições (situações) que criam o sentimento de privilegiados (Goodson, 2001), porque as pressões existentes ao longo do bacharelado são mais dificultosas para aqueles que não compartilham o mesmo *habitus* difundido dentro da instituição. Aos que compartilham desse *habitus*, as escolhas das disciplinas eletivas são bem organizadas, e eles conseguem “vencer” a carga excessiva de leitura do curso, assim como compartilham outras “experiências” nunca vivenciadas pelas classes trabalhadoras, impedindo a estes últimos a possibilidade de vivência do *habitus* do bacharel em Ciências Sociais na USP de maneira menos penosa, porque ele é assumido sem que as marcas sociais de classe (Bourdieu, 2008) desapareçam. Como se observa:

Em sua maioria, esses estudantes disseram não ter percebido atitudes de discriminação pela sua origem social ou raça, mas se surpreendem com a linguagem culta dos professores, com a censura às suas opiniões e posições políticas e com o funcionamento formal/burocrático do curso. (VILLAS BÔAS, 2003, p. 59)

Embora os estudantes “acreditem” na falta de discriminação pela sua origem social, ela revela o desacordo com o *habitus* estudantil quando se descobriram surpresos com o grau de exigência da vida acadêmica. A surpresa em relação à “linguagem culta dos professores”, por exemplo, mostra a ausência de experiências que formaram o *habitus* (Bourdieu, 2011) dos membros da elite no uso desse tipo de linguagem. E a condição dos estudantes de classes baixas é denunciada quando se referem à “censura às suas opiniões”, deixando óbvio que suas experiências não cabem no universo acadêmico, restando-lhes assumir sua posição na hierarquia social como receptores de conhecimento nas condições dadas pela Universidade. Se bem sucedidos, lhes será

outorgado o diploma de bacharel e todo o grau de distinção social que possa lhes ser atribuído a partir dele.

## CAPÍTULO IV – LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

### 4.1- Instituto de Educação

O Instituto de Educação foi anexado à Universidade de São Paulo durante a fundação desta. Anteriormente o Instituto já oferecia formação específica aos professores sem que estivesse atrelado a uma instituição de nível superior. Após 1934, o Instituto continua a oferecer a mesma formação e inaugura a formação de professores e inspetores de ensino secundário, conforme se observa no trecho abaixo:

Ao lado ou depois da formação cultural que é dada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o candidato ao magistério secundário deve receber no Instituto de Educação sua preparação técnica e profissional. Por essa forma, os dois Institutos, – o primeiro eminentemente cultural e o segundo, de caráter profissional – cooperam no sistema universitário de S. Paulo, para a formação de professores e de inspetores de ensino secundário [...]. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 44)

Lembrando que, na década de 1930, o curso de bacharelado em Ciências Sociais possuía três anos, a licenciatura ou preparação pedagógica poderia ser cursada durante o 3º ano ou após o término deste:

O curso de formação pedagógica é de um ano e pode ser feito simultaneamente com o 3º ano da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou sucessivamente depois de terminado o curso daquele instituto universitário. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 44)

A primeira reorganização curricular ocorreu por decisão do Governo Estadual, que legislou em favor de uma formação de professores proporcionada pela Faculdade e por isso realizou a extinção do Instituto de Educação, provocando mudanças na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ao atribuir a esta a responsabilidade pela referida formação.

Em 1938, o Governo do Estado, ‘considerando que a preparação do magistério secundário é um dos objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras’, deliberou, pelo decreto 9268-A, de 25 de junho, extinguir o Instituto de Educação e atribuir à Faculdade de Filosofia a formação pedagógica em nível universitário, criando, assim, a Secção de Educação que funcionou até a reforma federal de 1940. O mesmo dispositivo legal determinou a transferência para a Faculdade de Filosofia dos professores efetivos do extinto Instituto de Educação bem como a de muitos de seus assistentes. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 14)

A transferência da licenciatura para a FFCL remanejou alguns docentes, reestruturado-a:

Passou, pois, a Faculdade de Filosofia a contar, no segundo semestre de 1938, com a colaboração dos Professores Antônio de Almeida Junior (Biologia Educacional), Noemy da Silveira Rudolfer (Psicologia Educacional), Fernando de Azevedo (Sociologia Educacional, transformada depois em segunda cadeira de Sociologia), Roldão Lopes de Barros (História e Filosofia da Educação), Milton da Silva Rodrigues (Estatística e Educação Comparada). A cadeira de Metodologia do Ensino Secundário não chegou a ser provida em caráter efetivo no Instituto de Educação, tendo sido, em 1936 e 1937, regida pelo Prof. Paul Arbousse Bastide e, em 1938, interinamente pelo Prof. Ramiro de Almeida, até que, por transferência de cadeira afim (Metodologia do Ensino Primário), foi provida efetivamente pelo Prof. Onofre de Arruda Penteado Júnior. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 15)

Desse modo, é possível inferir que a formação de professores oferecida pela licenciatura não seguia as mesmas diretrizes dos cursos da FFCL, uma vez que, apenas com o Decreto do Governo do Estado, a Seção de Educação é criada. Antes desse período, cabia ao Instituto de Educação tal tarefa, lembrando que a formação de professores era proporcionada pela instituição antes mesmo da criação da Universidade de São Paulo.

Além disso, cabe destacar que demorou mais de dois anos para que a disciplina Metodologia do Ensino Secundário fosse provida de maneira definitiva. Esse fato pode indicar a dificuldade de busca de um professor para uma disciplina específica de formação docente por se referir a uma Metodologia, especialmente para o ensino secundário. As demais disciplinas eram mais gerais e, de alguma maneira, não se referiam a um currículo próprio da formação do docente nomeado para regê-la, diferentemente das Metodologias de Ensino.

Os trechos citados acima tratam somente de reestruturações administrativas por analisarem exclusivamente a transferência dos docentes, dessa forma as questões pedagógicas não foram tratadas nos documentos analisados por esta pesquisa.

Pode-se concluir que o Decreto de 1938 apenas unificou administrativamente a licenciatura e o bacharelado, trazendo-as para a FFCL, sem que, aparentemente, as duas habilitações convergissem para os mesmos propósitos curriculares.

Aliás, parece que não havia diretrizes para a formação de professores pela licenciatura ou se sugere que a formação docente seguia o padrão do Instituto de Educação, responsável pela emissão dos diplomas desses profissionais.

Criada, assim, a Seção de Educação, nos termos do decreto estadual n° 9268-A, de 25 de junho de 1938, destinou-se ela contudo inicialmente apenas à formação pedagógica que os licenciandos vinham fazendo antes no Instituto de Educação. Ao terminar o ano letivo de 1938, puderam os licenciados receber, pela primeira vez, o diploma de ‘professor secundário’ expedido pela própria Faculdade de Filosofia. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 15)

Cabe lembrar que a expedição dos títulos de licenciados em 1938 marca os primeiros certificados emitidos pela Faculdade, visto que os bacharéis ainda não haviam terminado o curso iniciado em 1935. O trecho anterior deixa dúvidas quanto à expedição dos certificados nos anos anteriores, pois parece que o próprio Instituto o fez porque não houve licenciado pela FFCL no período.

#### 4.2 – Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação foi organizada a partir da Reforma Universitária de 1968; antes disso, havia somente o departamento de educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Após a Reforma, ocorreu o desmembramento da referida faculdade, e vários de seus departamentos deram origem a institutos e faculdades. Conforme explica Moreira:

Após a lei 5.540/1968, a faculdade de educação substituiu a faculdade de filosofia, ciência e letras. A faculdade de educação tornou-se responsável pelo treinamento de professores e de especialistas encarregados de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas educacionais. A complexidade dessas tarefas estava a exigir, dizia-se, um treinamento universitário especializado. (MOREIRA, 2011, p. 110)

Embora Moreira tenha usado o termo “substituir” para se referir à FE e à FFCL, que nesse caso soa como equivocado, a ideia era que a Seção de Educação existente na FFCL tenha sido extinta em razão da criação da FE, que assumiu a partir da referida reforma o “treinamento de professores” e dos demais profissionais da área educacional. Para o autor, a criação da FE estava ligada à necessidade de criação de “um treinamento universitário especializado”.

Assim, a Faculdade de Educação foi organizada da seguinte forma:

A nova faculdade de educação deveria seguir o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais. [...] As principais atividades da faculdade foram consideradas o estudo e o ensino das seguintes áreas: currículos e programas; aconselhamento e

administração escolar (Sucupira, 1969; Teixeira, 1969). (MOREIRA, 2011, p. 110)

Conforme bem acentuou Gadotti (1983), a faculdade de educação passou, após a lei 5.540/1968, de uma faculdade unificada pela filosofia, baseada no modelo de Von Humboldt, para uma faculdade unificada pela técnica, baseada em modelos americanos. (MOREIRA, 2011, p. 110)

A mudança de paradigma deu-se pela possibilidade de desmembramento e pela busca de uma identidade para a Faculdade de Educação, organizada sob um paradigma diferente da FFCL.

Essa mudança também pode ser observada pela entrada e alteração da nomenclatura das disciplinas, como, por exemplo, a introdução de Prática de Ensino em Ciências Sociais I e II, pois até então havia somente Prática de Ensino I e II sem uma especialização necessária à formação docente de acordo com a habilitação em licenciatura. A análise das condições e mudanças curriculares é apresentada ao longo deste capítulo, mas cabe lembrar que a constituição da Faculdade de Educação permitiu uma maior independência, mas provocou certa desintegração da formação bacharelado – licenciatura, antes feitos numa única unidade – a FFCL.

Entretanto se consideram as disciplinas citadas – Práticas de Ensino – componentes de uma formação específica dos docentes de Ciências Sociais e, por essa razão, elas serão analisadas no próximo capítulo.

#### 4.3 - Mudanças curriculares

As mudanças curriculares acompanham a própria constituição do curso de licenciatura porque o currículo de 1937 difere substancialmente dos anos seguintes. Uma das razões reside no fato de que ele fora organizado pelo Instituto de Educação de maneira independente da FFCL, uma vez que os cursos de formação de professores precedem a própria fundação da Universidade de São Paulo.

Uma das evidências disso é que a grade curricular de 1937 (tabela IV anexa) contava com três disciplinas dirigidas exclusivamente aos docentes do ensino secundário – Metodologia do Ensino Secundário I, Educação Secundária Comparada e Metodologia do Ensino Secundário II – que marcam o esforço para uma formação propriamente universitária, na medida em que esta não era de responsabilidade do Instituto até a criação da USP.

A existência de sete diferentes disciplinas com temáticas bastantes diversificadas, como “Biologia educacional aplicada ao adolescente” e outras que propunham estudos dirigidos a questões específicas do ensino secundário, demonstram a maneira como o currículo de formação de professores era concebido pelo Instituto e que possivelmente este não guardava relação com a formação proposta pela FFCL no bacharelado.

Os diferentes focos curriculares inscreveram profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu. A historicização dos meios pelos quais os objetos da escola (ensino, aprendizagem, administração, currículo) têm sido constituídos e transformados ao longo do tempo é importante não apenas para uma compreensão do passado, mas tem também importantes conseqüências para as discussões contemporâneas da reforma escolar. Os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação. Essas regras de representação não podem ser pressupostas; elas têm que ser historicizadas. (POPKEWITZ, 2010, p. 191)

O autor discute a importância das mudanças curriculares para a compreensão das diferenças de concepções e, conseqüentemente, dos propósitos de formação de um curso que permearam o processo de historicização do currículo. Nesse caso, ao se discutir o curso de licenciatura em Ciências Sociais, observa-se inclusive propostas que nem foram implementadas, como ocorreu no currículo de 1988:

EDF – Introdução aos estudos de educação  
EDF – Psicologia da Educação  
EDM - Prática de ensino I  
EDM - Prática de ensino II  
EDA – Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus  
EDM – Didática  
EDM – Estágio I  
EDM – Estágio II  
EDM/ EDF/ EDA – Eletiva

A proposta foi recusada pelo Instituto de Física, pois este entende que as disciplinas optativas podem ser cursados em qualquer unidade da USP, de acordo com o Estatuto, entendendo que a FEUSP não pode obrigar o aluno a cursar uma disciplina de caráter optativo em uma determinada faculdade. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

O trecho acima indica a dificuldade de a FE decidir sobre o currículo da licenciatura. Isso demonstra que os objetivos da FE estabelecidos no momento de sua criação não se concretizaram, na medida em que sua separação física da FFCL em 1968

não lhe permitiu decidir sobre o currículo de licenciatura da maneira pretendida até hoje.

A explicação presente nos documentos da FE para a não implementação da estrutura curricular citada indica que a proposta não atenderia aos propósitos de formação daquele período, nem fazia parte dos propósitos do “sistema de regulação e poder”, ao associar que a existência de uma disciplina optativa – que poderia ser cursada em qualquer unidade da USP – escaparia à formação específica proposta pela Faculdade de Educação e mantida até os dias atuais. Assim, surgem indícios de um conflito entre a FE e as outras unidades, pois era permitida, aos alunos matriculados, a realização de optativas onde desejavam, bastando que houvesse vagas. No entanto, a questão é que a FE queria o controle sobre a disciplina optativa, possivelmente em razão de uma concepção de formação docente diversa da do Instituto de Física (IF), revelando uma disputa de poder na qual a FE demonstrou sua subserviência, pois parece que hierarquicamente as demais faculdades desfrutavam de um poder maior que a FE, inclusive nos cursos de licenciatura.

Levando em conta as considerações de Popkewitz, pode-se dizer que as razões apresentadas pelos agentes sociais da FE não justificaram com clareza as motivações para a recusa de tal estrutura, mas demonstraram o modo como ela não atendia aos seus interesses.

É possível considerar que a década citada (1981 a 1990) constitui-se em momento de grandes discussões curriculares na USP, uma vez que:

A reformulação curricular da década de 1980 contou com as seguintes iniciativas: seminário regional para a reformulação dos cursos que preparam recursos humanos para a educação (1981); Proposta de reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação (1983); Seminário: USP – a formação de professores (1984); Seminário itinerante: dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores (1985); Debate sobre a reformulação do currículo de licenciatura (1986); Experiência de integração das disciplinas: Psicologia I, Didática, Prática de ensino Física e Biologia (1986); Experiência de integração das disciplinas Didática, Prática de Ensino de Física, Biologia e Matemática (1987); Formação da comissão interdepartamental para o encaminhamento da reformulação dos cursos de licenciatura (1987). (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

De acordo com as informações presentes no trecho citado, era plausível crer que tais propostas surgissem nas diferentes unidades – institutos e faculdades – participantes

das discussões, mas, ainda que a FE propusesse o diálogo, ela não estava preparada para abraçar iniciativas de reestruturação curricular como aquela elaborada pelo Instituto de Física.

Embora a referida reformulação curricular ora tenha contado com discussões específicas – formação de professores –, ora tenha discutido questões mais gerais – recursos humanos para a educação –, esse movimento contínuo construiu bases para reformas na referida década e criou condições para a proposição de discussões, sob a tutela da FEUSP, que seguiram nos anos seguintes, como a experiência de integração descrita abaixo:

A experiência de integração realizada entre os professores de Didática e Prática de ensino de Física, Biologia e Matemática ocorreu no 1º semestre de 1987, com resultados positivos tanto para professores quanto para alunos. Foi formulado um plano de trabalho que determinava objetivos e atividades comuns. A riqueza dessa experiência estimulou os professores a planejarem trabalho semelhante para o 1º semestre de 1988. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

De acordo com o documento, essa ação indica uma proposta de formação mais integrada que favoreceria o diálogo entre as diferentes áreas de atuação do docente da educação básica, uma vez que legalmente se permite que o professor de Física ministre aulas de Matemática e Ciência no ensino fundamental. Desse modo, considera-se relevante que esses currículos possam ser geridos de forma integrada, pois essa ação parece dialogar diretamente com a atuação docente. Contudo, vale lembrar que essa proposta não interferiu diretamente na estrutura curricular da licenciatura. Esse movimento culminou com a proposição do princípio I, presente no Projeto Pedagógico das Licenciaturas de 2006, no qual se estabelece:

Princípio I – A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades de maneira a inspirar projetos integrados que visem a preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio.

1.2 – No âmbito da FE:

- As ementas das disciplinas ofertadas pela FEUSP, bem como o planejamento das demais atividades voltadas para as licenciaturas, devem ser periodicamente apresentadas ao conjunto de professores envolvidos nas diversas licenciaturas. O objetivo é a criação de oportunidades de planejamento de trabalhos integrados entre grupos de professores da FEUSP (a partir de afinidades teóricas, temáticas ou de projetos de estágios). (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, sem página)

Vê-se que as duas iniciativas, praticamente separadas por dezessete anos, demonstram o quanto as mudanças curriculares são geridas a longo prazo até que se efetivem. As mudanças exigem uma quebra da tradição, e esse processo demanda convencimento por parte de seus empreendedores.

Se no início do curso de licenciatura vivia-se uma espécie de formação integrada casual, porque só existiam as disciplinas Metodologia do Ensino Secundário I e II (1937), as quais cursavam licenciandos de todas as áreas, considera-se a situação bastante diversa se comparada com a de 1989, pois no início se oferecia uma formação genérica e a integração recente das disciplinas de áreas afins permitiu uma formação integrada intencional, especializada.

Essas e outras mudanças indicam alterações nos modelos de formação, como se observa no trecho seguinte:

[...] o atual modelo de licenciaturas é fruto de diversas ordens de contradições: as vicissitudes dos estudos de educação no Estado de São Paulo desde a década de 1920; o projeto dos fundadores da Universidade, em sua forma originária (1934) e os ajustes para a preservação desse projeto (1938); as reformulações internas da instituição frente às exigências sociais decorrentes, sobretudo, da industrialização do país e que se tornaram agudas entre 1960 e 1968; a tentativa de compatibilização das exigências legais de reforma de 1968/1969 com os interesses internos da instituição na conjuntura 1969/1970, quando foi desmembrada a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e fundada a Faculdade de Educação. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página).

Cada um dos eventos relatados indica os processos vivenciados pelo curso de licenciatura, como a extinção do Instituto de Educação em 1938, as legislações estaduais e federais e a própria criação da Faculdade de Educação. Tais eventos remetem-se ao capítulo III, no qual foram discutidas as condições de criação da Universidade e os seus agentes, assim como outras questões que incidem diretamente sobre o currículo e a própria formação dos docentes para a escola média em um processo de historicização, pertinente para a compreensão das mudanças curriculares dele decorrente. Essas mudanças foram bastante tímidas, uma vez que o modelo permanece semelhante ao se pensar que o número de disciplinas da licenciatura permaneceu praticamente o mesmo desde 1937 (nesta época, havia sete disciplinas, enquanto que atualmente existem seis). Já o número de disciplinas do bacharelado se expandiu de maneira mais significativa:

O curso de licenciatura não deve ser constrangido a seis disciplinas porque as outras unidades da USP resolveram “inchar” os seus currículos de bacharelado (na FFLCH, por exemplo, há cerca de 30 anos eram 100 créditos, há 20, quando lá me graduei, eram 120, e hoje muitos cursos têm 150 créditos; enquanto isso, as disciplinas na licenciatura permaneceram as mesmas. Por quê?). (MORAES, 2002, p. 2)

O autor questiona as diferenças existentes no bacharelado e na licenciatura nos últimos trinta anos, mas, se a análise for ao início do curso, vê-se uma situação mais discrepante ao se comparar com os dias atuais. Em 1942, o bacharelado contava com quatorze disciplinas e a licenciatura com seis, atualmente a licenciatura permanece com o mesmo número e o bacharelado possui mais de trinta e duas disciplinas.

As mudanças curriculares analisadas de maneira geral até aqui serão desmembradas a partir das disciplinas oferecidas pela licenciatura ao longo de sua existência e analisadas em si mesmas.

Faz-se necessário esclarecer que, no presente capítulo, serão analisadas somente as disciplinas de licenciatura de caráter formativo geral porque as específicas ao curso de Ciências Sociais farão parte do próximo capítulo.

#### 4.4 – Disciplinas de 1937 a 1942

De acordo com a tabela IV anexa, o currículo da licenciatura de 1937 era composto pelas seguintes disciplinas: “Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente”; “Psicologia da Adolescência”; “Sociologia Educacional”; “Metodologia do Ensino Secundário I”; “História e Filosofia da Educação”; “Educação Secundária Comparada”; “Metodologia do Ensino Secundário II”. Grande parte dessas disciplinas foi extinta em 1942, ano da reforma curricular pelo Decreto nº 12.511/42. (SÃO PAULO, 1957).

De 1935 a 1938, os currículos foram produzidos sob a responsabilidade do Instituto de Educação e, apesar de ele ter sido anexado à Universidade de São Paulo, apenas um de seus registros foi localizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mas não há clareza quanto à guarda de tais documentos, ou seja, se são responsabilidade da FEUSP ou da FFLCH. Quanto ao período de 1938 a 1968, alguns documentos estão nesta última faculdade e os elaborados após 1968 estão na FEUSP. Dessa forma, não há clareza quanto à existência nem à instituição responsável pela guarda do currículo do Instituto de Educação.

Diante do exposto, serão analisadas as disciplinas que parecem não possuírem prosseguimento, quer dizer, elas parecem não terem sido mantidas nos anos seguintes nem desdobradas em outras. As primeiras disciplinas analisadas datam de 1937, pois estão no único documento encontrado produzido pelo Instituto de Educação, no qual constam os programas de cursos regulares e extraordinários.

De acordo com a tabela V anexa, a disciplina “Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente”, de 1937, discutia: “O crescimento físico na adolescência; as noções de biotipologia; higiene do adolescente e higiene escolar (condições materiais e regime de trabalho)”. Nesse sentido, a formação parecia genérica e visava instrumentalizar o docente para compreender os parâmetros físicos “normais” de um adolescente, assim como instruí-lo sobre hábitos de higiene. Essas concepções dialogavam com um dos papéis da escola naquele período – higienizar a sociedade.

No caso brasileiro, isso foi bastante discutido nos anos 1920 e 1930, quando os educadores reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE) insistiam no papel moralizador e regenerador da escola primária frente a uma sociedade brasileira que era pensada como amorfa, isto é, desorganizada, sem consistência, sem identidade própria. Pensavam eles que a passagem das crianças das classes populares pela escola primária levaria à divulgação para toda a sociedade dos bons hábitos morais e higiênicos, cumprindo uma espécie de função saneadora dos males do Brasil. (CORDEIRO, 2012, p. 122)

O autor analisa a escola primária, no entanto é possível identificar a necessidade de a escola nos diversos níveis promover “divulgação para toda a sociedade dos bons hábitos morais e higiênicos, cumprindo uma espécie de função saneadora dos males do Brasil”. Dessa maneira, para cumprir esta função, a questão da “higiene do adolescente e higiene escolar” se faz necessária no currículo de formação docente, em uma ideia de instruir o professor para que este instrísse o aluno da educação básica. Assim se garantiria que a escola cumprisse sua função social ao apresentar esse tópico no currículo do professor.

Concebe-se que a constituição do currículo dessa disciplina englobava a expectativa de que o professor ofereceria aos seus alunos aquilo que fora obtido na licenciatura.

Em 1942, a disciplina é desdobrada em “Fundamentos biológicos da educação”, entretanto não se localizou a ementa da disciplina para se confirmar tal ideia.

A transitoriedade da disciplina foi marcada pela mudança imposta pelo Decreto N° 12.511, de 21 de janeiro de 1942, que determinou, no artigo 79:

As cadeiras de Sociologia Educacional e de Biologia Educacional serão suprimidas quando vagarem. (SÃO PAULO, 1957, p. 26)

Sendo a cadeira extinta em 1942, acredita-se que a disciplina também o foi, confirmada pelo fato de que ela deixou de ser citada nos anos posteriores.

Nesse sentido, isso também explicaria o desaparecimento da disciplina “Sociologia educacional”, presente somente no currículo de 1937, diferentemente da disciplina Sociologia da Educação, presente no bacharelado.

De acordo com a tabela VII anexa, observa-se que a formação oferecida pela Sociologia Educacional na licenciatura era de caráter amplo por tratar de questões bastante gerais, como “o estado atual do problema da educação secundária” e “os problemas da finalidade, da organização e das técnicas na escola secundária”. Além delas, a disciplina também oferecia, em menor proporção, uma formação especializada ao propor “a educação secundária do ponto de vista sociológico”. As diversas temáticas nela propostas, que totalizam vinte e uma, poderiam ser desdobradas em outras, porque algumas delas compreendem outras, contudo uma delas merece destaque: “o problema da formação de professores do ensino secundário”.

Ao discutir a formação de professores sob o prisma de “o problema”, é possível inferir que a análise caminhará para o apontamento dos seus déficits, e a questão torna-se mais interessante quando se faz tal análise no interior de um curso de licenciatura, embora não se tenham subsídios para analisar toda a problemática porque a bibliografia citada não faz qualquer menção ao assunto; sua discussão apontaria para a questão da ausência de uma formação específica, uma vez que essa disciplina foi oferecida pelo Instituto de Educação em 1937 e, de acordo com o documento citado abaixo, ela era a única instituição dessa natureza no Brasil:

Nesse ano (1937), em que a primeira turma de alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras atingia o terceiro ano do seu curso, naquele instituto universitário, foi inaugurado o primeiro curso, no Brasil, de formação pedagógica do professor secundário, entrando a funcionar o Instituto de Educação com todos os seus cursos normais, previstos e determinados aos Estatutos da Universidade de São Paulo. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 8)

Nessa mesma condição estava a disciplina “História e Filosofia da Educação” em 1937, que tentava apresentar os sistemas educacionais ao longo da história desde a “educação entre os primitivos” até “John Dewey”, passando por questões diversas, como “os métodos de ensino e sua importância na formação do espírito”. Não é possível entender como essas questões eram discutidas em razão da ausência de menção a suas referências bibliográficas.

Do mesmo modo, a disciplina “Educação secundária comparada” (tabela IX anexa) propunha-se a analisar a educação brasileira comparando-a com as doutrinas e tendências educacionais da Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos da América do Norte, englobando programas, horários, métodos e vida escolar com referências bibliográficas predominantemente estrangeiras em língua inglesa e francesa, e duas obras em língua portuguesa – João Lourenço Rodrigues e Moacyr. Essas obras não permitiam analisar profundamente o sistema educacional brasileiro com vistas a compará-lo com os demais países citados, conforme o objetivo da disciplina.

Ao analisar as disciplinas oferecidas em 1937 considerando-as como a estrutura curricular da licenciatura, é possível dizer que ela segue o modelo técnico-linear:

[...] o campo do currículo no Brasil, em seu início, fica restrito ao modelo técnico-linear, sem que nenhuma referência se faça às idéias progressivistas que, em nossa opinião, constituíram as sementes do campo e interagiram com o que foi ‘tomado de empréstimo’ aos Estados Unidos. (MOREIRA, 2011, p. 46)

No modelo técnico-linear o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento. (MOREIRA, 2011, p. 43)

O modelo técnico-linear tinha a intenção de garantir controle sobre os estudos a ponto de propor análises inclusive sobre “o problema da formação de professores”, com vistas a maximizar o rendimento e/ou o sucesso da formação. Nesse caso, o objetivo seria proporcionar estudos a respeito de todas ou quase todas as temáticas educacionais pertinentes no período, como se observou na disciplina “História e Filosofia da Educação” (tabela VIII anexa), ao pretender apresentar todos os sistemas educacionais ao longo da história.

#### 4.5 – Psicologia

De acordo com a tabela VI anexa, a disciplina “Psicologia” está presente no currículo de licenciatura desde o início desta, momento em que a disciplina era chamada de “Psicologia da adolescência” e seus estudos centravam-se no desenvolvimento do adolescente a partir de temáticas como: “puberdade e seus problemas”, “o desenvolvimento do pensamento na adolescência”, “cortes transversais do desenvolvimento da adolescência” e outras correlatas. A introdução da disciplina no currículo pode ser compreendida a partir do seguinte contexto:

A organização do currículo contemporâneo, desde o fim do século XIX, por exemplo, tem produzido certas tecnologias sociais através de seus princípios ordenadores de conhecimento. [...] A Psicologia foi a primeira disciplina a ser formada na universidade, quando substituiu a filosofia moral na definição de princípios para julgar e organizar a ação humana. (O'Donnell, 1985). Com a introdução da Psicologia na escolarização de massas adveio uma reestruturação da forma como os indivíduos deviam ser vistos, definidos e avaliados. As Psicologias forneceram tecnologias para organizar os métodos didáticos, os materiais instrucionais e organização do tempo das matérias escolares ao redor dos quais a crianças deviam ‘aprender’ (Gordon, 1987; Popkewitz, 1987). (POPKEWITZ, 2010, p. 194)

A criança ‘moderna’ é um exemplo desta transformação; a criança não está mais relacionada a concepção de tempo e espaço restritas à própria comunidade. Uma criança pode agora ser vista em relação a elementos universais, independentemente de seu local geográfico. (POPKEWITZ, 2010, p. 178)

Mesmo que a disciplina refira-se aos adolescentes, acredita-se que possa haver semelhanças com a concepção de criança, de acordo com Popkewitz, porque, na medida em que se pensa no adolescente em termos universais, faz-se necessário estudá-lo, gerando uma mudança epistemológica, conforme análise do autor ao descrever as condições que permitiram a inserção da psicologia no currículo para a formação de professores.

Minha discussão anterior sobre as mudanças históricas *de* um professor que ‘vê’ o ensino como internalizando a sinceridade cristã, *para* o professor que vê a criança como ‘aprendiz’ é um exemplo desse foco epistemológico. (POPKEWITZ, 2010, p. 184)<sup>15</sup>

Essa mudança epistemológica cria condições para a entrada da “Psicologia” no currículo, porque a criança como aprendiz exige uma mudança no olhar do professor,

---

<sup>15</sup> Os grifos pertencem ao texto original.

distanciando-se da tradição cristã. Porém a separação entre a moral cristã e os estudos psicológicos não eram fronteiras muito delineadas no currículo da USP, tal como descreve Popkewitz, porque essas concepções ainda estavam em voga de maneira simultânea até 1975; embora o autor não se refira especificamente à USP, crê-se que é possível reconhecer que suas concepções possam ser utilizadas nesse caso.

Em 1937, uma das temáticas estudadas referia-se ao “desenvolvimento moral e religioso”; de 1972 a 1975, um dos objetivos da disciplina era “informar os alunos sobre os aspectos da evolução da Psicologia, numa sequência alma-consciência-comportamento”, e, nos conteúdos da disciplina “Psicologia da educação II”, permanece a temática “desenvolvimento moral e religioso”, acrescido por “violação das normas – delinquência”. Dessa forma, parece que a disciplina ainda transitava entre um embasamento “moral e religioso”, imbuído possivelmente de uma moral cristã, e concepções científicas, como se observa a partir de 1989, quando estudos daquela natureza desapareceram.

Além disso, as mudanças curriculares englobam também substituição de paradigma, observável a partir de 1972, quando os objetivos evidenciam ainda características tecnicistas, como destaca Moreira:

Os verbos mais frequentemente usados nos objetivos confirmam a ênfase no prático, já que predominam os seguintes verbos: definir, identificar, descrever, elaborar, planejar, formular, selecionar, caracterizar, ordenar e estabelecer. Verbos correspondentes a um nível mais elevado, como discutir, aplicar, comparar, relacionar, valorizar e analisar, são bem menos frequentes, embora ‘analisar planos curriculares’ apareça em seis programas. (MOREIRA, 2011, p. 113)

Anteriormente, na ementa de 1937, não havia menção a “objetivos”, pois a questão central eram os “conteúdos ou temas propostos” para discussão. Esse fato demonstra uma concepção bastante diferente da década de 1970. O foco dos estudos em 1937 era a compreensão do adolescente (comportamento, puberdade, tendências instintivas, desenvolvimento e processo de aprendizado).

Em 1972, a disciplina “Psicologia da Educação I” buscava relacionar os estudos psicológicos e as teorias de aprendizagem ao retomar os seguintes objetivos:

informar os alunos sobre aspectos da evolução da psicologia numa sequência alma-consciência-comportamento; fornecer elementos para a conceituação da psicologia educacional; definir as principais teorias de aprendizagem; estudar os fatores que influem na aprendizagem;

caracterizar as várias áreas de estudo da adolescência. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1971, sem página)

Nesse sentido, tanto as concepções de moral cristã quanto o paradigma técnico linear dão lugar a um currículo mais flexível, com objetivos e conteúdos melhor delineados ao conceberem mudanças dos estudos de um adolescente universal para suas características individuais, como se observa na ementa de 1989:

A disciplina visa analisar os temas fundamentais da área em função do cotidiano escolar de modo a permitir ao futuro professor a identificação da realidade psico pedagógica como um processo dinâmico em todos os seus aspectos, tendo em vista favorecer o processo de desenvolvimento individual e a aprendizagem do aluno. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

Assim, a disciplina Psicologia passa a apresentar um novo direcionamento quando seus estudos propõem “um olhar” para o cotidiano escolar, para o qual a ideia de adolescente universal não faz mais sentido. E o esforço dirige-se em termos de conteúdo a estabelecer diálogos entre a “psicologia e pedagogia; o conhecimento psicológico e o processo pedagógico”. Essas e outras questões são desdobradas ao longo do tempo nos currículos de “Psicologia” até que haja a possibilidade de estudar, em 2000, temáticas como “a psicologia e o trabalho docente: a relação professor aluno e suas implicações na prática escolar”.

É possível compreender tais desdobramentos a partir de Popkewitz:

A escola de massas, por exemplo, foi uma invenção do século XIX, que emergiu de diferentes movimentos na sociedade, os quais, em um determinado ponto, agiram de forma autônoma entre si. Coincidindo com mudanças no ensino de sala de aula estavam a criação de instituições para a formação de professores (escolas normais), a emergência da universidade moderna, a formação das Ciências Sociais e o surgimento da disciplina da Psicologia. Essas múltiplas arenas de prática social ocorreram em conjunção com o moderno Estado do bem estar, o qual assumiu as funções de governo da nova instituição da escola de massas. (POPKEWITZ, 2010, p. 200-201)

Para Popkewitz, a constituição da escola de massas no século XIX produziu condições que levaram à entrada dos estudos psicológicos nos currículos de formação de professores, e essa entrada produziu muitas mudanças ao longo do tempo, passando dos estudos do adolescente universal para a delinquência juvenil, chegando à relação professor-aluno.

Essa trajetória compreendeu inclusive a ampliação da carga horária da disciplina, pois, em 1965, a disciplina adquire tamanha relevância que passa a ser oferecida em dois semestres – “Psicologia da Educação I e II” –, definindo o momento em que a concepção vigente estava ainda imbuída de uma moral cristã, e, em 1972, surge a questão da delinquência juvenil. A preocupação em entender o adolescente se manteve ao longo das duas disciplinas até 1989, quando uma delas é substituída pela “Introdução aos Estudos da Educação”. Nesse mesmo ano, a ementa de “Psicologia” apontou para os estudos dos processos psicológicos articulados com os pedagógicos, deixando de citar questões relacionadas a uma moral cristã.

Portanto, os objetivos e conteúdos marcam tanto a presença quanto a relevância da disciplina na grade curricular da licenciatura, desde sua inserção, intensificação e permanência até os dias atuais, mesmo que com propósitos bastante diversos se comparados com aqueles que propiciaram sua introdução no currículo.

#### 4.6 - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus

De acordo com a tabela XII anexa, a disciplina aparece no currículo em 1956 sob a denominação “Estrutura e função na escola”, porém sua ementa não foi localizada nos documentos estudados, pois só há a menção de sua existência na grade curricular do ano citado. Por essa razão, optou-se por manter neste item a denominação apresentada em 1972, quando a disciplina surge na grade do curso sob a nomenclatura de “Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus” (nomenclatura pós-Lei 5692/71).

Em 1972, a disciplina discutia “a organização do sistema escolar brasileiro, compreendendo questões: históricas, filosóficas, didáticas e administrativas”. Essas análises de alguma maneira remetem-se à disciplina de 1937, nomeada de “História e Filosofia da Educação”, porém, pela ausência de subsídios suficientes para traçar semelhanças, optou-se por analisá-la de forma separada. Assim, os estudos sobre “professores: formação, recrutamento, seleção e condição de trabalho”, presentes na ementa de 1972, remetem à disciplina “Sociologia educacional”, também de 1937.

A disciplina permanece com os mesmos objetivos até 1974, ano em que ocorre um incremento nos conteúdos por serem desdobrados e ampliados. Como, por exemplo, ao se referir ao estudo dos períodos históricos, pois, em 1972, o assunto era exposto de maneira global – “evolução histórica do sistema escolar brasileiro” – e, em 1974,

surtem desdobrados – “a instrução popular no Brasil, antes da República; [...] a educação brasileira no período republicano”.

No entanto, a ideia de desdobramento não segue a mesma tendência nos anos posteriores, pois a referência à “História da educação no Brasil” retorna em 1985, 1989 e 2008. Destaca-se 1985 como o ano em que objetivos e conteúdos aparecem mais concisos e abrangentes dentre os analisados, porém conservando as mesmas orientações curriculares.

A concepção de que os estudos propostos pela disciplina são instrumentos para a análise da realidade escolar brasileira surge em 1985, porque, antes desse período, o foco dos estudos resumia-se à compreensão das temáticas abordadas.

A partir de 2000, acompanhando a reestruturação do currículo de licenciatura, a disciplina sofre mudanças:

[...] EDA 461 Estrutura e funcionamento de ensino de 1º e 2º graus para Política e organização da educação básica no Brasil.

Esta disciplina teve seu nome trocado após discussão com os docentes do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP, pelas seguintes razões: a nova LDB (Lei nº 9394/96) abre a possibilidade de flexibilização curricular quanto aos cursos superiores, dando mais liberdade a esses cursos de estabelecerem quais disciplinas e áreas de estudo são fundamentais para a formação do aluno; o EDA está aproveitando essa oportunidade para rever as disciplinas que ministra, tanto no curso de Licenciatura quanto na Pedagogia; relativamente à disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus, tanto esse nome quanto objetivos, conteúdos e bibliografia não expressa mais as atuais necessidades e os novos rumos da discussão sobre a organização e o desenvolvimento da educação escolar, em nível nacional e institucional. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2000, sem página)

Com vistas a atender à legislação nacional (LDB), a disciplina recebe nova nomenclatura, alterando, segundo o documento, os “rumos da discussão sobre a organização e desenvolvimento da educação escolar”. Entretanto, a análise de suas ementas contradiz tal afirmação, uma vez que, salvo pequenas alterações, os rumos da discussão parecem os mesmos.

Em 2007, a disciplina sofre mudança de código em vista da solicitação do curso de Química, porque, em razão das últimas mudanças nas estruturas curriculares, não era possível identificar os alunos que ainda frequentavam o curso de acordo com a estrutura anterior dos demais, por isso a alteração de códigos facilitou o reconhecimento e eliminou a duplicidade de códigos, conforme se observa abaixo:

[...] Solução de problemas no registro acadêmico das disciplinas nos históricos escolares dos alunos que retornam ao curso e já possuem aprovação em EDA 461 (POEB) e EDM 401 (Didática). A alteração soluciona esse problema e é totalmente indiferente para os alunos em curso. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, sem página)

Entretanto, o requerimento era mais amplo, pois pleiteava mudanças na estrutura curricular por solicitar que a “Política e Organização da Educação Básica no Brasil” (POEB) fosse pré-requisito para “Metodologia do Ensino de Química I” e, conseqüentemente, para as demais “Metodologias de Ensino I”. Porém, o pedido não foi aceito porque a reestruturação do currículo buscava a flexibilidade e acreditou-se que esse não seria o momento, oferecendo a explicação de que tal alteração afetaria diretamente os alunos que costumam deixar essas disciplinas para o final do curso.

As disciplinas EDF 288, EDM 402 e EDA 463 sempre foram consideradas básicas na formação e portanto pré requisito intelectual para o aluno tomar conhecimento das questões metodológicas implicadas no fazer pedagógico. No entanto, por razões que ignoramos, nunca foi estabelecido pré requisito formal no sistema de matrículas. O levantamento que realizamos nos últimos anos mostra que os alunos escolhem livremente realizar as Metodologias de Ensino logo após a aprovação de EDF 283, ou seja, sem ter tido contato com as questões didáticas, psicológicas e legais próprias do fazer pedagógico. Não apenas alguns alunos costumam deixar as ‘básicas’ para o final da formação senão que também o fato de aprovar a Metodologia de Ensino I não leva o aluno a dar a devida seqüência, ou seja, a cursar à continuidade a II. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, sem página).

Essa situação não é exclusiva do curso de Química, pois, embora POEB seja considerada uma disciplina básica, ela não se configura como pré-requisito para qualquer disciplina da licenciatura.

Desse modo, observa-se uma tendência nos estudos propostos pela disciplina a partir de duas questões a respeito do “sistema escolar de ensino brasileiro: público e privado” e da “compreensão e intervenção sobre a referida realidade educacional”.

No que se refere à primeira questão, o documento de 2008 esclarece a ampliação do espectro de estudo para além das instituições públicas:

[...] no que diz respeito à disciplina POEB, a opção teórica orienta-se por uma abordagem sociológica da educação não restrita ao estudo sociológico da escola, propondo-se a desenvolver o estudo dos aspectos sociais do processo educacional. Em outras palavras, embora a análise das situações pedagógicas priorize a escola (pública), não se detém nela. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 13)

Nas ementas analisadas no presente estudo, não há qualquer outra menção a esse respeito, uma vez que, na década de 1970, a relevância da rede privada era pequena se comparada aos dias atuais. Possivelmente em razão de sua expansão nas últimas décadas, a disciplina incluiu tal temática e, ainda que os estudos priorizem a rede pública, “não se detém a ela”.

Na segunda questão – compreensão e intervenção sobre a referida realidade educacional –, verifica-se uma recorrência nos conteúdos da disciplina, partindo em 1972 de “informações sobre o funcionamento da escola de 1º e 2º graus”, passando em 1985 pela “compreensão da estrutura e funcionamento de 1º e 2º graus” para se chegar, em 2008, à “compreensão e análise crítica das políticas educacionais, bem como da organização escolar e da legislação do ensino referentes à educação básica, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira”. De modo geral, as mudanças nos estudos proporcionados pela disciplina se dirigem à intervenção na realidade escolar tanto de instituições públicas quanto privadas.

Pimenta analisa essa questão sob uma perspectiva mais ampla:

Criado num clima de crítica à estrutura sociopolítica vigente no país, esse movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores situa a crise da educação e da formação de educadores no quadro mais amplo da sociedade brasileira. A partir daí, orienta seus objetivos para a luta por uma educação voltada para a transformação social, pela valorização da escola pública e do magistério, propondo para isso a redefinição e a busca da identidade [...]. (PIMENTA, 2011, p. 116)

Para Pimenta, a busca de uma transformação social inscreve-se em uma perspectiva presente nos cursos de formação de educadores, a partir de uma ideia de crise da educação, a qual pode ser compreendida pelo olhar do educador que não vê mais sentido em uma educação contaminada pela promessa de ascensão social. Desse modo, essa concepção de intervenção social é produto de um movimento de reformulação dos cursos, que, de alguma maneira, também se refere ao processo de mudança da função social da escola e à entrada de classes trabalhadoras, que geraram nos educadores essa compreensão de intervenção social enquanto instrumento de identidade para a instituição escolar. Entretanto, os currículos analisados apenas evidenciam essas mudanças nos conteúdos, mas não as explicam.

#### 4.7 – Introdução aos Estudos de Educação

De acordo com a tabela IV anexa, no momento em que uma das disciplinas “Psicologia da Educação” é retirada da grade curricular, a disciplina “Introdução aos Estudos de Educação” (IEE) foi inserida na grade curricular de 1989:

[...] visando a dois objetivos gerais: Permitir ao licenciando um mínimo necessário de reflexão sistemática sobre os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos e sociológicos da educação; Constituir o referencial teórico-conceitual mínimo no qual as demais disciplinas pedagógicas enraizarão seus conteúdos específicos, integrando-os num todo e conferindo-lhes o sentido radical de formação em educação. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página).

Dessa maneira, a referida disciplina IEE faz parte de um projeto pedagógico de flexibilização, no qual se prevê que o aluno possa iniciar a licenciatura em qualquer semestre, porque:

Esta disciplina constitui pré requisito para todas as outras disciplinas dos cursos de Licenciatura. Será oferecida no 1º e 2º semestres e para cursá-la o aluno deverá estar matriculado, no mínimo, no 3º semestre de seu curso de origem. Uma vez cursada esta disciplina o aluno poderá com flexibilidade organizar o prosseguimento do curso de acordo com suas condições. Ainda que haja uma recomendação que sugere a sequência ideal do currículo, não há impedimentos formais para que o próprio aluno ordene a maneira pela qual irá cursar Psicologia, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino [...]. No que se refere à Prática de Ensino convém, entretanto, observar a existência do pré requisito que impõe a sequência Prática de Ensino I e depois Prática de Ensino II. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página).

De acordo com a tabela XIII anexa, ela passou, a partir de 1989, a oferecer uma organização mínima ao currículo de licenciatura, porque, até então, não havia quaisquer pré-requisitos, e o licenciando poderia iniciar seu curso a partir de qualquer disciplina disponível na grade sem seguir uma organização prévia. A partir disso, ocorrem mudanças de outra natureza:

Revogação da Resolução nº 126 que dispõe sobre a necessidade do aluno ter cursado 50% dos créditos no instituto de origem. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

No momento em que a disciplina se propõe como ponte entre o curso de origem e as disciplinas de licenciatura, prescinde-se, de alguma maneira, que o aluno realize 50% da formação no bacharelado para iniciar a licenciatura. Não se está afirmando que

a disciplina produziu todas essas alterações, pelo contrário, ela também é produto da flexibilização curricular.

Introdução aos estudos de educação – a disciplina constitui a via de acesso dos licenciandos aos estudos sistemáticos da educação feitos na Faculdade de Educação. Por isso mesmo sua programação desenvolve-se de forma a servir de ponte entre os cursos de origem e as demais disciplinas de licenciatura, representando para estas uma base integradora. Pela mesma razão inclui conteúdos multidisciplinares – filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos, etc. – todos eles voltados para a educação e o exercício na escola, sem prejuízo da unidade e da continuidade lógica que devem caracterizar o desenvolvimento do programa. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página)

Assim, a disciplina passa a figurar no currículo sob uma perspectiva interdisciplinar, propondo estudos bastante abrangentes: “educação: um estudo interdisciplinar [...]; breve histórico da educação brasileira; [...] o discurso e a prática: o cotidiano escolar, a escola e o meio social, possibilidades e limites da ação do professor” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1989, sem página).

Enfim, há que se considerar que a ponte entre o bacharelado e a licenciatura não se realiza da maneira como se propõe, na medida em que os estudos se processam de forma tão genérica que se torna difícil afirmar que a disciplina cumpre esse objetivo.

Essa questão se torna mais evidente na ementa de 2000, quando os objetivos são apresentados:

[...] que os alunos possam: iniciar-se em seus estudos sobre a educação a partir de uma visão global do papel das instituições escolares, vinculando-as aos ideais de democracia, cidadania e tolerância; estar atento às questões relativas à promoção de uma conduta democrática e tolerante, a partir dos conteúdos e práticas que lhes são específicas em função de sua especialidade, das opções metodológicas e do projeto escolar em que se inserem; capacitar-se a contribuir efetivamente para a mudança educacional, particularmente no que diz respeito ao cotidiano da escola pública. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2000, sem página)

Se as questões tratadas em 1989 pareciam bastante dispersas, elas parecem condensadas e focadas em 2000, ainda que possibilitem uma gama de cursos que caberiam na proposta acima citada.

Desde o início da disciplina, o propósito era o vínculo entre o bacharelado e a licenciatura, e, em 2008, mais um passo foi dado nessa direção:

As disciplinas eletivas deverão substituir a já citada disciplina Introdução aos Estudos da Educação. Estas eletivas tratarão de temas de História, Filosofia, Sociologia ou Psicologia da Educação, oferecendo um amplo leque para o aluno aprofundar questões que respondam a seus interesses. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, sem página)

A disciplina foi desmembrada em três outras, em 2008, oferecendo a opção ao licenciando de escolher o enfoque teórico de seu interesse dentre as possibilidades histórica, filosófica e sociológica. Essa abertura permite ao aluno escolher o enfoque vinculado ou não à sua faculdade de origem (local do bacharelado).

De acordo com o Programa de Formação de Professores, todos os alunos das licenciaturas devem eleger uma das disciplinas que constituem o bloco II, denominado em seu conjunto como Introdução aos Estudos de Educação. Essa inovação tem duas dimensões: a primeira delas é a apresentação de um conjunto de disciplinas com programas de estudo unificados em seus objetivos, mas diversificados na perspectiva teórica, na forma de abordagem e nos conteúdos programados. A segunda é que será facultada às diversas Unidades a apresentação de disciplinas para integrar o Bloco de Introdução aos Estudos de Educação (trata-se, como ressalta o Programa de Formação de Professores, de uma oferta aberta aos alunos da universidade e não um curso voltado somente para os alunos do departamento que o oferece). (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 6)

O trecho tenta vislumbrar o próximo passo para a integração entre o bacharelado e a licenciatura ao propor que a faculdade de origem ofereça essa disciplina introdutória ao invés da FEUSP.

Desse modo, a ideia era que a disciplina IEE oferecesse nos três enfoques um estudo centrado nos principais autores de cada área específica, explanando o modo como a área concebe os estudos educacionais e desmembrando questões gerais presentes no currículo da disciplina até 2007, que, a partir de então, passariam a ser estudados de maneira mais aprofundada.

No entanto, a disciplina não se concretizou da maneira esperada:

A disciplina IEE, que substituiu uma das Psicologias da Educação, embora tenha tido na sua criação uma boa inspiração, acabou se transformando numa disciplina sujeita à especialização do professor que ocasionalmente a ministra. Isso já tem sido um desvio na própria FEUSP – que a exemplo da Universidade, ao passar do regime de cátedras para o de departamentos, pulverizou e fragmentou o ensino subordinado que fica à pesquisa, subtraindo o sentido de conjunto dos cursos. Pois bem, ao contrário de resolvermos o problema e resgatar-se o espírito com que se criou a IEE, propõe-se que ela possa ser ministrada em qualquer outra unidade da USP, bem como na própria FEUSP. Por outro lado, ela pode ser subsumida na “reorientação de

uma disciplina já existente e com propósitos semelhantes.” (p.30) Será possível já existir uma disciplina com “propósitos semelhantes” nas outras unidades da USP? Ou corremos o risco de se dizer “pró-forma” que tal disciplina agora pode ser entendida como IEE? E ainda, uma unidade pode não definir nenhuma disciplina assim dentre as que oferece, mas pode indicar um rol de disciplinas de outras unidades para que seus alunos escolham aquela que para eles será optativa obrigatória no campo da IEE. Aqui a unidade pode eximir-se de qualquer alteração curricular. Pode-se ficar no que temos hoje, a IEE sendo oferecida pela FEUSP, e que já é discutível. (MORAES, 2002, p. 3)

O autor aponta as limitações existentes na disciplina desde sua origem, na medida em que ela se pretendia tão genérica a ponto de ficar à mercê da especialização de seu docente. E, após o processo de reestruturação recente do currículo, permite-se que ela possa inclusive ser substituída por disciplina já existente no curso, fato ocorrido nos cursos de licenciatura em Física e Química. Nesse sentido, o autor aponta para os períodos de todo esse processo de flexibilização vivido na disciplina.

#### 4.8 – Conclusão

Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que o currículo de licenciatura partiu de uma concepção de que nele deveriam ser oferecidos os elementos necessários para a construção do currículo escolar, assim verificando uma mudança de paradigma de um currículo técnico linear, bastante presente no início do curso, destacando o de 1937, passando por um processo de flexibilização curricular, vivenciado nos dias atuais.

Na “proposta para um programa de formação de professores na USP” (1995), “os princípios de integração, flexibilização, formação básica e avaliação permanente foram contemplados” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página)

No processo de flexibilização da estrutura curricular do curso de licenciatura, vislumbra-se a aproximação desta com a Pedagogia.

Na “proposta para um programa de formação de professores na USP” (1995), “quanto às disciplinas eletivas, manteve-se a disposição de oferecer, também aos alunos de Licenciatura, as disciplinas ofertadas ao curso de Pedagogia, atendendo a uma das reivindicações do Encontro: o de aproximar esses dois universos”. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página)

Nesse sentido, o processo de mudança, ao invés de buscar aproximação com o bacharelado, parece se enclausurar cada vez mais ao buscar aproximação com a Pedagogia. Embora não se veja problema nisso, observa-se que assim se posterga a questão com o bacharelado.

Coordenada com os propósitos de formação contemplados pelo projeto pedagógico das licenciaturas:

A formação de um licenciando é, simultaneamente, uma preparação para a investigação intelectual e para o exercício profissional e deve ter como metas complementares e indissociáveis a compreensão e a capacidade de intervenção nos diversos aspectos da educação como prática social. O conjunto das disciplinas, dos estágios e das práticas deverão contemplar estudos teóricos e projetos de intervenções conjuntas com profissionais da educação e demais agentes sociais a ela direta ou indiretamente ligados. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 3)

O trecho do projeto pedagógico esclarece as orientações analisadas na disciplina POEB, nas quais se propõe que os estudos sobre a realidade educacional brasileira instrumentalizem o licenciando a promover intervenções. Além disso, ele recomenda que:

[...] o objetivo é a criação de oportunidades de planejamento de trabalhos integrados entre grupos de professores da FEUSP (a partir de afinidades teóricas, temáticas ou de projetos de estágio) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 2)

A FEUSP deverá atuar junto à Comissão Interunidades das Licenciaturas e às Cocs no sentido de que a formação do professor seja uma preocupação conjunta das Unidades e esteja presente desde o início dos cursos, por meio de ofertas de disciplinas, eventos e reflexões ligados à temática da educação pública. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 4)

[...] diferentes unidades da USP podem oferecer disciplinas equivalentes à disciplina Introdução aos Estudos da Educação, hoje, sob responsabilidade exclusiva da FEUSP. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p. 19)

Dessa maneira, tais colocações reafirmam o projeto de integração entre o bacharelado e a licenciatura, no entanto isso não se realiza na prática, uma vez que as orientações são amplas e não se geram ações concretas.

Diante das análises empreendidas nos itens anteriores, parece que as temáticas como sistema educacional brasileiro e condições de aprendizagem, em maior escala, e,

do mesmo modo, porém em menor escala, a formação de professores são questões que permeiam o currículo dos licenciandos nas diferentes disciplinas, pois elas estiveram presentes e ainda estão até os dias atuais. Isso poderia indicar que essas questões permanecem como foco de discussões curriculares, porque, de alguma maneira, ainda não foram esgotadas e são consideradas relevantes para o exercício da docência. Como afirma Moreira:

Em síntese, para os sociólogos das disciplinas escolares, a história do currículo tem por meta explicar por que certo conhecimento é ensinado nas escolas em determinado momento e local e por que ele é conservado, excluído ou alterado. (MOREIRA, 2011, p. 31)

Desse modo, o ensino de Sociologia parece carecer de respostas a respeito das condições de aprendizagem e da formação de professores. A empreitada não se realiza, embora o foco pareça a busca pelas explicações a respeito das opções curriculares. Assim, parece que a pluralidade de temas é bastante restrita, porque as dúvidas curriculares parecem recorrentes, contrariando a proposição do documento abaixo:

[...] o currículo da graduação, entendido em seu momento inicial, deve representar, pois, o resultado de uma ordenação das prioridades necessárias à formação e não um rol completo de todos os itens pertinentes à mesma. Deve ainda prever e considerar a imensa pluralidade de experiências disponíveis na cultura em geral e na cultura escolar. À pluralidade de tais culturas e experiências, é imprescindível responder com uma formação que preveja diferentes caminhos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página)

Nesse documento, parece existir uma afirmação de que o momento do currículo técnico –linear acabou quando a opção curricular deixa de contar com “um rol completo de todos os itens pertinentes à mesma” formação. No entanto, parece que as diretrizes atualmente se colocam de maneira mais fluida, pois os propósitos de formação na graduação não parecem tão nítidos, quanto se mostram tão enfáticos, pois dificilmente realizam seus objetivos:

[...] a formação inicial vem sendo pensada como um momento de construção de bases sólidas, capacitando o aluno para:

- a) o domínio de um amplo espectro de questões teórico metodológicas e para o exercício das reflexões necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, flexível, não dogmático e criativo;
- b) a inserção em um campo constantemente ampliado e modificado pelas possibilidades tecnológicas;
- c) o exercício das responsabilidades sociais inerentes à profissão que pretende abraçar.

(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página)

Se um dos objetivos da graduação, dentre aqueles presentes nos documentos da Universidade, seria capacitar “o aluno para o exercício das responsabilidades sociais inerentes à profissão que pretende abraçar”, o desafio seria coordenar esforços para a formação de professores, no sentido de proporcionar condições para que o licenciando compreenda suas responsabilidades diante de sua atuação no universo escolar, lembrando que:

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. (GOODSON, 2007, p. 244)

Essa questão se revela no currículo de licenciatura na última mudança, especificamente na disciplina IEE quando se abre a possibilidade das outras unidades serem responsáveis por ela. Nesse caso, o poder se revela a partir de um maior controle das demais unidades sobre o curso de licenciatura, caminhando para um processo de flexibilização que expandirá ainda mais o poder da FFLCH com o futuro acréscimo de IEE, que, mesmo pertencendo à licenciatura, possivelmente seguirá as prerrogativas do bacharelado – foco nos conteúdos –, e a consequente perda de mais uma disciplina, tornando a proporção de créditos/ disciplinas ainda maior. Se anteriormente denunciava-se o isolamento da licenciatura, atualmente parece que a integração diminuiu o poder da FE diante das demais unidades.

O trecho também auxilia a compreensão da estrutura curricular desde a introdução da “Psicologia”, com a necessidade de estudo de um indivíduo universal, até em POEB, que revela a necessidade de intervenção na realidade, sendo esta focada em um indivíduo bastante particularizado a ponto de se tornar responsável individualmente por mudanças sociais, dando, assim, uma utilidade prática ao conhecimento universitário.

Diante das questões elencadas neste capítulo:

[...] podemos entender algo da extensão de debates e conflitos que provavelmente envolvem a palavra currículo. Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea, e faz concessões à ação contraditória extravagante ou transcendente em relação à definição pré-ativa. Isto, muitas vezes, tem levado os reformistas ao desejo de,

primeiro, ignorar as definições pré-ativas – por eles consideradas um legado do passado – e, depois, criar espontaneamente novas normas básicas para a ação. (GOODSON, 2011, p. 107)

Embora as discussões e o próprio processo de historicização do currículo tenham produzido condições para “o currículo como fato”, no sentido de atender às demandas já existentes, as condições que estabelecem o “currículo como prática” necessitam de diversos acordos entre o passado e a ação contemporânea. Enfim, as mudanças curriculares aqui analisadas nem sempre responderam às definições pré-ativas, especialmente quando surgiram currículos não implementados com justificativas obscuras, como foi o caso daquele oferecida pela FEUSP ao recusar a proposta do IQ.

Desse modo, parece que o currículo de licenciatura, apesar das recentes discussões aqui apontadas, ainda é concebido pelo agrupamento de disciplinas que ainda não dialogam entre si para assumir a formação de professores como uma tarefa compartilhada, em razão de suas diretrizes serem demasiado esparsas, permitindo muitas opções formativas, que ainda parecem ser dominadas pelo curso de bacharelado quando barram iniciativas do curso de licenciatura ou “tomam” a responsabilidade de disciplinas como IEE.

## **CAPÍTULO V – CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Neste capítulo, é discutido o currículo específico da licenciatura em Ciências Sociais, responsável pela formação do professor de Sociologia do ensino médio; desse modo, estarão em debate o conjunto de disciplinas de formação geral do professor e aquelas específicas do professor de Sociologia, durante bom tempo denominadas “Prática de Ensino” e mais recentemente (1998) “Metodologia do Ensino”. A referência principal é ainda o currículo do curso de licenciatura, em relação ao qual é possível fazer uma análise das condições de sua constituição e avaliar as consequências dessa estrutura, o que Macedo denomina “atos do currículo”.

Chamamos de atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/ aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2012, p. 38)

Macedo amplia a discussão elucidando a questão ao debater os “atos de currículo”, porque estes organizam e envolvem uma determinada formação, que neste capítulo refere-se às Ciências Sociais. Embora as disciplinas “Metodologia do Ensino Secundário” e “Didática” pareçam excessivamente genéricas para esta análise, elas contribuíram para a constituição curricular de “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais”, ao se considerar as origens legais da disciplina:

No Decreto N° 12.511 de 21 de janeiro de 1942, determinou-se no artigo 80 – “A cadeira de Metodologia do Ensino Secundário passa a denominar-se Didática Geral e Especial”. (SÃO PAULO, 1957, p.26)

De acordo com a tabela IV anexa, as disciplinas Metodologia do Ensino Secundário I e II foram as primeiras a comporem o currículo de licenciatura de 1937 e, de algum modo, compreende-se que elas organizaram e implementaram a formação específica da área de Ciências Sociais. Embora nesse período não houvesse possibilidade de estabelecerem um diálogo específico apenas com os licenciandos da área, elas já se propunham a discutir ensino e aprendizagem específicos a partir das áreas de conhecimento para o ensino secundário. Essa constatação se confirma pela substituição dessas disciplinas por “Didática Geral” e “Didática Especial”, concebendo

esta última como uma espécie de formação específica. Tal alteração ocorreu em razão de uma mudança na legislação federal.

Pelo decreto Nº 12.511 de 21/01/1942 o curso de Ciências Sociais foi reestruturado. Sua organização foi modificada em 1948, e sofreu radical reforma depois da promulgação da lei de Diretrizes da Educação Nacional, em decorrência da qual o Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para os vários cursos superiores do país. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1966, p. 14)

A reestruturação do curso de Ciências Sociais possivelmente não se deu de maneira isolada, porque se acredita que deva ter provocado mudanças em todas as licenciaturas. O que importa para nossa discussão é que o decreto federal estabeleceu currículos mínimos e com isso empreendeu mudanças curriculares não só no que se refere a alterações de nomenclatura, como a citada, mas de concepção de ensino ao propor um destaque para a formação em Didática. Como é possível inferir no trecho abaixo:

Aos candidatos ao Curso de Didática era exigido o diploma de Bacharel obtido nas três séries dos diversos cursos da Faculdade. Aos que terminassem o Curso de Didática era fornecido o diploma de Licenciado no Curso em que o candidato se bacharelara. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 19-21)

Embora não se mencionem outras disciplinas além da “Didática”, acredita-se que o currículo de licenciatura fosse composto por outras disciplinas também. Contudo, o modo como ela é citada confirma a ideia de uma formação especializada, porque, possivelmente, ela viria no fim da lista das disciplinas que compunham o currículo de licenciatura.

Então não é possível conceber que, de um momento para o outro, fossem extintas quatro disciplinas, deixando a formação em licenciatura com apenas duas – “Didática Geral” e “Didática Especial”. Entende-se que o curso de licenciatura era composto ao menos pelas seis disciplinas existentes de 1942. Entretanto, Didática era responsável por um currículo mais específico e possivelmente por isso o curso de “Didática” seria usado como sinônimo para o de licenciatura.

Pode-se considerar que as mudanças curriculares foram exigências externas à Universidade, na medida em que foram fruto de decretos estaduais e federais. O Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 foi referência para os cursos de licenciatura por estabelecer currículos mínimos, definindo o bacharelado com três anos de duração e a

licenciatura com um ano, sendo que esta só poderia ser cursada após a obtenção do título de bacharel, a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo essa referência tanto para os cursos de licenciatura quanto Pedagogia. O Decreto-Lei nº 12.511 de 1942 reorganiza o currículo de licenciatura ao mudar o rol de disciplinas da grade curricular e o Decreto-Lei nº 90.92 de 1946, apesar de apenas trazer mudanças diretas para o curso de bacharelado ao acrescentar um ano de disciplinas optativas na grade, acaba gerando influências por não trazer benefícios para a licenciatura, porque as disciplinas optativas acrescidas em nada contribuíram para o currículo docente.

### 5.1 - Didática

Conforme visto anteriormente, a disciplina “Didática” é precursora de outras disciplinas e, ao mesmo tempo, propõe-se a uma formação bastante desafiadora na medida em que:

Tem cabido à Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem. (CORDEIRO, 2012, p. 33)

Não é possível afirmar que a função de propor os melhores meios para o ensino e a aprendizagem seja exclusiva da Didática, pois outras disciplinas também dispõem de meios para formar seus alunos – futuros professores – sob tais orientações.

A partir disso, equívocos e sobreposições conceituais – objetivos e conteúdos – ocorrem nos currículos, tornando a formação proposta pela disciplina confusa, como será discutido ao longo deste tópico.

Sob tais prerrogativas, as atividades das disciplinas ministradas pela Cadeira de Didática não se resumiam às aulas, pois cabia aos professores reservar espaços e tempos semanais para discutir os estágios e as atividades da Cadeira. Desse modo, tanto docentes quanto discentes reservavam pelos menos três momentos semanais para atividades relacionadas à disciplina “Didática”, com ênfase na discussão da prática docente na escola média.

O processo da prática de ensino é feito em três fases:

1 – *Fase de observação*, em que o praticante assiste unicamente à aula na escola secundária, dada por professor de estabelecimento oficial ou particular.

2 – *Fase de co-participação*, em que o praticante, familiarizado com a situação do professor na direção da classe e com os próprios alunos,

poderá auxiliar o professor no repetir da lição, no dar exercícios de fixação, no preparar para a aula, no fazer a chamada, etc.

3 – *Fase de direção da classe*, em que se aproveitam os momentos oportunos para substituir professores em licença, ou que devem faltar por vários dias. Depois de orientado, tentará a direção real de classes e a imitar os processos usados que deram bons resultados.

Cada turma realiza seus seminários para discussão de problemas surgidos da realidade prática, durante os estágios, e a fim de que sejam tiradas conclusões gerais. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429-430)

Embora pareça equivocado a princípio, ao longo dos documentos, é possível encontrar o termo “prática de ensino” como sinônimo da disciplina “Didática”. O fato que confirma essa ideia é que somente em 1965, a partir do Parecer 292, surgem as disciplinas Prática de Ensino I e II. O documento no qual se observa o termo “prática de ensino” dentro da disciplina “Didática” é datado de 1953.

A organização da prática de ensino corresponde a três fases: observação, coparticipação e direção da classe, entretanto pode-se salientar que esse tipo de formação dependia em grande parte da instituição de ensino que recebia o licenciando, oferecendo a oportunidade para coparticipar das aulas e ao final “dirigir” a classe, lembrando que esse momento dependeria da ausência do professor regente, fato que poderia ocorrer a qualquer momento do estágio, sem que o aluno estivesse preparado para reger as aulas.

O trecho mostra ainda as concepções que embasavam o ensino secundário, apresentando momentos para exercícios de fixação e repetição da lição. Tais momentos diferem enormemente do tipo de ensino apresentado na Universidade, que primava pela pesquisa e pelos estudos dirigidos. Desse modo, parece que pouco se discutiam as diretrizes de ensino vigentes na educação básica, porque o licenciando parecia seguir as orientações do professor regente da turma, não havendo momentos reservados para dialogar com este a respeito de metodologias discutidas no ensino superior. De acordo com o trecho citado, ao comparar as atividades de prática de ensino com as orientações de “Didática”, tem-se:

Os alunos têm como obrigação o estudo teórico da psicologia da matéria que pretendem ensinar, abrangendo uma introdução histórica do pensamento dentro da mesma, da evolução da atividade mental do homem, através do tempo, na tentativa da codificação dos princípios gerais da disciplina, bem como o estudo da evolução do pensamento do primitivo e da criança em relação a mesma matéria, elementos todos necessários à formulação dos métodos de ensino de cada disciplina.

Todos os alunos são obrigados a defesa de tese, oralmente, perante a Cátedra, a fim de revelar seus conhecimentos e aptidões para o ensino. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429-430)

Na disciplina estuda-se a “evolução do pensamento do primitivo e da criança” para a “formulação dos métodos do ensino de cada disciplina”. Entretanto, quando se diz que o “praticante [...] poderá auxiliar o professor no repetir da lição, no dar exercícios de fixação” na “fase de co-participação” e na “fase de direção de classe”, cabe ao licenciando “imitar os processos usados que deram bons resultados” – informações presentes nas orientações de estágio citadas nas duas páginas anteriores. Assim, parece não existir espaço para que o licenciando possa “formular métodos de ensino” seguindo as orientações da disciplina.

Além disso, também parece não haver articulação entre o conteúdo da disciplina e as orientações para o estágio, porque durante “a direção de classe” está em jogo a reprodução daquilo que o regente da aula já fez e durante a disciplina Didática propõe-se um estudo histórico, como se observa no trecho abaixo:

Cada grupo de alunos, conforme a divisão acima, chefiado e orientado pelo assistente encarregado, realiza, semanalmente, seminários sobre aulas assistidas e dadas.

Além disso, há um seminário semanal realizado pelos assistentes, auxiliares de ensino, alunos interessados, sob orientação e direção do Professor Catedrático, nos quais são ventilados assuntos referentes aos trabalhos da Cadeira, bem como tratados assuntos doutrinários dentro do campo da pedagogia geral. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 430)

Nesse momento, as discussões universitárias ficavam restritas ao universo acadêmico, pois não influenciavam o ensino secundário. E a partir dessa concepção pensa-se na formação em serviço, na qual o futuro professor aprende com o docente em exercício a agir; não há qualquer tipo de realização, ou seja, embora se discuta o estágio, o licenciando não é impelido a propor e/ou executar mudanças na fase “direção de classe”, por exemplo.

#### 5.1.1 – Década de 1940 a 1960

De acordo com a tabela X anexa, a análise da disciplina Didática pode ser iniciada pela compreensão do currículo de 1942, no qual se observa pela primeira vez a

menção “Didática geral” e “Didática especial”. Entretanto, já em 1939, surgiram discussões sobre elas, lembrando que estão ausentes no currículo de 1937:

Desde 1939 a Cadeira de Didática Geral e Especial tem desenvolvido, com pequenas alterações, o seguinte plano de trabalho, dados os elementos de que dispõe, principalmente em relação ao número de auxiliares que vai tendo. Contando nessa época unicamente com um assistente, presentemente possui um primeiro e um segundo e três auxiliares de ensino contratados. De quatro anos a esta parte foi possível agrupar os licenciados de acordo com as matérias afins de especialização e dar conta de cada grupo um professor orientador, de vez que não possui, como de mister, um especialista em metodologia especial para cada disciplina, o que seria o ideal.

O plano geral de trabalho se desenvolve em duas partes distintas, mas perfeitamente entrosadas, uma de teoria, a cargo do Professor Catedrático, que dá a Didática Geral, e outra, de prática, a cargo de seus auxiliares. Para a unificação dos pontos de vista, uma vez por semana há seminários obrigatórios dos professores, e, quando necessário, a assistência das aulas do Professor Catedrático por parte de todos os seus colaboradores.

Todos os alunos que pretendem licenciamento são comumente divididos conforme os seguintes agrupamentos de matérias afins: 1 – Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia; 2 – Matemática e Física; 3- Geografia e História; 4 – Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas; 5 – Química e História Natural. À frente de cada um desses grupos está um professor encarregado de orientar a metodologia especial e a prática de ensino dos alunos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429)

De acordo com as informações presentes no texto, é possível inferir que “Didática geral” e “Didática especial” eram a mesma disciplina desdobrada em partes distintas. A primeira era de responsabilidade do professor catedrático, a quem cabia a explanação teórica, e a segunda, possivelmente chamada de Didática especial, ficava a cargo dos auxiliares, cabendo-lhes a parte prática, já analisada anteriormente.

O trecho citado oferece subsídios quanto aos propósitos e direcionamento da disciplina quando comenta que, em razão da escassez de professores auxiliares, os licenciandos cursavam Metodologia especial – referência à disciplina “Didática especial” – divididos por áreas afins e não por disciplinas.

Embora o curso de Ciências Sociais pertencesse à Seção de Ciências, conforme a análise presente no capítulo IV, e os cursos de Filosofia e Pedagogia pertencessem a seções isoladas (Filosofia e Pedagogia, respectivamente), optou-se por agrupar seus licenciandos no grupo 1, considerando-as áreas afins somente na licenciatura.

Discussões a respeito da existência ou não de Didática Geral e Didática Especial são antigas:

*A Didática Magna (Didacta Magna)* foi publicada pela primeira vez na *Opera Didactica Omnia* (Amsterdã, 1657). [...] Concebendo-a como parte de um conjunto mais vasto de obras, que gostaria de intitular *Ráj Cesky (Paraíso boêmio)* [...] deveria compreender uma Didática geral e uma Didática especial [...]. (COMENIUS, 2011, p. 3)

Comenius pensou em produzir textos sobre “Didática Geral” e “Didática Especial” ao invés de escrever a *Didática Magna*, assim desde 1657 existem discussões sobre o desdobramento de “Didática”.

Pesquisadores dividem opiniões sobre a questão:

[...] a didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro. Desse modo, agrada-me hoje para falar de uma didática básica (talvez para substituir um termo gasto, “didática geral”, já que não existe mesmo uma didática “geral”), uma disciplina que expressaria algo como transdisciplinaridade das didáticas disciplinares. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 28)

Para esses autores, não existe “Didática Geral” em razão da impossibilidade de uma disciplina tratar de uma maneira transdisciplinar as didáticas disciplinares. Os argumentos deles baseiam-se nos conteúdos das disciplinas e, sobre essa questão, Cordeiro concorda, embora discorde de Libâneo e Alves ao tratar da “Didática Geral”:

[...] acontece que, se o ensino é uma atividade diretamente ligada ao conteúdo que é ensinado, há, no entanto, um conjunto de problemas e de questões comuns que envolvem quase todos os tipos de ensino, em especial o que se pratica nas escolas, e que não dependem exclusivamente do conteúdo daquilo que se ensina. Trata-se das chamadas questões de ensino, que envolvem os agentes do ensino e da aprendizagem (professores e alunos), a relação pedagógica no sentido mais amplo, os problemas da disciplina e da indisciplina, as dificuldades ligadas à avaliação dos resultados da aprendizagem. Enfim, trata-se de um conjunto de temas e questões que aparecem em todas as ocasiões de ensino, em especial nas situações escolares, e cujas respostas não dependem apenas dos conteúdos de ensino. (CORDEIRO, 2012, p. 33-34)

O autor analisa que os estudos de “Didática” discorrem sobre as questões comuns às diferentes disciplinas e, por essa razão, não haveria necessidade de uma disciplina específica para todas as áreas. O autor complementa a ideia ao se referir às funções da disciplina “Metodologia de ensino”, que se diferenciam de “Didática”:

“podemos deixar para as metodologias de ensino das diversas disciplinas a reflexão a respeito dos melhores meios de ensinar os conteúdos” (CORDEIRO, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a ideia seria tratar de assuntos que independam dos conteúdos em “Didática”, e “Metodologia” trataria de maneira particularizada as questões metodológicas.

Essas concepções também são apresentadas por Castro:

Se educar consiste em liberar o indivíduo para escolher seus rumos, inventar e criar, dentro de um projeto de vida social, vê-se que a tarefa é complicada e afeta a tríplice relação entre quem aprende, quem ensina e o conteúdo ensinado/ aprendido. Este último fator, que na escola corresponde aos currículos, compostos por diferentes ciências, artes, técnicas e atividades, é por si mesmo tão relevante que exige a quebra da Didática em uma parte geral e outra especial, esta ligada aos problemas específicos dos conteúdos. O que não justifica, diga-se de passagem, o desaparecimento da Didática Geral em favor da sua fragmentação em muitas Didáticas Especiais. (CASTRO, 2012, p. 21)

Castro analisa a necessidade de a “Didática Especial” tratar dos “problemas específicos do conteúdo”, embora o autor não discuta os objetivos da “Didática Geral”, ele afirma a necessidade de sua existência.

Castro revela certa dificuldade para definir os objetivos da disciplina, presentes no currículo de 1942, pois a disciplina “Didática Geral” tratava da “história da teoria, do conhecimento aplicado à aprendizagem; fundamentos psicológicos, lógicos e pedagógicos do aprender e ensinar” e a “Didática Especial” discutia as especificidades das diferentes áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1942). Esse currículo revela a influência da pedagogia tecnicista, na qual há:

[...] uma tendência a despersonalizar o ato pedagógico. Acredita-se que a eficiência é garantida pela organização racional do processo, isto é, dos instrumentos. Os agentes (professor e aluno) passam para o 2º plano, tendo de adaptar-se ao processo, em lugar de o processo de adaptar a eles. Esse é um fenômeno semelhante ao que ocorreu na produção industrial: em lugar de os instrumentos de trabalho ficarem à disposição do operário, é, ao contrário, o operário que tem de se adaptar às disposições dos instrumentos na linha de montagem, ocupando aí o seu posto de trabalho. (SAVIANI, 2010, p. 37)

O modo como o conhecimento de “Didática Geral”, em 1942, é apresentado remete-se às análises de Saviani, porque os “atos pedagógicos” são despersonalizados ao se estudar a “história da teoria, do conhecimento aplicado à aprendizagem”. Nesse momento, nada se refere aos agentes sociais – professores e alunos –, e os conteúdos

parecem ser ordenados de maneira racional e global, ao se estudar “os fundamentos psicológicos, lógicos e pedagógicos do ensinar e aprender”.

Nas ementas de 1963, observa-se um desdobramento das ementas de 1952, porque se discutem os aspectos psicológicos, lógicos, pedagógicos, acrescidos dos biológicos e sociológicos, em uma tentativa de mostrar vertentes gerais, que posteriormente seriam estudadas em suas especificidades na disciplina “Didática especial”, de acordo com as diferentes áreas em termos práticos.

Os propósitos da “Didática Geral” convergem com os apontamentos de Cordeiro e Castro, pois tratavam de aspectos comuns às diferentes áreas do conhecimento, estudadas no plano teórico.

Sobre essa questão, Pimenta esclarece:

[...] os estudos sobre educação sustentam-se na ideia da unicidade da pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação. A pedagogia divide-se entre geral e especial, a primeira de cunho teórico-especulativo, geralmente firmada na filosofia, a segunda de cunho prático, aplicado, ocupando-se dos meios e dos métodos educativos. Há pedagogos que se referem a essas duas partes como sendo uma pedagogia propriamente dita, que estuda os princípios da educação, e outra, a didática, que estuda os elementos do ato educativo implicados na instrução. Não é por acaso, portanto, que nos currículos antigos aparece um curso em separado denominado de didática. (PIMENTA, 2011, p. 104)

Diferentemente dos autores anteriormente citados, Pimenta define os limites entre cada Didática, e suas análises aproximam-se do que pode ser observado nos currículos investigados, uma vez que a “Didática Geral” apresenta um “cunho teórico-especulativo” – fato confirmado pela ideia de que o regente era o professor catedrático, responsável pela explanação teórica, e o fato de que em “Didática Especial” os licenciandos eram agrupados por áreas afins, confirmando o “cunho prático, aplicado, ocupando-se dos meios e dos métodos educativos”.

### 5.1.2 – Escola Nova

Em 1968, os “recursos, métodos e técnicas na Escola Nova” começaram a integrar a ementa da disciplina Didática, no entanto não se mencionavam textos dos autores escolanovistas nas referências bibliográficas. Então, se concebe que a temática adentra os estudos sem muita consistência teórica, porque lhe falta a ideia básica que une todas as propostas construtivistas, qual seja:

[...] a de que o papel decisivo e ativo na aprendizagem deve ser exercido pela criança, que passa a ser o centro da aula. Por essa razão, os textos da época às vezes chamam as novas propostas pedagógicas de escola ativa. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Nesse sentido, parece que a Escola Nova entra no currículo como se fosse uma moda:

[...] há quem estuda teoria ou faz teoria como se teorias fossem moda... uma teoria está na moda... outra teoria passou de moda... Já houve época em que o marxismo esteve na moda; hoje há outras teorizações que estão mais na moda. Esta não é uma forma de amadurecer intelectualmente; buscar filiar-se aos modismos é um empecilho para o bom uso do procedimento teórico como instrumento de diagnóstico e comprometimento. No caso do marxismo, tendo sido colocado fora do realce do modismo, penso que será devidamente estudado, será questionado nas suas contribuições e, enfim, veremos em que grau ele entrou no âmbito de um pensamento clássico (aquele cuja contribuição ultrapassa o tempo em que surgiu). (SAVIANI, 2010, p. 9)

Desse modo, a citação da Escola Nova torna-se “um empecilho para o bom uso do procedimento teórico”, porque a concepção básica apontada por Cordeiro não está presente no currículo de Didática.

Após 1968, a menção à Escola Nova fica ausente, até que, na ementa de Didática de 1978 e 1979, uma obra de Dewey é citada nas referências, embora a temática da Escola Nova ainda permaneça ausente nos objetivos e nos conteúdos, lembrando que:

O movimento da Educação Nova reuniu autores com propostas bastante diferentes, como Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, entre outros. Porém, havia algo em comum entre eles: a proposta de incorporação pela Pedagogia e pela Didática das contribuições dos estudos provenientes da psicologia da infância, que vinham sendo produzidos desde finais do século XIX. A ideia era de que agora, com a possibilidade de entender cientificamente a criança, as suas etapas de desenvolvimento e os seus modos de aquisição de conhecimento, seria possível constituir uma Pedagogia e um conjunto de propostas de ensino bem fundamentadas. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Embora esses autores sejam relevantes para o movimento da Escola Nova, eles estão ausentes nas referências bibliográficas e o movimento foi citado uma única vez (1968) em todas as ementas analisadas. Assim, é possível afirmar que a temática não foi incorporada no currículo de licenciatura de maneira relevante, mesmo que o movimento seja importante nos estudos de didática.

O movimento escolanovista muda o foco dos estudos da Didática, pois:

A aula e o currículo devem ser estruturados de maneira a permitir que a aquisição dos conhecimentos pela criança se dê por meio da sua participação constante. A aula expositiva é praticamente banida como recurso didático. O que importa é a aprendizagem ativa, por meio da interação direta da criança com os objetos materiais, com as experiências concretas, com a vida e a produção do conhecimento. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Esse fato não foi visto nas ementas da USP, entretanto é possível observar o modo como a aprendizagem ativa surge nos conteúdos da disciplina, sem que ocorra uma menção explícita do movimento, pois se concebe sua presença a partir da menção “tendências atuais de ensino (grandes correntes do pensamento e da ‘praxis’ educacional)” nos conteúdos de 1978 e 1979.

Nas ementas do início e metade da década de 1970 – 1972, 1974 e 1975 – a questão da Escola Nova desaparece como temática relevante, e são “os aspectos técnicos da Didática” que vêm destacados, a exemplo da ementa de 1974 em que a palavra “técnica” está presente sete vezes em um total de dezesseis conteúdos listados. Nesse caso, parece que o currículo seguiu a mesma tendência observada nas ementas do curso de bacharelado, de acordo com a discussão sobre o processo de escolarização massificada presente no capítulo IV, no qual se concebe que a escola e consequentemente a formação de professores deve sofrer mudanças para atender às novas demandas criadas a partir da entrada das classes mais baixas nas instituições escolares.

A partir de 1945, a pedagogia escolanovista torna-se nitidamente predominante no plano das ideias. Isso se evidencia já no anteprojeto de elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. A hegemonia o pensamento escolanovista começa a entrar em crise na década de 1960, quando começa a ser articulada a pedagogia tecnicista. Esta tornou-se predominante a partir de 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/ 68) e da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71). A política educacional implantada pelo governo militar a partir dessa data pautou-se pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que consubstanciam aquilo que estou chamando de pedagogia tecnicista. Concomitantemente a essa tendência tecnicista, começaram a desenvolver-se análises críticas da política educacional em vigor, que configuraram aquilo que eu chamaria de tendência crítico-reprodutivista. Daí esse nome, porque o que mostram essas análises é a crítica da educação a partir de seus condicionantes sociais, chegando-se à conclusão de que a função básica da educação é a reprodução dos interesses dominantes da sociedade. No momento atual, estamos assistindo a um esforço para elaborar um pensamento pedagógico que seja crítico, mas não simplesmente reprodutivista, que seja, portanto, capaz de orientar o encaminhamento

prático de alternativas que propiciem a solução dos problemas crônicos da educação brasileira. (SAVIANI, 2010, p. 35-36)

Para Saviani, desde a referida reforma, observa-se a tendência tecnicista no currículo apoiada na reprodução do interesse dominante da sociedade. Apesar de parecerem questões imbricadas – regime militar e o currículo tecnicista –, observa-se que a presença dessa orientação curricular existe desde antes da ditadura. Pimenta também aponta para a existência do tecnicismo antes da ditadura:

O final da década de 1960 e o início da década de 1970 é o período em que o chamado “tecnicismo educacional” adquire nova roupagem, no contexto do regime militar instaurado no Brasil em 1964, agora mais explicitamente assentado no behaviorismo e na teoria de sistemas. [...] Seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos. Também aqui a ação pedagógica reduz-se à mera aplicação da ciência da educação. (PIMENTA, 2011, p. 112-113)

Pimenta afirma a existência do currículo tecnicista em um período anterior, quando diz que ele assume “nova roupagem” durante o regime militar, explanando sobre seu objetivo de investigar a realidade educativa para intervenção. Infelizmente, os dados disponíveis nos currículos aqui analisados não permitem confirmar nem refutar tal análise.

### 5.1.3 – Década de 1990 até os dias atuais

De acordo com a tabela X anexa, ao longo dos anos estudados, as ementas pareciam discutir as mesmas questões com pequenas variações, na medida em que o foco dos estudos estava no planejamento, avaliação, processos de escolarização, organização dos conteúdos, correntes de pensamento educacional e outros temas, que são mencionados de forma bastante genérica, abrangendo uma gama de temáticas que são evidenciadas nos conteúdos, mas não nas referências bibliográficas. Conforme analisa Gil:

Do início da década de 1950 até o final da década de 1970, o ensino de Didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. O tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e conseqüentemente no ensino de Didática. Enquanto disciplina acadêmica, a Didática passou a enfatizar a

elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas. A Didática passou a ser vista principalmente como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se com a Metodologia de Ensino. (GIL, 2012, p. 4)

Assim, o viés tecnicista esteve presente ao longo do tempo nos currículos de Didática até a década de 1970, por tratarem exatamente da seleção/ organização dos conteúdos, planejamento/ planos de ensino e outros assuntos que conduzem a disciplina a ser “um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais”. E, no período estudado, observa-se que essa tendência se prolongou até a metade da década de 1990.

As ementas de 1995 revelaram direcionamento e mudanças curriculares relevantes, o que se observa a partir da publicação de duas diferentes ementas no referido ano. Esse fato revela certa instabilidade, pois uma dessas ementas continua a seguir as tendências anteriores no tratamento do conhecimento, com expressões genéricas, e a outra, elaborada pela professora Denice Catani, estabelece um foco diverso para as questões didáticas ao propor nos objetivos que “trata-se, portanto, de analisar a situação especificamente didática, que é a aula, buscando compreender a relação professor-aluno-conhecimento” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página). A centralidade da aula nas discussões de “Didática” permanecerá ao longo dos anos, mantendo-se até a ementa de 2012, pois esta discute as “teorizações sobre o ensino”, especialmente a “relação-professor-aluno conhecimento”.

Para Cordeiro (2012, p. 34), “a aula é o lugar da concretização do ensino. É o momento em que o professor executa os procedimentos que havia preparado”. Tal concepção está presente tanto em Catani quanto em Cordeiro por considerarem a aula como momento em que as relações entre os diferentes agentes escolares se realizam. Essa perspectiva é compartilhada por Garrido:

A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço em que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas idéias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125)

Para esses autores, a aula é o momento privilegiado nas relações escolares, por ser o espaço em que o “professor executa os procedimentos que havia planejado” e o “espaço formador para o aluno”, englobando as “relações professor-aluno-conhecimento” apontadas por Denice Catani.

A partir disso, a discussão sobre a aula abre possibilidades inclusive para os estudos a respeito da configuração do momento da aula:

Uma das situações mais comuns encontradas no trato com a sala de aula é a diversidade com que nossos cenários de aprendizagem são constituídos. Em qualquer situação educativa, o corpo discente é composto de alunos advindos de famílias com situações financeiras diferenciadas, com múltiplas opções religiosas, com expectativas socioculturais diferentes, com hábitos inerentes à sua educação inicial, etc. (MACEDO, 2012, p. 121)

Macedo retoma discussões presentes nas ementas analisadas no que se refere a “situações de ensino – a aula: a relação pedagógica e a dinâmica professor-aluno-conhecimento, a linguagem na interação professor aluno” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995). Essas questões não se remetem a um tipo de aluno, pois englobam os aspectos mencionados por Macedo nas diferentes classes sociais e opções religiosas que constituem os “cenários de aprendizagem”.

Por essa razão, a análise das ementas oferece desafio, em especial para uma pesquisa como esta que aqui se intenta, bastante limitada à análise de currículos:

É difícil determinar ou estabelecer o tipo de prática pedagógica presente dentro de uma sala de aula observando apenas a disposição dos recursos pedagógicos ou materiais utilizados pelo professor. Como acredito na importância das relações estabelecidas entre professor e aluno, observar a sala de aula sem seus sujeitos é ter uma pequena visão de todo o processo complexo que se estabelece dentro da sala. Somente é possível supor a prática e a concepção de educação desse professor em questão. (MAKISHI, 2006, p. 131)

Os estudos sobre a sala de aula revelam problemáticas relevantes aos estudos educacionais e, ao mesmo tempo, exigem grande empenho dos pesquisadores, na medida em que seus dados surgem imbricados, podendo produzir dados parciais, pois a mobilização de todos os seus elementos e as relações estabelecidas pelo autor são desafiadoras.

Assim, Cordeiro analisa que:

Há certamente maneiras diversas de ensinar, poderíamos dizer mesmo diferentes estilos de ensino. O sucesso deste ou daquele estilo depende,

muitas vezes, não apenas do saber técnico e pedagógico acumulado pelo professor mas também de determinadas características de personalidade de cuja variedade resultam os diferentes tipos humanos. Percorrendo as obras de ficção literária ou os livros memorialistas, podemos encontrar em vários deles a descrição de diversos estilos, alguns lembrados com carinho e respeito, outros assinalados como profundamente negativos. (CORDEIRO, 2012, p. 24)

Cordeiro relaciona a atividade docente com os “diferentes estilos de ensino”. Nessa perspectiva, não cabe a discussão sobre “técnicas” – ementa de 1974 – ou “modelos” – ementa de 1985 –, porque a relação que se estabelece em sala de aula é afetiva ao envolver as características de personalidade do docente, acrescida pelo saber técnico e pedagógico, que não podem ser compreendidos em si mesmos, além da relação que o professor estabelece com os diferentes alunos.

A partir dessa perspectiva, a expressão “bom professor”, presente na outra ementa de 1995 – aquela de autoria desconhecida –, torna-se discutível. Grande parte dos conteúdos refere-se ao “trabalho do ‘bom professor’; o ‘bom professor’ na literatura pedagógica; o ‘bom professor’ na visão dos professores e alunos; o ‘bom professor’ nos filmes; o ‘bom professor’ nas pesquisas; o ‘bom professor’ na sala de aula” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página).

Os “estilos de ensino” produzem efeitos variáveis, como analisa Cordeiro, sejam lembranças de carinho e respeito ou até mesmo as negativas. Contudo, sabe-se que a relação é construída tanto a partir das características do docente quanto dos alunos, como afirma Macedo. Então, enquanto um professor pode ser bem classificado por uma parte de seus alunos, a outra parte pode desqualificá-lo, todos amparados pelos mesmos subsídios (a mesma aula, por exemplo) que neles produziram relações bem diferentes.

Se antes as ementas da disciplina “Didática” ofereciam discussões em torno das correntes de pensamento educacional em busca de “técnicas”, “modelos” para a construção de um “bom professor”, como lembra Cordeiro:

A Didática parte, desse modo, da pressuposição de que é possível escolher, entre diferentes maneiras de ensinar, aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. E que, portanto, como queiram os pensadores do século XVII, os quais começavam a criar a ciência moderna, isso poderia ser obtido mediante a aplicação estrita do melhor método, o que implicaria o estabelecimento com precisão das regras desse método. (CORDEIRO, 2012, p. 21-22),

hoje já não cabe a busca pelo melhor método, mas as adaptações curriculares necessárias que mobilizem tanto o “estilo do professor” quanto os demais elementos,

com vistas a adequá-los às características dos alunos daquela sala de aula naquele momento. Essa tendência é observada na década de 1990 quando o foco da Didática mudou para a “aula” e nela permaneceu até 2000 (no contexto dos documentos que estão sendo analisados).

Nesse sentido, cabe a discussão a respeito da continuidade pedagógica:

A continuidade não existe como uma coisa dentro das coisas: é a ação pedagógica que tem por tarefa torná-la perceptível. É próprio do professor preparar esses degraus intermediários: tarefa capital porque em nenhum domínio a natureza (do estudante) dá saltos.

[...] Continuidade pedagógica ousadamente criada entre um domínio no qual o estudante já se encontra à vontade e regiões que ele pressente como altamente válidas, mas que lhe parecem por ora fora de seu alcance; no entanto ele tem consciência de se aproximar delas e de tirar dali alguma alegria: “Eu não era então capaz de filosofia pura [está cursando ciências políticas]. Mas esse outro modo da filosofia que é a história me foi aberto. A história foi o fio que me ligou, nos anos de debandada, às coisas elevadas. [Um professor de história de quem ele gostou profundamente] mo havia posto nas mãos. Graças a ele, não ousei deixá-lo totalmente”. (SNYDERS, 1995, p. 76)

A continuidade pedagógica liga professor e alunos em um projeto de aprendizado, na medida em que o primeiro estabelece os desafios e as etapas para um trabalho reflexivo. Segundo Snyders, nesse domínio o aluno se sente à vontade e o professor estabelece essa aproximação, embora o aluno acredite não ser capaz, o professor oferece subsídios para a conquista.

## 5.2 – Metodologia do ensino

A partir das análises anteriores, é possível conceber que, ao longo da história do currículo de licenciatura, observam-se confusões entre “Didática” e “Metodologia de Ensino”. Desse modo, neste item tentou-se promover análises separadas, porém por vezes não será possível, retomando-se algumas observações anteriormente apresentadas.

Ao observar as temáticas discutidas na grade de 1937 (tabela IV anexa), parece que as disciplinas “Sociologia Educacional” (SE), “Metodologia do ensino secundário I” (MES I) e “Metodologia do ensino secundário II” (MES II) compartilham temáticas semelhantes como se uma necessitasse da outra; enquanto SE apresenta temas como “a educação secundária do ponto de vista sociológico” e “unidade e diversificações do ensino”, MES I oferece “situação em relação à diferentes ordens de ensino, [...] a diversidade e a unidade do ensino secundário”. Nesse sentido, os aspectos sociais e

sociológicos são mobilizados na tarefa de ensinar, embora as condições administrativas – falta de professor – impedissem que a disciplina fosse ministrada apenas para os alunos de Ciências Sociais. Os aspectos específicos da área foram mobilizados quando MES II se propôs a estudar “as barreiras das classes sociais e do nível de educação” e “a atenção do professor [...] sobre a formação das classes médias e sobre a seleção das elites” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 61-62). Lembrando que Paul Arbousse-Bastide foi o docente responsável pelas Metodologias nesse período, certamente o currículo foi influenciado por sua formação.

É possível identificar, ainda, traços daquilo que Goodson (2001) chamou de currículo de identidade, baseado nas narrativas, o qual não pode ser prescritivo, pois o professor é orientado a discutir temáticas que levam à produção de narrativas e indicam um percurso pessoal e profissional, como se observa nos seguintes temas presentes na ementa de MES II:

O professor deve e pode seguir o desenvolvimento mental dos alunos? Ou deve limitar-se a seguir o desenvolvimento durante o ano escolar; A neutralidade do professor e sua influência moral; O contato entre o professor e os alunos por ocasião do trabalho escolar; O que deve ser o trabalho do aluno; Utilidade da vida em comum (trabalho dirigido); As associações de alunos; As associações de antigos alunos; O professor, o nascimento das vocações e a orientação profissional; A amizade educativa ideal da função do professor [...]. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 61)

Essa concepção pressupõe um professor sensível às necessidades dos alunos, ao se pensar em uma perspectiva de ensino para além dos conteúdos ano/série, pois quando se questiona se “O professor deve e pode seguir o desenvolvimento mental dos alunos? Ou deve limitar-se a seguir o desenvolvimento durante o ano escolar”, pensa-se na autonomia do docente no que se refere ao que este proporciona ao aluno.

Sobre essa questão, parece existir uma longa tradição desde Comenius, que elaborou as seguintes reflexões a respeito:

V. Todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem e se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias e a guardá-las de cor e a recitá-las, mas a penetrar por si mesmo na raiz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade. A mesma solidez é necessária para a moral e a piedade. (COMENIUS, 2011, p. 110)

25. Método usado para ensinar todas as artes mostra justamente que na escola se ensina apenas a olhar os olhos alheios e a tornar-se erudito com a erudição alheia; não se ensina a abrir as nascentes e a fazer delas brotar diversos ribeiros; mostram-se apenas os riachos que emanam de outros autores e obriga-se a subir por eles até as fontes. [...] Tudo ficaria mais claro quando [...] chegarmos a tratar do método específico para ensinar as artes e as línguas [...]. (COMENIUS, 2011, p. 190-191)

Com as devidas ressalvas, compreensíveis pelas centenas de anos que separam a obra de Comenius (1657) e as ementas de 1937, as orientações de Comenius mobilizam o professor a oferecer condições intelectuais autônomas a partir de um método específico, que aqui poderia ser interpretado como um tratamento metodológico próprio das Ciências Sociais, para que o aluno pudesse “penetrar por si mesmo na raiz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade” (COMENIUS, 2011, p. 110).

Se, em 1937, ao professor cabia uma formação moral e religiosa, ligada à concepção de uma formação cristã, analisada por Goodson (2001), conforme os temas elencados no currículo de Metodologia do Ensino Secundário II:

Ligação necessária do professor de ensino secundário com os grupos fundamentais (família dos alunos, os grupos profissionais de antigos alunos, os grupos religiosos e políticos); O problema da liberdade de cátedra; Contribuição do professor para a formação de um espírito de dignidade nacional, de solidariedade, de justiça social e de compreensão internacional. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 62),

o que se tem nesse momento é uma educação ligada a grupos religiosos e políticos, pensando a formação do professor principalmente em termos morais – “espírito de dignidade nacional, solidariedade e justiça social”.

A partir de 1972, existe o oferecimento de duas disciplinas, Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, desaparecendo Metodologia do Ensino Secundário; muda-se então o foco de estudo ao propor que “os cursos de prática de ensino visam proporcionar ao licenciado o treinamento em situação real, levando-o à vivência dos problemas educacionais em escolas de comunidade” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1972, sem página) e ao indicar caminhos técnicos para a obtenção desse treinamento. Enquanto em 1937 a ementa da disciplina se mostrava repleta de indagações sobre a docência, incluindo aspectos sociais e religiosos, em 1972 essas questões estão ausentes, embora a falta de maiores referências bibliográficas dificulte a análise do direcionamento dos estudos.

Nas ementas subsequentes, observa-se o mesmo foco encontrado na disciplina Didática: “técnicas didáticas” (1972), “elaboração de currículos (técnicas específicas)”

(1975), “estudar métodos e técnicas de pesquisa para aprendizagem de conteúdos de natureza e campos específicos” (1978), lembrando que, até 1973, as menções sobre a área específica eram exclusivas em Ciências Sociais; porém, em 1978, os estudos se expandem, discutindo-se, no 1º semestre em Prática de Ensino I, o “Ensino de Estudos Sociais, estudando conteúdos e critérios para a elaboração de um programa para o 1º grau; ensino de 2º grau – História, Geografia, Sociologia; analisar a situação atual do Ensino de Estudos Sociais no 2º grau, estabelecer critérios para a elaboração de um programa de Estudos Sociais para o 2º grau” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1978, sem página). Ações como essas permanecem até 1982, a manterem a mesma perspectiva de estudo na área das Ciências Humanas.

Ao que parece, as ementas da década de 1970 demonstram um problema indicado por Santos:

[...] um licenciando em Ciências Sociais que, aprende a teoria social desvinculada da pesquisa e da discussão metodológica, tenderá ensinar a Sociologia como um conjunto de conceitos abstratos. O que reduzirá a sala de aula ao espaço de transmissão do conhecimento sociológico pronto e acabado, da “ciência feita”, como diria Fernando de Azevedo (1973). (SANTOS, 2002, p. 117)

Embora os dados aqui analisados não ofereçam subsídios suficientes para refutar ou confirmar as observações de Santos, considera-se plausível que o licenciado, tendo aprendido a teoria social na ausência de discussões metodológicas e desvinculada da pesquisa, acabe por transmitir o conhecimento sociológico como “pronto e acabado”.

Em 1978, a proposta para a Prática de Ensino II seria “selecionar e utilizar recursos audiovisuais e textos adequados ao ensino de Ciências Humanas em 1º e 2º graus”, ações que permanecem na disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I até 2000. Isso pode ser atribuído à inexistência de aulas de Sociologia na rede oficial de ensino, impondo a necessidade de os alunos se prepararem para ministrar aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Desse modo, a partir de 1978, a formação deixa de ser exclusiva para o ensino de Ciências Sociais, pois se concebe que o licenciando também pode ser docente em outras disciplinas – História, Geografia, EMC e OSPB. Daí cabe ressaltar a necessidade de formar o docente para além de sua disciplina específica, pois a legislação permite e a realidade impõe que ele possa ser docente das referidas disciplinas no 1º grau.

Na apresentação das disciplinas Prática I e II de 1993, a justificativa era: “necessidades de propor não só o estudo de inovações no ensino da área de conhecimento em questão, mas também de obras recentemente publicadas”, porque “o curso de prática de ensino de Ciências Sociais I e II tem por meta a formação do professor de 1º e 2º graus das disciplinas da área de Ciências Humanas numa perspectiva interdisciplinar e construtivista”, menção que não se confirma nas referências bibliográficas.

Essa situação já foi observada antes na disciplina “Didática”, quando a perspectiva escolanovista foi inserida como temática sem qualquer menção nas referências bibliográficas.

Ao que parece, as ementas de 2000 foram elaboradas em uma perspectiva diversa dos propósitos anunciados, pois não há menção ao construtivismo, assim como a presença do texto de Scheffler indica um direcionamento diverso dos estudos propostos nos anos anteriores. Embora Scheffler não chegue a discutir o construtivismo nessa obra, esta tem servido para os críticos do construtivismo discutirem-no a partir da perspectiva analítica, explorando sobretudo o discurso construtivista e as suas promessas.

### 5.3 - Bibliografia

Ao analisar as tabelas com as ementas das disciplinas de licenciatura em 1937, é perceptível a escassez de autores brasileiros. Em algumas disciplinas, há inclusive a ausência de discussões sobre o contexto brasileiro, pois estão focadas em outros países. Conforme analisa Moreira:

Nos programas dos cursos de graduação encontramos citados os autores americanos tradicionais: W. Alexander, G. Saylor, L. Berman, J. Bruner, R. Fleming, W. Ragan, H. Taba e R. Tyler. Dentre os autores brasileiros encontramos M. Couto, L.L. Traldi e D. Sperb. Uma pesquisa feita por Cardoso, Santana, Barros e Moreira (1984) chamou a atenção para a presença de princípios progressistas nas obras dos autores tradicionais de currículo. Assim, as bibliografias dos programas acrescentam à orientação predominantemente tecnicista dos mesmos a coloração de elementos da tendência progressivista. (MOREIRA, 2011, p. 115)

Tanto os currículos analisados por Moreira quanto as ementas das disciplinas citadas por este trabalho convergem, pois, por exemplo, na disciplina “Didática” (tabela

X anexa), destaca-se a presença de R. Tyler e J. Bruner até a década de 1980, e, nas décadas posteriores, estes autores dão lugar a brasileiros. O estudo de Moreira foi relevante nesta análise porque, embora ele afirme que o seu estudo tenha ficado “restrito ao nível da teoria curricular, de sua institucionalização e do ensino de currículos e programas (segundo as perspectivas de seus professores)” (MOREIRA, 2011, p. 166), o mesmo auxiliou na compreensão das questões curriculares aqui analisadas, ao explicar a maneira como as opções curriculares podem ser padrões, como é o caso da bibliografia que está baseada nas opções dos docentes.

Assim como ocorreu na disciplina “Prática de Ensino” (tabela XI anexa), na qual se destacou novamente a presença de J. Bruner e Fleming, além de autores brasileiros como Barros e Santana, é possível perceber a maneira como os dados analisados por Moreira convergem com os aqui destacados. Especialmente quando ele menciona os programas de pós-graduação:

Nas bibliografias dos programas dos cursos de pós-graduação encontramos autores tecnicistas (Bloom, Gronlund, Mager, etc.), autores progressivistas (Dewey, Kilpatrick, Bruner, Caswell, Miel, etc.), autores que podem ser relacionados ao paradigma circular-consensual proposto por Domingues (Pinar, Berman, etc.) e mesmo autores críticos (Bourdieu, Passeron, Freire, Ribeiro, etc.). Estes últimos foram incluídos em apenas dois programas, ambos de 1976, quando o general Geisel já havia lançado as sementes do processo de descompressão que culminaria, durante o governo Figueiredo, com a abertura política. (MOREIRA, 2011, p. 115)

Tais similaridades não se deram ao acaso, mas indicam tendências curriculares compartilhadas, pois as ementas de “Metodologia” registraram obras de Bloom em 1978, momento em que os conteúdos tornaram-se mais tecnicistas, além da presença de progressistas como Bruner. E mais tarde, em 2000, registra-se a entrada de autores críticos como Passeron.

De uma maneira geral, é possível concordar com as afirmações sobre a seleção bibliográfica dos cursos analisados por Moreira:

Michael Apple e Henry Giroux são indicados por 12 professores, apesar de considerados muito teóricos e difíceis por todos eles. Segundo um deles, *Ideologia e currículo*, de Apple,

É bom para debates, para levantar polêmicas. Mas não ajuda muito o aluno a saber como agir na escola. Para outro, os livros de Apple e Giroux estão muito fora da nossa realidade. Nós importamos até a crítica. Eu os incluo na bibliografia, mas na verdade não trabalho com eles.

Outro afirma ainda que Apple o ajuda a motivar suas aulas e que utiliza, de *Ideologia e currículo*, ‘às vezes um pensamento, um parágrafo...’  
Doze professores acentuam que os teóricos associados à pedagogia dos conteúdos têm buscado apresentar uma proposta mais adequada à nossa realidade. (MOREIRA, 2011, p. 152)

Embora não seja possível realizar aqui a mesma análise proposta por Moreira, observa-se, nas ementas aqui analisadas, que os docentes dos cursos superiores de licenciatura selecionam uma bibliografia rebaixada, porque consideram os textos de referência – mais relevantes na área – como leituras muito difíceis e por isso não os recomendam aos seus alunos. Reservam obras de maior fôlego às leituras complementares que servem de referência para a elaboração de suas aulas, concebendo que os cursos prescindem da leitura integral desses textos pelos alunos.

Adorno explica que essa situação parece não ser responsabilidade exclusiva dos docentes da licenciatura:

[...] o desprezo ofensivo pela profissão de professor, muito difundido também fora da Alemanha [...] induz os candidatos a apresentar exigências excessivamente modestas. Muitos já se resignaram mesmo antes de começar, desvalorizando-se nestes termos frente a si mesmos a frente ao espírito. Percebo em tudo isso a humilhante imposição da realidade que paralisa de antemão qualquer possível resistência. (ADORNO, 1995, p. 68)

Quando Adorno se refere a “exigências excessivamente modestas” nos vestibulares (concursos) para o ingresso em cursos de licenciatura, ele explica que esta é uma condição social imobilizante tanto para os docentes quanto para os licenciandos, que, de alguma forma, compartilham certo “desprezo pela profissão docente”.

De certa maneira, pode-se considerar que as mudanças bibliográficas registradas nas ementas analisadas revelam que:

[...] a reconceituação da transferência educacional, para ser mais bem dimensionada, depende de novos estudos que, além de situá-la em relação aos contextos econômico e político e às forças internacionais, discutam: a) a questão da adaptação do material estrangeiro; b) a influência do contexto cultural do país receptor; c) as especificidades e a dinâmica do contexto ideativo do campo transferido; d) o efeito de lutas e conflitos envolvendo os grupos direta ou indiretamente participantes do processo; e e) as peculiaridades e os efeitos do contexto institucional no qual o campo se desenvolve. (MOREIRA, 2011, p. 166)

Segundo Moreira, não é possível afirmar que, no início das disciplinas, na década de 1930, tenha-se vivido uma transferência educacional em razão da “influência

do contexto cultural, adaptação do material estrangeiro e outros contextos” derivados da influência francesa nos currículos da FFCL. Entretanto, os dados aqui analisados não fornecem todos os elementos para tal afirmação, especialmente por eles serem lacunares. Muitos não revelam as referências bibliográficas e muitas ementas se apresentam com intervalos maiores de cinco anos, o que não permite uma análise mais consistente. Por essa razão, a próxima seção tratará do “currículo vivido”.

#### 5.4 – Currículo vivido de Prática de Ensino

A opção pelo “currículo vivido” ocorreu em razão da ausência de informações no currículo oficial. Dessa forma, buscaram-se as ementas da disciplina Prática de Ensino de Ciências Sociais I e II de 1998 a 2012, em uma tentativa de melhor compreender o currículo específico de Ciências Sociais, exceto pelas elaboradas pela Professora Doutora Marcia Aparecida Gobbi, que, a partir de 2009, passou a ser responsável pela turma do noturno.

No período estudado, existem duas disciplinas que devem ser cursadas de maneira consecutiva, na medida em que “Prática de Ensino de Ciências Sociais I” é pré-requisito para “Prática de Ensino de Ciências Sociais II”, sendo que todas as ementas foram elaboradas pelo Professor Doutor Amaury Cesar Moraes. Desse modo, as disciplinas constituem um currículo único pelos dois motivos elencados anteriormente – elaboração pelo mesmo docente e existência de pré-requisitos que dão segurança de que se pode construir uma disciplina dependente da outra.

##### 5.4.1 – Prática de Ensino de Ciências Sociais I

De 1998 a 2004, as ementas da disciplina do 1º semestre – “Prática de Ensino de Ciências Sociais I” – foram organizadas praticamente com os mesmos conteúdos: em 1998, compreendiam as temáticas “o espaço escolar: conhecimento, socialização”; “método de ensino”; “propostas curriculares (PCN) de História, Geografia, Sociologia e Temas Transversais – Pluralidade Cultural”; “temas, métodos e recursos no ensino de Sociologia”; “Prática docente”; “Perspectivas de ensino”; “Ensino e pesquisa”. Cada tema compreende uma aula, e para ela são recomendados como leitura obrigatória um ou mais textos, dado que, além da bibliografia básica, existe a bibliografia complementar.

Durante esse período, a disciplina sofreu mudanças na nomenclatura, quando em 2000 passou a ser nomeada de “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I”, sem que seu conteúdo temático tivesse sofrido qualquer alteração.

A partir disso, concebem-se mudanças importantes no currículo, uma vez que as leituras mais gerais de Ciências Humanas e Educação vão sendo substituídas por textos específicos sobre ensino de Sociologia ou Ciências Sociais. Em 1998, encontram-se apenas dois textos que tratam do ensino de Sociologia, sendo uma pesquisa de mestrado de Olavo Machado e o outro do próprio docente – Amaury Cesar Moraes –, e quatro aulas da disciplina eram reservadas ao estudo do ensino de História, Geografia e Temas Transversais, opção que possivelmente derivava de uma ausência de produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia e da quase inexistência de aulas de Sociologia na rede oficial de ensino, tendo os egressos da licenciatura em CS de ministrar aulas de História e Geografia, lembrando que, a partir de meados da década de 1990, em São Paulo, o governo implementou uma política de “reorganização” da rede pública de ensino, num processo de “racionalização” que significou a redução do número de aulas por turno, com conseqüente redução do quadro de professores e escolas. Desse modo, o currículo referia-se a um conhecimento não especializado da área de Ciências Sociais, fato também observado no currículo oficial.

No entanto, ao longo do tempo, as alterações na bibliografia básica indicavam um ensino mais especializado na área, a partir da entrada de um texto de Florestan Fernandes sobre o assunto em 2002 e da pesquisa de mestrado de Mario Bispo dos Santos em 2003, com a conseqüente exclusão de um texto de Adorno e Horkheimer. A entrada de textos sobre o ensino de Sociologia nas leituras complementares, como o Ilieizi Silva, marca um movimento de pesquisa, pois se verifica o aumento do número de pesquisa a cada ano, conforme análise presente no capítulo I.

Dentre as temáticas abordadas pelo curso, observa-se a presença da questão do método de ensino, que em 1998 era discutida com o apoio do texto de Azanha, opção que é mantida até a ementa de 2012. Embora as ementas tenham sofrido alterações, essa temática se manteve apoiada no mesmo texto.

A discussão sobre métodos de ensino é antiga, podendo ser localizada desde Comenius:

[...] a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à

escola, sejam quantos forem, não será mais difícil [...] transportar casas, torres ou qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. (COMENIUS, 2011, p. 127)

Embora Comenius seja objetivo ao afirmar que “a arte de ensinar” exige disposição técnica de “tempo, das coisas e do método”, ele reconhece que o desafio é estabelecê-la com precisão.

Dessa maneira, reconhece-se que a opção pelo estudo do método de ensino, embora não se refira exclusivamente ao ensino de Sociologia, possui um viés sociológico, ao entender que a formação do professor é resultado de um processo social – numa instituição universitária –, não se reduzindo ao aprendizado de técnicas de ensino, mas também não sendo fruto de aptidões individuais (pessoais como dom, gênio ou talento).

Conquanto o currículo, em primeira vista, pareça menos especializado, ele acompanha a tendência dos estudos pedagógicos apontada por Pimenta:

Os educadores de profissão e os pedagogos, seja pela fragilidade teórica de seu próprio campo de conhecimento, seja pela restrita bagagem teórica em relação às demais ciências da educação, contentaram-se em tomar de empréstimo o discurso dos intelectuais das ciências sociais, inclusive no menosprezo à própria pedagogia. Com isso, ocorre um gradativo refluxo das investigações em teoria pedagógica, ficando o campo do pedagógico, quando não reduzido às questões meramente metodológicas, subsumido nas questões postas pelas ciências sociais. (PIMENTA, 2011, p. 118)

Pimenta explica a influência das Ciências Sociais na área educacional em razão de uma maior solidez teórica, quando afirma que os educadores “contentaram-se em tomar de empréstimo o discurso dos intelectuais das Ciências Sociais, inclusive no menosprezo à própria pedagogia”. Os estudos sobre ensino de Sociologia se inscrevem nesta questão, permanecendo no meio do caminho entre a Educação e as Ciências Sociais.

Pimenta ainda traz argumentos que explicam a opção presente nas ementas estudadas sobre o método de ensino, “ficando o campo do pedagógico, quando não reduzido às questões meramente pedagógicas”. Desse modo, Pimenta explica que, nessa disputa entre a Pedagogia e as Ciências Sociais, a Pedagogia ficou com as questões metodológicas, explicando a expectativa do aluno em aprender técnicas ou práticas de ensino na disciplina de Metodologia de Ensino.

Em 2005, observa-se a redução de aulas reservadas a outras disciplinas, pois se acrescenta mais uma aula para o “Ensino de Sociologia: pesquisas” e outra para discussão de estágio, concentrando os estudos sobre os PCN de Geografia e História em uma única aula, reduzindo de quatro para três as aulas referentes ao ensino dessas disciplinas e temas transversais. Isso foi acompanhado pela inclusão de textos específicos sobre o ensino de Sociologia, como o de Edmilson Lopes e Néelson Tomazi, além do texto das autoras Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein, que não se refere ao ensino específico, mas à educação em geral, pois trata do tema das reformas educacionais e progressão continuada nas redes oficiais de ensino de São Paulo, Estado e município, um tema vinculado a vários outros, como avaliação, disciplina, evasão, inclusão.

E, em 2006, observa-se a exclusão completa dos estudos sobre os PCN de História e Geografia, sendo acrescida uma aula ao estudo dos livros didáticos de Sociologia, conseqüentemente houve a entrada de uma bibliografia específica sobre o assunto, no caso a dissertação de mestrado de Simone Meucci sobre os primeiros manuais de Sociologia. Desse modo, observa-se nesse ano a maior alteração das ementas, pois a maioria das aulas refere-se ao Ensino de Sociologia, e poucas remetem a temas gerais da educação e ensino. Tais alterações foram acompanhadas por mudanças também na bibliografia básica, a partir da entrada de Peter Burke e Pierre Bourdieu, marcando um incremento no currículo, pois outras referências não foram retiradas.

A entrada de Bourdieu na ementa pode ser produto do movimento dos autores progressistas:

Por volta dos anos de 1980, é forte entre os educadores progressistas a influência do marxismo em suas várias interpretações. As teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, especialmente como instância de reprodução das relações sociais capitalistas. A teoria crítico-emancipatória acentuou a análise crítica dos mecanismos de opressão da sociedade de classes, atribuindo à educação o papel de denúncia das condições alienantes existentes. (PIMENTA, 2011, p. 117)

Bourdieu entra na aula sobre “educação: sentidos e projetos”, confirmando as ideias propostas por Pimenta de que as obras do autor se inscrevem em uma “análise dos vínculos da educação com a sociedade”, “atribuindo à educação o papel de denúncia das condições alienantes existentes”. Dessa forma, a leitura do texto de Pierre Bourdieu

serve aos propósitos analisados por Pimenta, definindo um caráter sociológico aos estudos educacionais.

Em 2008, outras leituras de pesquisas sobre o ensino de Sociologia são acrescentadas – Cassiana Tiemi Tedesco Takagi e Flávio Marcos Sarandy –, além de uma aula com o tema “realidade da escola brasileira”.

Em 2011, nova mudança ocorre a partir da eliminação da bibliografia complementar e da inclusão de mais uma aula sobre Propostas Curriculares, divididas em uma aula para as propostas estaduais e outra para as federais, além de uma aula para o tema “juventude, escola e ensino de Sociologia”, com a consequente inclusão do texto dos autores Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis sobre juventude. Assim, a exclusão dos textos de Amaury Cesar Moraes, Celso Fernando Favaretto e Philippe Perrenoud acompanhou a exclusão das aulas sobre “perspectivas de ensino” e “avaliação”.

#### 5.4.2 – Prática de Ensino de Ciências Sociais II

De acordo com a tabela XV anexa, comparativamente, a disciplina “Prática de Ensino de Ciências Sociais II” sofreu mais alterações ao longo dos anos que “Prática de Ensino de Ciências Sociais I”, uma vez que podem ser observadas mudanças anuais na disciplina, ou seja, a disciplina, ao sofrer modificações a cada edição, não viveu períodos de estabilidade. Nesse sentido, considerou-se que ela é muito mais dinâmica e, por essa razão, o estudo do “currículo vivido” tornou-se relevante, na medida em que o processo de envio e publicação de cada ementa para a constituição do currículo oficial não é capaz de compreender tal dinâmica. O docente não considera necessário atualizar as ementas por causa de pequenas alterações, no entanto, elas são cumulativas e, ao longo de um período, pequenas mudanças criam uma nova ementa sem que se dê conta disso.

A ementa de 1998 apresenta os temas “interdisciplinaridade”, “indisciplina”, “educação: sentidos e projetos”, “o processo de ensino e aprendizagem”, “educação: entre a escola e a família”, “educação e cidadania”, “programas de curso e projeto de curso”, “aula e avaliação”, “livro didático e outros recursos”, “regência” (com três aulas) e “linhas de pesquisa em educação”. Para cada aula são reservados textos para leitura obrigatória, acrescentados de textos para leitura complementar.

Em 1999, os temas “o processo de ensino e aprendizagem”, “educação: entre a escola e a família”, “programas de curso e projeto de curso” e “linhas de pesquisa em educação” são retirados, sendo inseridos os temas “ensino e aprendizagem”, “programa e projetos” e “pesquisa educacional”. Desse modo, observam-se alterações na nomenclatura dos temas das aulas, tornando-a mais sucinta e ao mesmo tempo mais abrangente, o fato de a bibliografia não sofrer qualquer alteração justifica essa afirmação.

Em 2000, observa-se a inclusão do tema “escola e família”, que, de alguma forma, pode se referir ao retorno da questão “educação: entre a escola e a família”, retirada da ementa de 1999. Outra alteração é a inserção de mais uma aula para “regência”, passando de três para quatro, lembrando que esses momentos são reservados às apresentações dos planos de aula e de curso elaborados pelos licenciandos. Esse fato é uma das evidências do aumento do número de alunos na disciplina, que se confirma ao observar que o número de alunos matriculados na disciplina passa de vinte e seis em 1992 para trinta e sete em 1999, quarenta e oito em 2004, chegando a oitenta e oito em 2008 (somando as duas turmas ofertadas). Desse modo, as alterações respondem a uma demanda maior pela licenciatura, lembrando que são abertas duzentas e dez vagas para alunos ingressantes no vestibular todos os anos, mas nem todos cursam a licenciatura.

Em 2000, verifica-se, ainda, a inclusão dos textos de António Nóvoa, Pierre Clastres, PCN e a exclusão de Foucault, existindo assim um incremento no volume de leituras.

Em 2002, observa-se a exclusão do tema “ensino e aprendizagem” e o desmembramento da aula sobre “livros didáticos e outros recursos” em duas aulas, sendo uma para cada tema. A partir disso, ocorre a exclusão dos PCN, inserido no ano anterior, e do texto de Míriam Lifchitz Moreira Leite, e a inclusão da pesquisa de Simone Meucci sobre os manuais didáticos. A inserção de uma aula que trate dos recursos didáticos inscreve-se em um processo de mudanças analisado por Penin:

Ainda que o atual momento tenha como símbolo a informática, a base das mudanças da cultura contemporânea não está na tecnologia em si, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transforma a partir dela. A escrita continua sendo a invenção básica para o acesso ao conhecimento; pouco importa se ela é realizada através de manuscritos ou outros materiais tipográficos – máquina de escrever ou computador. Certamente, a domínio do computador é importante, porém, mais do que isso, a diferença se dá hoje com o acesso à Internet que ele possibilita. O domínio da toda essa tecnologia de comunicação

passa a ser uma tarefa a ser desenvolvida com as pessoas, nas escolas e nas famílias. (PENIN, 2012, p. 36)

A questão levantada por Penin torna-se relevante para uma discussão no currículo de formação de professores articulada com o texto de Adilson Odair Citelli, porque este discute a “escola e meios de comunicação”. Nesse sentido, o uso da informática e de outras tecnologias torna-se relevante na discussão proposta por Citelli, destacando a necessidade de debater o tema com os professores. Embora o texto de Citelli esteja presente desde a ementa de 1998, a relevância maior do assunto foi observada em 2002, quando passou a se destacar diante dos livros didáticos ao compor a aula exclusiva “outros recursos”.

O ano de 2003 é marcante por ser o único que não sofreu qualquer mudança nas temáticas, sendo exatamente igual a 2002, exceto pela bibliografia complementar que deixa ser citada.

Em 2004, observa-se a exclusão do tema “formação do professor” e a inclusão de uma aula para “regência”, acompanhadas pela exclusão das obras de Pierre Clastres e António Nóvoa.

Em 2005, ocorre a exclusão do tema “escola e família” e a inclusão de duas aulas de “regência” – passando de cinco para sete aulas –, sendo que a última é compartilhada com o tema “pesquisa educacional”. O número de leituras obrigatórias diminui com a retirada das obras de Alain, Jean-Claude Passeron e Simone Meucci.

A ementa de 2006 é marcada por grandes mudanças, em razão da exclusão dos temas “educação: sentidos e projetos”, “livros didáticos”, “educação e cidadania”, “aula e avaliação” e “pesquisa educacional”, substituídos pelos temas “interdisciplinaridade e currículo”, “três exemplos de uso de textos em sala de aula”, “escola, educação e inclusão” e “arte e educação: a arte como objeto e recurso para o ensino de Ciências Sociais”. Diante disso, observa-se um movimento que substitui, aos poucos, o tema ensino de sociologia por temas da educação em geral ou temas mais voltados para o currículo. Esse movimento contou com a inclusão da obra de Sérgio Haddad e a exclusão de Menga Lüdke, Tomaz Tadeu da Silva, Philippe Perrenoud e Mário Alberto Perini, a partir disso verifica-se um enxugamento das leituras quando se compara aos anos anteriores.

Em 2007, dois temas recentemente inseridos – no ano anterior – são modificados, o tema “arte e educação: a arte como objeto e recurso para o ensino de Ciências Sociais” é excluído, e o tema “escola, educação e inclusão” é alterado para

“escola, educação e cidadania”, essa opção de alguma forma é um retorno, porque o tema “educação e cidadania” vigora na ementa da disciplina até 2006 e retorna em 2007. Para tanto, ocorre o retorno da obra de Tomaz Tadeu da Silva e a inclusão da pesquisa de mestrado de Cassiana Tiemi Tedesco Takagi.

Em 2008, o tema “música como recurso didático” é incluído sem alterações bibliográficas.

Ao que parece, as alterações da disciplina ocorreram em razão de “tentativas” empreendidas pelo docente, observando que ora um tema entrava, ora saía, existindo uma tendência à ampliação de questões específicas do currículo de Ciências Sociais nos últimos anos.

#### 5.4.3 – Interação entre Prática de Ensino I e Prática de Ensino II

As duas disciplinas Práticas de Ensino de Ciências Sociais I e II, e depois Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II, foram marcadas pela exibição de filmes durante a aula, sendo que PECS I em 1998 contava com três filmes e MECS I apresentou dois filmes em 2012, enquanto PECS II não sofreu alterações, pois, em 1998, iniciou e permaneceu com dois filmes, mesmo após a alteração de sua nomenclatura.

Essa opção se inscreve na problemática analisada por Penin:

A tecnologia disponível, sobretudo através da Internet, mas também em programas já existentes, como o vídeo, possibilita diferentes formas de acesso ao saber – não só a via hierárquica, mas também a horizontal, a radial, através de hipertextos diversos. Essas novas oportunidades de aprendizagem, se disponíveis aos alunos, provocam a necessidade de uma mudança profunda na didática utilizada pelos professores. Mais do que seguir um programa, eles precisam relacionar e dar sentido a essa trama a que os alunos estão submetidos. (PENIN, 2012, p. 37)

A escolha dos filmes “Rainha Cristina”, “Zelig”, “Primavera de uma solteirona”, “Sementes de violência” e “12 Homens e uma sentença” visa à formação docente, porque as obras não se dirigem aos alunos da educação básica. Nesse momento, elas são exibidas e problematizadas na perspectiva de Penin, enquanto possibilidade de “diferentes formas de acesso ao saber”, e para os licenciandos esses filmes, que são de difícil acesso, possibilitam discussões que oferecem sentido à trama cinematográfica. Se a opção recaísse sobre filmes indicados para alunos da educação básica, as oportunidades de aprendizagem dos licenciandos ficariam reduzidas. Então os filmes

selecionados atendem a, pelo menos, dois objetivos: criar oportunidades de aprendizagem aos licenciandos, já que tais filmes não fazem parte do repertório de grande parte deles, e oferecer subsídios para que eles possam planejar oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, a partir da elaboração de um programa de estudos sobre essa linguagem problematizadora que foi oferecida a eles.

Além disso, as disciplinas se inter-relacionam, uma vez que os temas/conteúdos transitam de uma para outra, embora anteriormente se tenha analisado as disciplinas separadamente, é necessário discutir a maneira como elas se comunicam, salientando que elas são organizadas a partir de três eixos: ensino de Sociologia, Educação e ensino.

Os temas não são excluídos definitivamente, pois grande parte deles se movimenta. Por exemplo, em 2002, verifica-se a migração do texto do PCN de MECS II para MECS I, intensificando o estudo do documento no primeiro semestre. E o texto de Perrenoud permanece em MECS II de 2000 a 2005, e em 2006 vai para MECS I, permanecendo até 2009.

## 5.5 - Conclusão

O estudo das ementas específicas para a licenciatura em Ciências Sociais revelou que elas acompanharam tendências curriculares analisadas por teóricos dessa área, como observou Gil:

Até o final do século XIX, a Didática encontrou seus fundamentos quase que exclusivamente na Filosofia. Isso pode ser constatado não apenas nos trabalhos de Comenius, mas também nos de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1777-1841) e de outros pedagogos desse período. As obras desses autores, no entanto, mostraram-se bastante adiantadas em relação às concepções psicológicas dominantes de seu tempo.

A partir do final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental. No início do século XX, por sua vez, surgiram numerosos movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América. (GIL, 2012, p. 2-3)

Para Gil, a Didática inicialmente se amparou em estudos da Filosofia e, posteriormente, em estudos das Ciências. As observações sobre o final do século XIX são identificadas nos estudos de Didática a partir dos temas “o processo psicológico do

aluno” e “do psicológico ao lógico”, presentes na ementa de “Didática Especial”, que possuía princípios psicológicos (tabela X anexa).

Além disso, é possível observar tanto nas ementas de “Didática” quanto de “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais” as mudanças empreendidas a partir da inserção de pesquisas:

Em 1970, a produção de pesquisa educacional no Brasil concentrava-se em temas relacionados à macroeducação, especialmente à política educacional, preferindo levantamentos de caráter descritivo. A caminho dos anos 80, entretanto, o panorama começava a mudar, indicando crescimento do setor de estudos psicopedagógicos, no qual se incluía a investigação sobre métodos de ensino. O início dos cursos de pós-graduação nos anos 70 explica a expansão da pesquisa e a mudança de rumos do acervo poderá ser vinculada às tentativas de resolver dificuldades da prática escolar. Por outro lado, indica que se os novos temas já dispunham de investigações realizadas em outros países, era urgente a pesquisa sobre a realidade brasileira. (CASTRO, 2012, p. 29)

O movimento apresentado por Castro a respeito das pesquisas educacionais, marcado pelos estudos de caráter macro na década de 1970 e confirmado pelo tema “o processo educativo em geral e seu papel na sociedade brasileira atual”, presente na ementa de “Didática” de 1978, evidencia a importância de um sistema educacional baseado em políticas amplas. Na década de 1980, observam-se mudanças para a “investigação de métodos de ensino” que são confirmadas pelo tema “exposição e discussão dos principais ‘modelos’ de ensino”, presente na ementa de 1985. E os estudos sobre a realidade brasileira são percebidos pela mudança da bibliografia básica, que pouco a pouco vai substituindo os autores estrangeiros pelos brasileiros, marcando o desenvolvimento da produção acadêmica brasileira na disciplina Didática. Já em “Metodologia de Ensino em Ciências Sociais”, observa-se a entrada das pesquisas e outros trabalhos específicos sobre o ensino de Sociologia nos últimos anos, em substituição a discussões sociológicas mais abrangentes sobre educação.

Além disso, Castro salienta que a expansão das pesquisas pode ser “vinculada às tentativas de resolver dificuldades da prática docente”, demonstrando que:

O panorama atual aparece tão ampliado quanto diversificado. [...] Nesse final de século, a ampliação da temática educacional, no campo dos problemas didáticos, transbordou os limites dos métodos e recursos, focalizando situações diferenciadas, que, a partir da sala de aula, abrangem a escola, a comunidade e a sociedade em geral, demonstrando aspectos culturais e políticos. (CASTRO, 2012, p. 29)

Os desafios educacionais tornam-se cada vez mais diversificados, não sendo suficiente o estudo dos métodos e recursos. Um desses desafios refere-se à origem sociocultural dos alunos, porque os docentes universitários não estavam preparados para lidar com tal questão, porém, de alguma forma, propunham-se a discuti-la em seu curso em busca de soluções, pois sabiam que o docente da escola básica lidaria com ela. A temática ganhou relevância ao longo do tempo, especialmente durante e após o processo de massificação do ensino, a partir da entrada de alunos provenientes de classes populares, tanto na educação básica – fins da década de 1960 – quanto no ensino superior – meados da década de 1970.

O processo de massificação do ensino ofereceu abertura para mudanças curriculares em direção ao tecnicismo, como Moreira observa:

Podemos concluir que a base institucional na qual a disciplina currículos e programas foi introduzida era predominantemente permeada por uma orientação tecnicista. O modelo de universidade, a concepção de faculdade de educação e a organização do curso de pedagogia, vigentes após a lei 5.540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo. (MOREIRA, 2011, p. 111)

As mudanças destacadas por Moreira no curso de Pedagogia são visíveis tanto no bacharelado quanto na licenciatura em Ciências Sociais, pois enquanto em 1937 as disciplinas de “Didática” e “Metodologia de ensino” estavam mais ligadas à formação moral e religiosa dos alunos, a partir de 1970, o foco recai na disseminação de técnicas de ensino, levando ao currículo uma “racionalidade tecnológica”.

Após anos de vigência dessa tendência de caráter mais técnico, as reformulações curriculares se dirigiram para a elaboração de um projeto pedagógico para os cursos de licenciatura com princípios como: “as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciados” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, sem página). A partir disso, vive-se um processo de flexibilização do currículo no bacharelado, fato não verificável na licenciatura, pois, nas ementas das disciplinas analisadas, verificaram-se poucas mudanças nesse sentido, além de uma permanência da estrutura curricular – conjunto das disciplinas.

Embora as análises de Moreira dirijam-se à disciplina Currículos e Programas, observam-se muitas semelhanças nas ementas das disciplinas apresentadas neste trabalho, pela seguinte razão:

No que se refere ao conteúdo, os temas listados a seguir encontram-se em sete programas dos cursos de graduação e em todos os da pós-graduação: concepções de educação, currículo e programa, planejamento curricular e modelos de organização curricular. Como podemos ver, não há praticamente diferença entre os conteúdos dos dois tipos de cursos. (MOREIRA, 2011, p. 113)

Diante disso, os estudos aqui empreendidos confirmam as proposições de Moreira, indicando que as disciplinas responsáveis por estudos curriculares são pouco diversificadas e carecem de aprofundamento teórico. Uma vez que não é possível propor discussões sem a leitura dos autores relevantes pelos alunos, sejam eles difíceis ou não, e enquanto os estudos reconhecerem a diversidade de desafios presentes na docência na educação básica, mas não proporem discussões que abarquem tais questões, a formação continuará carente de subsídios consistentes e consequentes.

Nas ementas estudadas, observa-se a existência de sobreposições e conflitos teóricos que afetam a formação do docente para a educação básica, porque parece que se discutem as mesmas questões educacionais e de maneira superficial, com objetivos e conteúdos que parecerem vagos (genéricos), talvez por carecerem de um aparato teórico sólido. Especialmente quando as ementas das disciplinas específicas não tratam dos autores de maneira mais explícita, independentemente da opção teórica, seja ela tecnicista, progressista ou crítica, não há evidências de opções dessa natureza. Assim, parece que se estuda tudo, mas de maneira superficial, sem associar as correntes teóricas com seus autores específicos, nem com a realidade da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, trabalhou-se com o aparato teórico proveniente da história do currículo, embora grande parte da bibliografia tenha tratado do currículo escolar. Acredita-se que essas discussões foram bastante pertinentes para a compreensão do currículo de Ciências Sociais.

Por essas razões, assumiu-se que:

[...] o currículo escrito é um exemplo supremo da invenção da tradição e, como toda a tradição, não é um dado intocável, mas algo que tem que ser defendido, em que as mistificações têm de ser construídas e reconstruídas ao longo do tempo. (GOODSON, 2001, p. 58)

O currículo escrito – currículo oficial – foi utilizado como fonte de dados desta pesquisa, ao se conceber que ele “é um exemplo supremo da invenção da tradição”. Essa tradição foi estudada no universo acadêmico, pois esta pesquisa ficou restrita ao ensino superior.

Assim, a partir do “currículo escrito”, é possível explicar as mudanças curriculares empreendidas, porque as alterações ocorreram no momento em que as condições históricas se esgotaram e que não coube mais defender o currículo existente, abrindo possibilidade para construir o “novo”. Desse modo, a tradição é revelada pelo “currículo escrito” e nele se pode identificar a “quebra de uma tradição” para o surgimento da próxima. Além disso, o estudo do currículo também revela que:

Mais importante do que tudo é o fato de ser a disciplina o que define o território de um “departamento” dentro de cada escola. Ela é o principal ponto de referência no trabalho da escola no ensino secundário contemporâneo: a informação e o conhecimento que são transmitidos nas escolas são selecionados e organizados através das disciplinas. O professor é identificado pelos alunos e relacionado com eles, principalmente através da sua especialização disciplinar. (GOODSON, 2001, p. 185)

Embora Goodson discuta o ensino secundário, é possível se inspirar nessa discussão para compreender o modo como a disciplina constrói a identidade do professor. Ao longo dos capítulos anteriores, tentou-se identificar a maneira como, em cada disciplina, os conhecimentos foram selecionados e organizados, percebendo que ocorreu um processo de especialização no currículo. Assim como Goodson analisa a

especialização disciplinar do docente, é possível observar que o currículo revela esse processo.

Ao entender que a disciplina é o “principal ponto de referência no trabalho da escola no ensino secundário contemporâneo”, optou-se pela análise individual das disciplinas e, a partir delas, revelaram-se as tendências curriculares e conseqüentemente o trabalho na formação de professores. Essa revelação também se deu a partir do uso da linguagem:

[...] a linguagem escolar contribui para tornar possível o funcionamento dos mecanismos ideológicos que não podem operar a não ser determinando os agentes a agir segundo sua lógica, o que supõe que eles lhes proponham seus objetivos de forma irreconhecível. (BOURDIEU, 2008, p. 198)

Sendo a linguagem um dos mecanismos ideológicos da instituição, a manutenção da linguagem institucional é fruto de seu próprio processo de formação de quadros. Assim, desde a chegada dos docentes estrangeiros, a linguagem foi mantida na USP, conservada em alguma medida pelos docentes formados pelos professores iniciais; apesar das mudanças exigidas pelo tempo, os princípios de formação foram mantidos.

#### Processo histórico

Ao estudar o currículo, surgiu a necessidade de investigar os processos históricos que envolveram a criação da USP e, para tanto, iniciou-se com a discussão sobre o preceptorado:

[...] ela (descendente direta da família Gontard) tomou a palavra e disse uma única frase em bom dialeto de Frankfurt: “Sim, sim, sempre há má vontade em relação aos preceptores”. Num tempo não muito distante, há poucas décadas, ela acompanhara a referida história de amor literalmente nos mesmos termos com que outrora o senhor Von Gontard tinha se manifestado frente a Holderlin: sob o prisma do patriciado burguês, para o qual um preceptor era nada mais do que um laçao um pouco diferenciado. (ADORNO, 1995, p. 101)

Adorno apresenta uma discussão sobre o preceptorado, entendendo que o preceptor, na Alemanha, “era nada mais do que um laçao um pouco diferenciado”. Essa diferenciação se dava pelo conhecimento que ele fornecia aos seus alunos, mas, de qualquer forma, ele ainda era considerado um serviçal para as elites. E o projeto da USP

era formar uma elite ilustrada a partir da criação de um “centro de altos estudos”, por isso entende-se que o preceptorado não atenderia a esses objetivos.

Embora o curso de licenciatura não tenha discutido a ausência de valor do preceptorado, acredita-se que a discussão de Adorno possa ser relevante para que se entenda o valor do docente no início do curso. Em que pese que a necessidade de criação do curso de licenciatura se colocasse em oposição ao preceptorado, para Azanha, de alguma maneira o mesmo objetivo educacional foi mantido:

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado “processo ensino/aprendizagem”, por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. (AZANHA, 2006, p. 96-97)

Azanha compara o preceptorado às concepções presentes na licenciatura, inclusive a partir do currículo oferecido, pois ela define que “o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada”, então o oferecimento de uma habilitação institucional não muda o papel do docente. Lembrando que o docente é concebido como uma pessoa com vasto conhecimento, mas, segundo Azanha, ele é “um meio especialista em alguma disciplina”, e embora tenha ocorrido um processo de especialização na formação docente, o que ainda se compartilha é a autoridade docente definida pelo conhecimento. Não se está aqui menosprezando o valor do conhecimento, mas é necessário alertar que a docência exige tanto conhecimento quanto estratégias de ensino. Azanha aponta para essa questão quando menciona que “os nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa [...] na sala de aula”, mostrando que a educação não pode mais ocorrer de maneira individualizada, por isso surge a necessidade de se repensar a formação docente.

Com base nessas discussões, Moreira analisa a história da USP, a partir de quatro atitudes, baseadas essencialmente nas intenções curriculares de cada período, que também poderiam ser nomeadas de fases:

[...] uma atitude de servilismo, frente à produção estrangeira, pode ser observada no que chamamos de adesão ingênua, nossa primeira modalidade de transferência, que se caracteriza, fundamentalmente, por uma valorização excessiva (e mesmo indevida) de tudo que se cria nos Estados Unidos e na Europa e uma forte desvalorização do que se faz aqui. Essa atitude reflete uma identificação e um deslumbramento com os valores e bens culturais do Primeiro Mundo, remontando ao isolamento e à dependência a que foram submetidas as colônias dos países europeus. (MOREIRA, 2011, p. 167)

Moreira nomeia a primeira atitude de adesão ingênua, definindo o momento em que ocorre uma “atitude de servilismo” diante da produção estrangeira. Lembrando que, em um período anterior à chegada dos docentes estrangeiros, existiam docentes brasileiros, então não se assume a produção estrangeira na ausência de uma brasileira, ainda que esta fosse tímida, ela foi simplesmente ignorada pelos estrangeiros. Assim, nessa fase os esforços dos estudantes brasileiros estavam concentrados na leitura e tradução das obras estrangeiras, consideradas na época como conhecimento elementar/básico para os docentes estrangeiros, sem os quais os estudantes brasileiros não teriam condições de acompanhar os cursos.

[...] nossa segunda categoria, *adaptação instrumental*, implica um acentuado grau de aceitação da influência estrangeira. Esta modalidade, porém, envolve uma maior adequação do material transferido às peculiaridades do país receptor. Há bem mais consistência na tentativa de dar ‘cor local’ às inovações e de torná-las ‘apropriadas’ aos objetivos visados, recursos disponíveis, condições encontradas, clientela a que se destinam etc. Os mecanismos do processo incluem uma análise do contexto no qual o material será implantado e, muitas vezes, uma implementação cuidadosa e fundamentada por pesquisas prévias. (MOREIRA, 2011, p. 168)

A atitude nomeada de “adaptação instrumental” refere-se ao uso da produção estrangeira para análise da realidade local, envolvendo uma “maior adequação do material transferido às peculiaridades do país receptor”. Se a primeira atitude foi de apreensão de material estrangeiro, na segunda, observa-se algum tipo de amadurecimento intelectual dos brasileiros ao promover adequações nos materiais estrangeiros em um processo científico (a partir do uso de pesquisas).

Há um empenho considerável em ajustar o material transferido à realidade do país receptor, para que sua aplicação seja de fato possível.

O ajuste é, porém, fundamentalmente técnico e não inclui materiais e técnicas transferidas, que tendem a ser vistas como neutras e cientificamente elaboradas. (MOREIRA, 2011, p. 168)

Moreira explica a necessidade de ajustamento desses materiais ao explicar que a adaptação é que confere sentido ao material. O autor define que “o ajuste é [...] técnico e não inclui materiais e técnicas transferidas”, assim a intenção era produzir um aparato teórico condizente com a realidade brasileira.

*A adaptação crítica* é, assim, informada por uma preocupação com a autonomia cultural do país receptor e por um compromisso com a emancipação das camadas mais desfavorecidas desse país. [...] (MOREIRA, 2011, p. 169)

A terceira atitude é marcada por um momento de “autonomia cultural do país receptor” e até como resposta à demanda social de entrada das classes trabalhadoras no sistema educacional. Esse momento é relevante por se buscar “a emancipação das camadas mais desfavorecidas desse país”, embora isso não tenha sido realizado, ele foi o mote da terceira atitude.

[...] a quarta atitude relativa à transferência, a *rejeição ingênua*, corresponde a um significativo fechamento à influência estrangeira e a uma supervalorização do que se cria no próprio país. (MOREIRA, 2011, p. 169)

A quarta atitude refere-se ao produto da busca anterior, que ainda se via contaminada pela influência estrangeira. Nesse momento, compreende-se que a construção do novo exige a quebra da tradição e, para tanto, inicia-se um processo de fechamento à influência estrangeira enquanto adesão, porque o objetivo não era o isolamento, mas constituição de concepções teóricas brasileiras.

Dessa maneira, observa-se que as quatro atitudes que marcam a história da USP mostram-se como um processo pela busca de autonomia e afirmação de identidade. Na verdade, esse objetivo de algum modo estava presente nos planos da *intelligentsia* que buscava uma identidade para a educação brasileira institucional, imaginando primeiramente aprender com os estrangeiros para depois empreendê-la. No entanto, não é possível afirmar que esse fenômeno possa ser observado em todas as unidades da USP, mesmo porque esta pesquisa nem tem subsídios para tanto, mas ele se constitui como objetivo, embora as licenciaturas ainda precisem caminhar nesse sentido (autonomia), conforme a análise de Azanha (2006).

## Currículo na formação

Neste trabalho, considerou-se o currículo como resultado de transformações que levaram a alterações, sem pensá-lo como um processo evolutivo, como analisa Goodson:

Antes de tudo, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. [...] Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. [...] No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdos fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome. (GOODSON, 2011, p. 7-8)

Para Goodson, o currículo enquanto conhecimento corporificado é um artefato social e por isso sujeito a mudanças. Desse modo, optou-se por considerar as disciplinas de maneira independente para se compreender as descontinuidades, assim como os períodos de estagnação.

Em 1937 (tabela IX anexa), a disciplina “Educação secundária comparada” revela que as análises de Moreira são pertinentes, pois:

[...] a transferência de teorias e práticas pedagógicas não pode ser entendida como cópia. Não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores (dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência) afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (MOREIRA, 2011, p. 167)

Na referida disciplina, o objetivo era o “estudo descritivo da organização do ensino secundário quanto aos programas, horários, métodos e vida escolar na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, o ensino secundário no Brasil” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937). Desse modo, a ideia não era copiar as teorias e práticas pedagógicas dos países citados, mas compará-las para oferecer subsídios compreensíveis à realidade brasileira.

Em um momento posterior, destaca-se o descompasso entre as proposições curriculares do início do curso e a realidade brasileira, demonstrando que o modelo de ensino estrangeiro mostrava-se esgotado:

Se Florestan Fernandes e seus discípulos criticam o descompasso que acreditam existir entre os currículos de alta formação cultural e a emergente sociedade de base industrial, ou, dito de outro modo, se o saber erudito é, no discurso desses sociólogos, antes de mais nada um imemorial símbolo de distinção de nossas elites, a questão dos custos inerentes ao abandono radical dos antigos ideais de formação intelectual não é sequer mencionada por esse grupo que tanto escreveu sobre ‘como o sociólogo brasileiro deve praticar o seu ofício’. Do nosso ponto de vista, a ausência de qualquer indagação centrada em tudo o que se deixa para trás à medida que se valoriza exclusivamente a ciência socialmente comprometida e voltada às transformações do contexto moderno é, em si, uma clara indicação de como foram também exclusivistas os critérios de excelência intelectual acadêmica defendidos pelo grupo da Cadeira de Sociologia I, ainda que não se tratasse de um exclusivismo de ordem social. (PULICI, 2008, p. 177)

Nesse trecho, a discussão define um ajustamento em relação aos propósitos da *intelligentsia*, na medida em que se discutem as relações entre o “saber erudito” e “a distinção da elite” usando o conhecimento. Demonstra-se que “os currículos de alta formação cultural” eram inconsistentes diante “da emergente sociedade de base industrial”, dessa maneira, novas diretrizes curriculares surgem a partir das demandas sociais.

Nesse contexto, Macedo analisa a inovação curricular:

[...] o currículo é um artefato institucional em crise. Se, de um lado, vejo a necessidade de desconstrução dos cânones curriculares e a construção de novas concepções e estruturas curriculares como sinais positivos dos novos tempos, de outro, faz-se necessário dizer que o currículo não deve se transformar apenas por pressões externas, e/ ou sustos provocados pela necessidade de se adequar. Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo se caracteriza concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes. (MACEDO, 2012, p. 131)

O autor compreende a crise como o momento em que a tradição não consegue se manter e novas concepções invadem o currículo, surgindo a necessidade de mudar. No entanto, ao se pensar na dinâmica do currículo, não há espaço para crise porque ele é construção “de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes”. E, ao se compreender isso, pode-se pensar que a mudança de um dos itens anteriores gera alterações curriculares, pois os agentes podem mudar ou seus interesses se

transformarem, tal como se viu na postura de Florestan em detrimento da *intelligentsia*, implicando em alterações por causa da mudança dos agentes sociais.

[...] uma preocupação que nos acompanha quando analisamos os âmbitos das inovações pedagógico-curriculares tão em voga hoje: a lógica do descarte e da substituição, que joga a tradição no âmbito do anacrônico, do conservador, do disfuncional, do indesejável, enfim. Por outro lado, em geral, deifica-se o novo, comumente o novo pronto ou epistemologicamente delirante, sem qualquer questionamento problematizador, geralmente por um fascínio pela novidade sem criticidade. É preciso assumir de vez o compromisso com o aprendizado qualificado, sem concessões, e só a partir daí implicar a inovação pedagógico-curricular. (MACEDO, 2012, p. 47-48)

Macedo analisa a pressão que a novidade exerce no currículo, porque, muitas vezes, ela penetra no sistema educacional “sem qualquer questionamento problematizador”, assim a novidade passa a obscurecer avaliações científicas dirigidas. Esse fenômeno já era percebido pelos professores estrangeiros:

Nossos estudantes queriam saber tudo; mas, em qualquer campo que fosse, só a teoria mais recente parecia merecer-lhes a atenção. Fartos de todos os festins intelectuais do passado, que aliás só conheciam por ouvir dizer, já que não liam as obras originais, conservavam um entusiasmo sempre disponível pelos pratos novos. [...] Partilhar uma teoria conhecida com outros equivalia a usar um vestido já visto; expunham-se a um vexame. [...] Produtos selecionados dos viveiros acadêmicos, meus colegas e eu mesmo muitas vezes nos sentíamos encabulados: criados para respeitar apenas as idéias maduras, ficávamos expostos às investidas de estudantes de uma ignorância completa quanto ao passado mas cuja informação tinha sempre alguns meses de avanço em relação às nossas. No entanto, a erudição, da qual não tinham o gosto nem o método, parecia-lhes, mesmo assim, um dever; de modo que suas dissertações consistiam, qualquer que fosse o tema, numa evocação da história geral da humanidade desde os macacos antropóides, para terminar, por meio de algumas citações de Platão, Aristóteles e Comte, na paráfrase de um polígrafo enfadonho cuja obra tinha tanto mais valor na medida em que, por sua própria obscuridade, era bem possível que nenhum outro tivesse a idéia de pilhá-la. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 98-99)

Embora essa fase fosse de “adesão ingênua”, existia um embate entre alunos e professores em relação ao desejo pelo “novo”, no entanto, é possível dizer que essa disposição dos alunos ainda se mantém de alguma forma, agravada pelo fato de que as informações estão mais acessíveis do que nos anos de 1930, em razão da disponibilidade dada pela informática. Os alunos mostravam-se desejosos pelas

“novidades” e professores insistiam nas “idéias maduras”, nesse sentido, ambos reclamavam de ausências – alunos pela inovação e professores pela solidez teórica.

Essa “paixão” pela novidade ocorre tanto em termos epistemológicos quanto nos recursos de ensino, pois, nos últimos tempos, a tecnologia foi inserida na educação sem muitos questionamentos. Essa inserção ocorre pelas mãos dos professores, que chegam à educação básica tão seduzidos quanto os alunos.

Efetivamente, os computadores não são objetos que transcendam as formas curriculares mas, antes, instrumentos simbólicos no currículo, de modo desincorporado e algo descontextualizado. Este tipo de inovação não questiona, de modo algum, a estratificação das mentalidades representada na hierarquia das formas curriculares. Com efeito, podemos introduzir inovações no currículo clássico que aparentam ser técnicas ou mesmo igualitárias, sem atenuar, minimamente, o nível de abstração e os pressupostos imperiais desse currículo. A aparente diluição do currículo clássico que resulta da introdução de inovações serve, apenas, para confirmar que as relações de classe inerentes às diferentes formas curriculares podem assumir uma diversidade de disfarces, mas que a realidade é tão inalterável como as próprias relações de classe. (GOODSON, 2001, p. 211)

Goodson discute que o uso de tecnologia pouco interfere no currículo, porque as relações de poder nele existentes não são modificadas. Para o autor, as inovações técnicas não tornam as relações mais igualitárias, no entanto, não se pode afirmar que essa análise esteja presente no currículo de formação docente.

Embora as relações de poder existentes no currículo não sofram mudanças, as mídias mudaram o ritmo da escola sem o questionamento docente.

[...] hoje, as crianças são habituadas desde muito pequenas a um ritmo muito mais acelerado. O tempo da mídia é inteiramente ocupado pela ação, os instantes de pausa são sempre muito curtos e predomina a fragmentação. (CORDEIRO, 2012, p. 79)

Para Cordeiro, o tempo da mídia impõe, desde cedo, um ritmo mais acelerado e fragmentado às crianças, e a escola sente-se seduzida a acompanhar tal ritmo:

Os 50 minutos de uma aula podem parecer excessivamente monótonos para quem foi programado desde muito cedo para se mover num outro ritmo e numa outra percepção de tempo. A escola continua operando com a temporalidade do momento anterior e, diante das dificuldades encontradas, tenta se adaptar ou seduzir os alunos, acenando com algumas modificações superficiais que tornem o currículo escolar mais ‘atraente’ ou ‘interessante’. (CORDEIRO, 2012, p. 79)

Assim, o tempo de uma aula parece monótono a essa geração, por isso a escola sente-se impelida a implantar mudanças com vistas a incorporar elementos midiáticos para tornar a aula interessante. Muitas vezes, esses recursos tecnológicos tornam a aula ainda mais fragmentada, sendo oferecidos sem qualquer questionamento ou estratégias de ensino que justifique seu uso.

Na sua luta contra o interesse efêmero, a escola procura cativar os jovens apelando justamente para as técnicas ligadas a esse mesmo tipo de interesse que prevalece na cultura da mídia. Desse modo, tende-se apenas a reforçar as resistências dos alunos a práticas vistas pelos professores como mais modernas e mais sintonizadas com a contemporaneidade, como o uso do vídeo ou do computador na sala de aula. (CORDEIRO, 2012, p. 79)

A escola, ao tentar seduzir os alunos, tornando a aula mais interessante, acaba sendo seduzida. Tanto o uso do vídeo quanto do computador pode afastar ainda mais os professores dos alunos, em razão do modo como os primeiros apresentam os recursos midiáticos, que, em grande parte do tempo, apenas reforçam o poder daqueles que têm acesso a eles fora da escola, por mobilizarem conhecimento que apenas afasta os membros da elite das classes baixas. Desse modo, a inserção tecnológica, realizada pelos docentes, recebe pouco questionamento ao ingressar no universo escolar.

Além dessa inserção, o currículo também sofre mudanças epistemológicas, como é possível observar na disciplina de “Psicologia da Educação” do curso de licenciatura.

Podemos fazer uma leitura da moderna teoria curricular como constituída de tentativas sistemáticas para re-ver as identidades das crianças através da mediação de sistemas abstratos de ideias, sem nenhuma ancoragem no tempo e espaço concretos. A competência e o rendimento pessoais foram re-classificados. A criança pode agora ser classificada através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do ‘eu’ e de medidas racionais de rendimento. As classificações são intemporais e universais, sem nenhuma base aparente em qualquer localidade particular ou relação concreta de tempo e espaço. (POPKEWITZ, 2010, p.179)

Embora o autor verifique uma tendência universalizante no currículo, a partir das “tentativas sistemáticas para re-ver as identidades das crianças”, identifica-se no currículo de Psicologia que, no início, a criança era compreendida de maneira universal a partir de concepções sobre seus estágios de desenvolvimento que ignoram diferenças individuais. Porém, ao longo dos anos, categorias individuais foram acrescentadas ao currículo em um processo do universal para o individual. Essa questão também foi

observada em outras disciplinas da licenciatura, embora sejam muito mais evidentes na “Psicologia da Educação”.

Desse modo, tanto as mudanças epistemológicas na “Psicologia da Educação” quanto a inovação tecnológica são produto de mudanças sociais, porque deixou-se de pensar no coletivo para firmar convicções no indivíduo, pois a tecnologia é de uso exclusivo e dificilmente é compartilhada, levando o indivíduo ao isolamento. A partir disso, pode-se compreender que a relação de ensino entre alunos e professores continua individualizada como Azanha (2006) analisou.

As mudanças observadas no currículo para o aprimoramento do ensino individualizado fazem com que a flexibilização ganhe relevância, pois:

[...] o Conselho Federal de Educação aprovou a Indicação nº 8, de 4 de junho de 1968 [...]. Pela Indicação, os currículos mínimos deveriam “revestir a dupla característica de sobriedade e flexibilidade para que constituam um delineamento realmente nuclear do conteúdo de cada curso e possam adaptar-se a condições locais e a projetos escolares”. Para tanto, deveriam ser observadas quatro condições:

- Os conteúdos curriculares mínimos serem apresentados “sob a forma de matérias, e não de cadeiras ou disciplinas, com o sentido de matéria-prima a ser retrabalhada em cada plano particular”.
- Nos currículos mínimos, “pelo menos uma das matérias deverá ser comum a todos os cursos agrupados na mesma área de conhecimentos”.
- Para a formulação do currículo mínimo de cada curso, o CFE deve fixar:
  - “as matérias obrigatórias em todos os casos, e que constituiriam a parte fixa do currículo”
  - “uma lista de matérias preferenciais, das quais os estabelecimentos escolherão, em número a ser indicado pelo CFE, a parte variável”
- Não estarão incluídas, entre as obrigatórias, “matérias que já apresentem desdobramento mais elaborado do campo de estudos considerado e, por esta razão, possam ou devam ser cultivadas em fase avançada, notadamente em pós-graduação”. (NUNES, 2012, p. 484-485)

Desde 1968, o Conselho Federal de Educação e, depois, o Conselho Nacional de Educação vêm mobilizando o currículo para um processo de flexibilização; desde a Indicação nº 8 de 4 de junho de 1968, as cátedras são extintas, o currículo passa a ser organizado por disciplinas, estabelece-se a parte fixa do currículo segundo as disciplinas obrigatórias e a parte variável com disciplinas eletivas; além disso, aconselha-se a criação de disciplinas básicas – mesmas disciplinas – para os cursos de mesma área de conhecimento.

Essas mudanças são fruto de contextos socioeconômicos – sociedade pós-industrial –, analisados, por exemplo, por Sennet:

As organizações flexíveis hoje estão fazendo experiências com vários horários do chamado “flexi-tempo”. Em vez de turnos fixos, que não mudam de mês para mês, o dia de trabalho é um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados [...] Esse mosaico de tempo de trabalho parece distante da monótona organização do trabalho na fábrica de alfinetes; na verdade, parece uma liberação do tempo de trabalho, um verdadeiro benefício do ataque da organização moderna à rotina padronizada. As realidades do flexi-tempo são bem diferentes. (SENNETT, 2003, p. 66)

Sennet analisa o contexto da produção econômica, que pode ser compreendido na construção do currículo flexível, no qual é possível oferecer o mesmo curso, ou um conjunto das mesmas disciplinas, a um grande contingente de pessoas nas disciplinas obrigatórias e ao mesmo tempo oferecer várias disciplinas – eletivas – para que os estudantes escolham. Essa ação poderia ser interpretada como uma resposta à democratização do ensino, ao criar mecanismos (disciplinas) que atendam o maior número possível de alunos com menos professores, conseqüentemente com menos recursos, permitindo que os alunos construam seu currículo de maneira bastante diversificada.

Em decorrência dessa situação, a década de 1990 é marcada por teóricos pós-modernos críticos à sociedade pós-industrial:

No fim da primeira metade da década de 1980, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único do campo. As teorizações de cunho globalizante, sejam de vertentes funcionalistas, sejam de teorização crítica marxista, vêm se contrapondo à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990. (LOPES; MACEDO, 2012, p. 43)

A sociedade pós-industrial não só produziu a flexibilização dos tempos, mas também produziu bens simbólicos e, a partir disso, o currículo passa a contar com autores que a criticam; no entanto Lopes e Macedo salientam que esses autores não se

constituem como dominantes, pois eles passam a dividir espaço com outros, tornando a produção científica cada vez mais diversificada e conseqüentemente produzindo múltiplos currículos.

E, ainda no processo de reformulação epistemológica, grande parte dos cursos de formação de educadores vivenciou mudanças derivadas da Escola Nova, conforme explica Pimenta:

A hipótese [...] é de que o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, conduzido durante um bom tempo por docentes ligados às ciências sociais, ao receber considerável marca de reflexão sociológica (tradição, aliás, provavelmente herdada dos pioneiros da educação nova), promoveu a sociologização do pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos. E, assim, não é de surpreender que, nas faculdades de educação em que esse fenômeno ocorre de forma mais explícita, desenvolva-se a concepção de ciências da educação (no plural) para a formulação do currículo. (PIMENTA, 2011, p. 118)

O processo descrito por Pimenta praticamente não foi percebido na licenciatura em Ciências Sociais, porque o movimento da Escola Nova foi quase imperceptível: estiveram ausentes tanto discussões sobre o tema quanto leituras de seus autores. Além do que o viés sociológico sempre esteve presente no currículo de Ciências Sociais, porque a Pedagogia ficava à mercê dos saberes “puros”: Filosofia, depois Psicologia e Sociologia.

No entanto, observa-se que o ensino de Sociologia carece de um aparato pedagógico, visto que as pesquisas na área ainda são incipientes, porém deve-se considerar também que a própria construção do conhecimento educacional carece de argumentação.

Pimenta prossegue esta discussão afirmando que a área educacional na década de 1980 e 1990 sofre um esvaziamento teórico:

Décadas de 1980 e 1990 – esvaziamento – pouco embasamento teórico em razão de um refúgio na prática docente – caráter prescritivo dos textos, fugindo das argumentações.

O movimento (de reformulação dos cursos) conseguiu vitórias políticas, mas do ponto de vista filosófico, científico, epistemológico, o caminho percorrido foi bastante modesto. Os documentos divulgados em seus encontros são genéricos, meras declarações de intenções, com pouca bagagem teórica e operacional para atingir objetivos mais concretos: mudar o sistema de formação, intervir nos currículos, nas práticas de formação profissional, na explicitação do campo de trabalho profissional do educador. (PIMENTA, 2011, p. 119-120)

Pimenta analisa que o período foi marcado pela discussão da prática docente, mas com pouco embasamento teórico, o que levou à substituição da argumentação pela prescrição. Assim, a autora afirma que a prática docente passou a ser analisada não a partir do que ela era, mas de como ela deveria ser.

Essa condição é importante para a formação do professor, porque ele não é um técnico que desempenha tarefa, é necessário reflexão sobre educação, falta a construção de argumentos.

[...] Em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especificamente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular. Ora, o que os críticos da pedagogia teimam em ignorar é que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restrita de formação de professores e de técnicos em educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação. [...] O que se postula é que, ao lado da formação de docentes para todos os graus de ensino, exista um curso regular (em nível de graduação e pós-graduação) de preparação do cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas de planejamento e gestão da educação, formulação de políticas, pesquisa, administração, supervisão de ensino, formação continuada, avaliação. (PIMENTA, 2011, p. 122-123)

Para Pimenta, essa situação retira a possibilidade de reflexão por parte dos docentes pela falta de argumentação. A partir disso, a autora discute a separação entre ensino e pesquisa. Consequentemente, o caráter prescritivo vigora no currículo, como se observa na disciplina “Didática” de 1974 (tabela X anexa):

Objetivos gerais: tornar-se apto para o exercício da função docente em escolas de 1º e 2º graus [...], adquirir meios hábeis à realização de tarefas de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais na situação escolar. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1974)

O trecho da ementa revela o caráter prescritivo do currículo, na medida em que se espera que o professor se torne apto à docência e adquira meios hábeis para planejar, executar e avaliar. Desse modo, o currículo prescreve as condições mínimas para que o licenciando se torne professor. Embora na ementa não se revele tão objetivamente a prescrição, os cursos de “Didática” mostram-se bastante prescritivos nas obras selecionadas para leitura, como o trecho abaixo revela:

O que podemos afirmar, no entanto, é que a grande maioria se apóia no princípio de que deve haver um ativo envolvimento do sujeito no próprio processo de formação e que as interações sociais desempenham papel fundamental nesse processo. Isso significa que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente devem ser concebidos e

estruturados dentro de uma perspectiva que possibilite o exercício da participação, a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimentos. (PIMENTA, 2011, p. 229)

Embora Pimenta tenha discutido a caráter prescritivo das obras pedagógicas, o trecho revela que a autora não conseguiu escapar desse tom. Conquanto ela critique que os cursos de formação docente sejam carentes de argumentação e por isso se resumam em prescrições, e embora o trecho tenha caráter de discussão, a autora e o texto não deixam de ser prescritivos, quando se diz “que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente devem ser concebidos e estruturados”<sup>16</sup>.

O caráter prescritivo dos textos educacionais impossibilita discussões mais aprofundadas, e conseqüentemente ou buscam aporte teórico nas Ciências Sociais (semelhante a Pimenta) ou se mantêm prescritivos. E o grande problema desta última opção é a resistência docente, porque, mesmo que a grande maioria dos professores da educação básica, diante de políticas públicas, “pesquisas” ou referências bibliográficas que lhes são “sugeridas”, não perceba objetivamente a razão, eles não gostam e constantemente criam mecanismos de resistência, e um dos motivos é certamente o tom de prescrição que os “embala”. Isso ocorre porque é difícil fazer uso de algo desconhecido, pois o tom prescritivo cria procedimentos a serem seguidos, assim os professores assumem posturas de repúdio ao dizer que os textos não têm relação com a prática, quando, na verdade, esses textos não discutem argumentos porque simplesmente mandam o professor fazer – prescrevem ações.

Essa condição é discutida por Goodson:

Quando professores excelentes ficam desiludidos, surge um problema para a reforma baseada em padrões. Não se obtém padrões altos desiludindo o professor excelente; isso acaba inevitavelmente fazendo com que os padrões fiquem mais baixos. As reformas baseadas em padrões precisam chegar à compreensão do motivo pelo qual professores excelentes são excelentes. As conexões são comuns. (GOODSON, 2008, p. 115)

Goodson toma o exemplo de professores “excelentes” que ficam desiludidos diante das reformas educacionais, porque os padrões destas são baixos para eles e, mais do que isso, os padrões não esclarecem a razão dos professores “excelentes” serem excelentes, possivelmente porque as reformas não visam à explanação, mas a prescrição. Na concepção de Goodson, professores “excelentes” ficam desiludidos com as reformas, talvez porque, mesmo sendo (ou precisamente por serem) “excelentes”,

---

<sup>16</sup> Texto não grifado no original.

eles não conseguem compreender as reformas, em razão da ausência de elementos que as justifiquem, por exemplo.

### Conhecimento específico

Diante das discussões propostas ao longo deste trabalho sobre um conhecimento específico, não é possível afirmar que as ementas analisadas se direcionavam exclusivamente para as especificidades das Ciências Sociais, uma vez que, ao longo dos anos, conforme as tabelas XIV e XV anexas, as disciplinas de “Metodologia de ensino” ou “Prática de ensino” ofereciam estudos que contemplavam as possíveis áreas de atuação do docente, tanto em Estudos Sociais quanto nas diversas áreas de Ciências Humanas – História e Geografia. Desse modo, seria incoerente discutir o isolamento curricular da disciplina como ocorre em outras áreas:

[...] muitos currículos ainda carecem de abordagem mais atual, permitindo maior movimentação entre orientações pedagógicas e temáticas para além do campo disciplinar específico. Isso quer dizer que há muito conservadorismo nos currículos atuais, dificultando abordagens mais dinâmicas, que propiciem, ao aluno e aos professores, maior intercâmbio de experiências e informações. Nesse sentido, as ‘ilhas’ são reproduzidas e cada um trabalha ‘de costas’ para o outro, centrado em seu campo de especialização. (TRIGUEIRO, 1999, p. 92)

Assim, o fato de se estudar diversas áreas das Ciências Humanas não criou isolamento e ainda se focou na busca pelo conhecimento específico – ensino de Sociologia –, por essa razão, o “currículo vivido” mostrou-se bastante dinâmico ao incorporar os estudos sobre o ensino nos últimos anos, porém não foi possível observar no currículo oficial como essas condições se revelaram, em razão da descontinuidade curricular.

No entanto, o isolamento existe, na medida em que as ementas são produzidas de forma independente, não por serem centradas no seu campo de especialização, mas por uma falta de integração, diferentemente do que ocorreu com as metodologias de física e matemática que construíram um projeto unificado ao reunir as áreas afins.

Apesar disso, reconhece-se que a opção pelo estudo de áreas afins se constitui enquanto produto da realidade, ou seja, incorporaram-se questões sobre ensino de História e Geografia enquanto não existia aula de Sociologia na rede oficial de ensino, mesmo que a busca por uma identidade da disciplina “Metodologia do ensino de Ciências Sociais” e consequente especialização fosse uma necessidade da área. Se a

disciplina tratasse exclusivamente de Ciências Sociais nas décadas de 1970 a 2000, ela estaria ignorando a realidade – o mercado para o profissional –, como o bacharelado sempre fez.

Desse modo, a opção existente pelo estudo das Ciências Humanas em “Metodologia de ensino” responde às questões de necessidades curriculares do licenciando, evidenciando o fato de que essa formação específica sempre vislumbrou a formação profissional do docente, diferentemente do bacharelado.

Sobre essa questão, Saviani discute ao ser entrevistado por um periódico:

Jornal das Ciências – Os cursos de formação de professores parecem carregar um estigma de cursos de segunda categoria?

Saviani – É verdade. E isso pode ser constatado não apenas no Brasil, onde se cristalizou a dualidade entre bacharelado e licenciatura nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas também nos outros países. Assim, as Universidades Pedagógicas têm, na América Latina, um *status* inferior às universidades tradicionais. Igualmente, as Escolas Superiores de Pedagogia na Alemanha e as Faculdades de Magistério na Itália, ambas hoje extintas, também tinham *status* inferior em relação às faculdades tradicionais integrantes das grandes universidades desses países. (SAVIANI, 2010, p. 208-209)

Mesmo que a licenciatura, juntamente com a Faculdade de Educação, apresente “um status inferior às Universidades tradicionais” (FFLCH), ainda assim sua formação visa ao preparo do profissional, diferentemente do bacharelado, que, sob a perspectiva dos “altos estudos”, ignora a realidade socioeconômica e continua formando bacharéis para uma profissão que não existe.

Saviani continua a discussão sobre a formação docente ao acrescentar que:

[...] os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz. Vê-se que esse tipo de formação só poderá acontecer em cursos de longa duração impregnados de espírito universitário, isto é, realizados no interior de instituições organizadas na forma de universidades. (SAVIANI, 2010, p. 209)

Embora, como os outros autores que tratam de temas educacionais, Saviani faça uso de um tom prescritivo, ele analisa a questão de formação docente articulada com a realidade, salientando a necessidade de se formar um docente melhor preparado. Logo, o tom prescritivo de Saviani direciona sua análise designando o modo como os cursos devem atuar.

## Classes sociais e suas influências

A influência da *intelligentsia* marca a definição de classe social desde a formação da USP, embora se reconheça que sua criação seria bastante improvável sem a “autorização” das elites, por envolver custos governamentais consideráveis e um aparato de rede de influências para a obtenção de vários interesses e incrementos institucionais para a USP – docentes estrangeiros e financiamento externo. Como afirma Nunes:

[...] o modelo de ensino superior público que temos é caro, de boa qualidade, baseado em professores adequadamente titulados e com carreiras corretamente remuneradas, essencialmente em regime de dedicação integral. É, claro, um modelo destinado à formação de elites. E elites custam caro. (NUNES, 2012, p. 209-210)

A análise de Nunes tanto se refere ao início da USP quanto ao momento atual, porque a “boa qualidade” do ensino universitário público exige sempre investimentos elevados e conseqüentemente está “destinado à formação de elites”.

Sistema de classificação objetivado em instituições cujas divisões reproduzem sob uma forma irreconhecível a divisão social do trabalho, o sistema de ensino opera classificações que se traduzem primeiramente pela atribuição às classes escolares (classes, seções, etc.) e, em seguida, às classes sociais. (BOURDIEU, 2008, p. 198)

Para Bourdieu, “o sistema de ensino opera classificações que se traduzem [...] pela atribuição [...] às classes sociais”. Nesse sentido, a instituição escolar está contaminada pela divisão social.

Desse modo, o estudo do currículo revela as relações de poder:

[...] o conhecimento curricular não é um “dado” mas, antes, o resultado da luta social decorrente da distribuição desigual da riqueza e do poder. É útil perspectivar os currículos enquanto justificações ideológicas das relações de classe. Para além disso, eles podem ser conceitualizados num sentido mais estrito (como conhecimento da sala de aula) ou mais global (enquanto somatório total resultante da exposição de um aluno à ideologia de uma escola). (GOODSON, 2001, p. 196)

O currículo da USP revela essa distribuição desigual de riqueza e poder, especialmente no início dos cursos, quando estes eram dirigidos exclusivamente às elites e a Universidade se prestava ao incremento intelectual dessa classe social.

A criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. É por esta razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 174)

Para Berger, a construção da identidade desde a infância é dada em um contexto social específico, assim a criança da elite interioriza as proposições sociais “como sendo o mundo, o único mundo existente e cabível” na socialização primária. Nesse momento, a criança da elite se desenvolve em um contexto repleto de valores da elite, enquanto que a criança de classe trabalhadora, embora seja socializada sob as prerrogativas da socialização primária e tenda a agir conforme seu contexto social, dificilmente se desenvolve isoladamente e por isso pode tomar conhecimento da existência de outros mundos, mesmo se reconhecendo como não pertencente. A criança da elite, ao contrário, pode ser criada em certo isolamento, tornando possível que ela desconheça outras realidades sociais. Nesse contexto, ela é cerceada de uma série de possibilidades de apreensão de conhecimentos – livros, música e demais recursos artísticos –, ao mesmo tempo em que é “protegida” do convívio com os demais grupos sociais, inclusive no ambiente escolar.

Obviamente que estas escolas não produzem estes resultados “sozinhas”. Pelo contrário, é a interação complexa entre as famílias e as organizações escolares que reforça o papel poderoso de certas organizações familiares e classes sociais. A maior parte das investigações realizadas sobre estas escolas focou o status social dos seus corpos discentes e as ligações que estas instituições estabelecem com *colleges* seletivos e, através destes, com empregadores e redes sociais altamente prestigiadas. (GOODSON, 2001, p. 199)

A família desempenha um importante papel na socialização primária e usualmente as crianças da elite ficam imersas no mesmo contexto social ao longo de sua escolaridade. Nesse sentido, as organizações escolares reforçam o papel das organizações familiares e o das classes sociais, ao incutir normas e modos de agir no indivíduo que são respostas enquadradas no contexto social da elite e estão tão inerentes

no indivíduo, que este sente que são individuais, mesmo sendo produto das normas sociais de sua classe social.

[...] a norma generaliza-se tomando a expressão “Não se deve derramar a sopa”, sendo o “se” parte de uma generalidade que inclui, em princípio, toda a sociedade, na medida em que é significativa para a criança. Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. Somente em virtude desta identificação generalidade sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 172)

A norma é construída no indivíduo por meio de orientações externas que, ao longo do tempo, são introjetadas, porque “o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros”. Assim a criança passa a oferecer respostas “típicas” de sua origem social, seguindo as normas de seu grupo.

Dados desta pesquisa sugerem que tornar-se usuário da cultura escrita, ou ao menos, dela estar mais familiarizado, representa um elemento identitário importante na construção dessa sociabilidade. Percebe-se, também, que, para atravessar essa ‘roleta’, é preciso conhecer e dominar um complexo jogo de códigos, que nada tem de natural. É preciso ser um igual, é preciso renunciar aos conteúdos objetivos e subjetivos de sua cultura de origem, experiência relatada pelos entrevistados oriundos das camadas populares como de bastante angústia. (PAVÃO, 2007, p. 83)

Esses elementos não só se constituem para a formação do indivíduo pertencente a uma sociedade, mas também a um processo identitário de cultura universitária. O “complexo jogo de códigos” foi construído em contextos culturais específicos, porque “é preciso ser um igual, é preciso renunciar aos conteúdos objetivos e subjetivos de uma cultura de origem”. Em uma instituição universitária, esse processo de abandono da cultura de origem nem sempre é fácil ou evidente, porque os alunos de camadas populares demoram muito para entender – assumir – as normas institucionais, que pouco se relacionam com seu grupo social de origem.

No caso em que o discurso filosófico se reduz ao que frequentemente se oferece nas classes de filosofia sob o nome de moral ou psicologia, quer dizer, uma variante universitária do discurso dominante sobre o mundo social, a harmonia é quase perfeita entre a estrutura de discurso transmitido e as estruturas de percepção e apreciação que o campo universitário impõe, tanto aos emissores quanto aos receptores desse discurso. (BOURDIEU, 2008, p. 200)

O discurso dominante sobre o mundo é construído em um processo harmônico quase perfeito, no qual emissores e receptores são participantes do discurso e por isso o compartilham.

Com base em sua pesquisa etnográfica em escolas, Gloria Landson Billings (1994) sugere que o ensino de qualidade não ocorre quando os estudantes precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas quando os educadores consideram a cultura dos alunos como um recurso, em vez de um impedimento. Ela descobriu que os professores bem sucedidos de estudantes afro americanos consideravam “ensinar como ‘desenterrar o conhecimento’ dos estudantes” e tinham “uma crença esmagadora de que os estudantes vinham para a escola com conhecimento e de que esse conhecimento devia ser explorado e utilizado” (p. 52). (BURAS, 2008, p. 54-55)

Embora Bourdieu faça um alerta sobre o compartilhamento do discurso, Buras analisa uma pesquisa que discorre sobre a importância da identidade cultural do aluno no aprendizado, porque os professores usaram a cultura dos alunos como recurso. Entretanto, isso não foi observado no curso de Ciências Sociais.

[...] embora a escolarização obrigatória tenha alterado diversos aspectos da infância ela não produziu resultados homogêneos que pudessem ser generalizados para todos os setores sociais. De um lado, temos os filhos das elites econômicas e de parte das classes médias, que ingressam tardiamente no mercado de trabalho e que ocupam o seu tempo com diversas atividades, muitas das quais ligadas em termos muito amplos à educação e formação. De outro, temos os filhos das classes populares que, embora frequentem hoje a escola, realizam no restante do dia diversas atividades econômicas mais ou menos informais. (CORDEIRO, 2012, p. 76)

Ao se discutir o ensino superior, verifica-se que as condições sociais – ausência de “capital cultural” para acompanhar os cursos – dos estudantes não são verificadas apenas nesse nível educacional, porque a escolarização obrigatória não produziu resultados homogêneos por lidar tanto com questões internas quanto externas. As necessidades de subsistência são imperiosas, obrigando os alunos das classes trabalhadoras a coordenar o estudo com o trabalho, diferentemente do que ocorre com os membros da elite ao se dedicarem exclusivamente aos estudos. Ao longo do percurso educacional, as diferenças vão se agravando, pois as exigências educacionais vão se complexificando e os alunos mais pobres ficam cada vez mais defasados.

No estudo de Wilson Mesquita Almeida (2009), a defasagem dos alunos pobres é revelada tanto nas falas destes quanto nas análises das temáticas discutidas nos grupos focais: “Lúcia e Clara utilizam o artifício de diminuir a quantidade de disciplinas,

porém, em contrapartida, com o ônus de ter que alongar a duração de seus cursos” (p. 134); “A cobrança sempre [é] reiterada na sala de aula e, por isso, fonte de constrangimentos para aqueles que não estão à altura para corresponder” (p. 144). Dessa forma, Mesquita aponta o modo como os alunos pobres adaptam-se às exigências de seus cursos e a situação constrangedora que enfrentam em decorrência de suas dificuldades. Bourdieu analisa que essas questões podem fazer parte do próprio sistema escolar, deixando envolver indivíduos, mas se constituindo enquanto problema social:

Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (BOURDIEU, 2008, p. 59)

Para além das questões externas, Bourdieu analisa que o sistema escolar serve à perpetuação dos privilegiados ao produzir explicações para as desigualdades e não enfrentar suas questões diretamente.

Supõe-se que os estudantes das escolas privadas despendam uma hora por disciplina para realizarem o trabalho de casa, por noite. Setenta e três por cento dos alunos das escolas públicas afirmam despendem cinco horas ou menos por semana, para realizarem os trabalhos de casa, enquanto que 82% dos das escolas privadas despendem dez ou mais horas por semana; durante o mesmo período 26% destes referem que gastam mais de vinte horas por semana nos seus trabalhos em casa. Muitos deles inscrevem-se em cursos avançados e poucos, ou mesmo nenhum, vêem televisão quando estão na escola. (GOODSON, 2001, p. 204)

Goodson analisa as diferenças entre alunos de escolas privadas e de escolas públicas no que se refere ao tempo de estudo em casa. Ao associar os dados de Goodson com as análises de Cordeiro, tem-se que os alunos de escolas públicas despendem menos tempo para os estudos em razão de sua atividade econômica, enquanto os alunos das escolas privadas podem se dedicar totalmente aos estudos. Entretanto, os dados de Goodson instrumentalizam a presente discussão por reafirmar que as elites se distanciam na apreensão do conhecimento de forma bastante rápida, em razão das vantagens internas e externas ao sistema escolar.

Essas questões explicariam tanto as condições dos alunos ingressantes nas universidades quanto sua permanência no curso, embora pareça, na análise de Goodson, que a questão da defasagem dos alunos de classes populares se daria pela falta de empenho. Bourdieu esclarece a questão:

[...] as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. (BOURDIEU, 2008, p. 58)

Bourdieu analisa as respostas atitudinais desses alunos, explicando que suas ações negativas – desordem – referem-se ao que lhes resta, pois, por não possuírem o “capital cultural” das elites nem a “boa vontade cultural da classe média”, agem assim como grupo excluído que são.

Essa questão remete ao perfil dos estudantes da USP, porque, desde sua fundação, eles foram observados pelos professores estrangeiros:

[...] vinham de longe, esses homens e essas mulheres de todas as idades que se amontoavam em nossas aulas com um fervor desconfiado: jovens de olho nos empregos acessíveis com os diplomas que conferíamos; ou advogados, engenheiros, políticos bem implantados, que temiam a concorrência próxima dos títulos universitários se eles próprios não tivessem o bom senso de disputá-los. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 97)

Embora no início os alunos fossem membros da elite, em termos de “capital cultural”, eles estavam distantes da expectativa dos docentes estrangeiros, porque, enquanto a *intelligentsia* primava pelos “altos estudos”, grande parte dos estudantes buscava “empregos acessíveis com os diplomas”, produzindo um desencontro de expectativas entre docentes e discentes.

Atualmente, a escolha pela USP dos alunos provenientes de classe populares explica-se por outros motivos, para além da excelência do curso e da garantia de bons empregos:

Um outro aspecto explorado no decorrer da investigação e que auxilia na caracterização desses estudantes aparece quando da ‘escolha’ da universidade. Em outras palavras, por que a USP nos seus projetos e desejos de vir a ser universitários? Em primeiro plano, antes mesmo do prestígio e distinção dentro do sistema de ensino superior brasileiro, é a gratuidade das universidades públicas que aparece como condição primeira. Assim, conclui-se que, devido às condições financeiras desfavoráveis para suportar um pagamento de um curso superior, a instituição pública de ensino constitui local único no projeto de ser universitário para esses indivíduos. [...] (ALMEIDA, 2009, p. 60)

Almeida entrevistou estudantes da USP provenientes de classes baixas e, ao questionar por que decidiram pela USP, eles relataram que a opção por uma instituição

pública era a única viável por falta de recursos financeiros. A partir disso, Nunes explica a faixa etária de estudantes universitários de classes baixas:

[...] a educação superior pública apresenta 11,9% a mais de alunos na idade adequada do que o ensino privado. O setor privado demonstra considerável concentração de alunos com mais de trinta anos, sendo que quase 30% do total. Isso denota que, enquanto os alunos em idade escolar adequada tendem a ingressar nas instituições públicas, aqueles em idade escolar fora da faixa etária adequada buscam oportunidade de acesso ao ensino superior privado. Ou seja, o ensino superior público tende a ter maior taxa de escolarização líquida que o ensino superior privado. Ainda assim, no total, 45% dos alunos brasileiros encontram-se na faixa etária acima dos 25 anos. (NUNES, 2012, p. 187)

Almeida entrevistou estudantes de um grupo minoritário na USP, e Nunes explica que as universidades públicas abrigam mais estudantes na idade adequada do que as privadas, sendo estas que abrigam o maior percentual de alunos mais velhos e possivelmente de classes populares. Bourdieu explica que o êxito escolar se relaciona com a origem social:

[...] o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior – como já ocorreu na primeira metade do século XX – sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. (BOURDIEU, 2008, p. 57)

Bourdieu explica que, nos moldes atuais, o sistema de ensino pode abrigar um número cada vez maior de estudantes, desde que estes sejam portadores de “capital cultural” para seguir as exigências educacionais das instituições de ensino.

[...] é importante que as universidades consolidadas com tradição de pesquisa institucionalizada se reorganizem de modo a poderem absorver um contingente muito maior de alunos. Seria possível, por exemplo, instituir o sistema das aulas magnas em que os principais pesquisadores profeririam aulas-conferência para centenas de alunos, sendo o conteúdo aí exposto debatido em seminários menores coordenados por mestrandos, doutorandos ou professores em início de carreira. Cada universidade pública deveria ter constantemente circulando por suas dependências dezenas de milhares de jovens ouvindo aulas-conferência, participando de seminários, freqüentando bibliotecas, laboratórios, grupos de pesquisa. O profissional formado nesse ambiente terá uma qualidade sensivelmente diversa daquele formado numa faculdade isolada, tenha ela o nome de ‘centro universitário’ ou mesmo de ‘universidade’, cujo ensino se desenvolva, porém, de forma dissociada dos processos sistemáticos de investigação. (SAVIANI, 2001, p. 337)

Saviani ignora as considerações de Bourdieu, ao discorrer sobre a necessidade de ampliação das vagas das universidades. Saviani considera que todos os alunos ingressantes são munidos de “capital cultural” e autônomos.

Desse modo, há necessidade de se ter cuidado com a perspectiva de ampliação do curso para um número maior de estudantes. Essa proposta se dá como crítica aos centros universitários porque a “excelência” se dá pelos critérios da elite. Embora não se questione a posição de destaque que as universidades públicas ocupam diante das privadas, é necessário questionar para quem é dirigida tal “excelência”.

Se um aluno é capaz de aprender em aulas magnas, pressupõe-se que ele seja autônomo.

Se não se torna imediatamente um indivíduo dotado de autonomia, ele passa a ser percebido como alguém que caminha no sentido dessa autonomia. Ser aluno, portanto, só pode ser compreendido, a partir dessa noção de transitoriedade, que vai da situação do paciente, daquele que recebe a ação do trabalho institucional e pedagógico da escola, até a situação do agente, aquele que durante o processo da aprendizagem, e com base nele, conquista sua liberdade por meio da aquisição de um conjunto de instrumentos, valores, modos de agir, pensar e se relacionar com o mundo, com a sociedade, com as pessoas. (CORDEIRO, 2012, p. 94)

Cordeiro associa o processo educacional à construção da autonomia, questão que é pertinente, mas deve-se considerar que nem todos os ingressantes na USP apresentam o grau de autonomia necessário. Apesar de eles serem produto de pelo menos onze anos de estudo na educação básica, não é possível garantir que sejam autônomos, nem que possuam o “capital cultural” necessário para acompanhar os cursos universitários.

Nesse sentido, observa-se que a USP enquanto instituição produtora de normas sociais cria certos moldes aos seus alunos. Assim, muitas dificuldades vividas por seus estudantes são fruto da necessidade de introjeção de suas normas institucionais amparada no cultivo dos “altos estudos”. Portanto, um aluno que enfrenta dificuldades no início do curso, mas que ao longo dele se molda e obtém o diploma, passa pelo processo de “assumir outro mundo”, inclusive se identificando com esse mundo ao final do processo educacional.

Aqui não se está afirmando que o ensino da USP produz a superação das diferenças culturais, mas, por um processo institucional, ela substitui o mundo dos alunos, fazendo com que estes assumam as identificações da elite, especialmente no

bacharelado, porque a ideia dos “altos estudos” ainda se mantém em detrimento de uma formação profissional no caso das Ciências Sociais.

## Conclusão

Ao que parece, o currículo de bacharelado e de licenciatura “caminharam” de modo diferente, pois o primeiro sofreu mudanças a partir de legislações externas e alterações curriculares de âmbito social com diversas resistências e o segundo, a partir de questões internas.

As necessidades vividas pelo bacharelado também foram observadas em outras universidades, inclusive de outros países, por atenderem imperativos sociais em razão de alterações na clientela. Isso ocorreu a partir do processo de entrada de classes trabalhadoras nos cursos, diferentemente do período de fundação da USP, quando a elite ocupava a totalidade das vagas.

Na licenciatura, por sua vez, as mudanças foram decorrentes principalmente de necessidades internas, chegando-se até a mencionar a necessidade de aproximação do currículo do curso de pedagogia, assim como existiu a tentativa de articulação entre a licenciatura e o bacharelado, especialmente no que se refere à disciplina “Introdução aos estudos de educação” ao se abrir as três opções – enfoque histórico, sociológico ou filosófico.

Dessa forma, observa-se uma desarticulação na formação de graduação em razão das diferenças curriculares verificadas entre o bacharelado e a licenciatura. Essas discussões englobam inclusive a definição profissional, pois:

Durante grande parte do século XX, o esforço será feito no sentido de definir os professores como trabalhadores pacíficos, ordeiros, portadores de grandes qualidades para o exercício da profissão, dotados de autonomia pedagógica, mas suficientemente separados do restante da sociedade, de modo a não se envolverem em agitações políticas, greves ou qualquer outro tipo de atitude capaz de prejudicar os nobres propósitos da tarefa educativa. Como representantes da sociedade, os professores serão pensados como portadores de uma verdadeira missão regeneradora e produtora do progresso da sociedade. Sendo assim, os professores deveriam ser dotados de algumas qualidades essenciais, que lhes garantissem a possibilidade de realização da sua missão: maturidade, entusiasmo, experiência e personalidade. (CORDEIRO, 2012, p. 52-53)

Essa concepção de docência enquanto missão ofereceu uma organização profissional aos docentes que, durante grande parte do século XX, imobilizou-os e acabou produzindo uma ideia de inevitabilidade da condição docente.

Essa questão não é exclusivamente brasileira:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa. (ADORNO, 1995, p. 112-113)

Para Adorno, a profissão docente envolve um aparato emocional que se liga à ideia de missão analisada por Cordeiro. Desse modo, o envolvimento afetivo impede que o indivíduo se separe da profissão, produzindo equívocos nos objetivos profissionais que podem criar certo imobilismo coletivo, ou seja, o docente fica tão imerso nos problemas cotidianos, que, muitas vezes, é incapaz de visualizá-los de maneira coletiva, não compreendendo que sua situação não é específica, mas ocorre em outras escolas com outros docentes também, entendimento que poderia levá-los a algum tipo de mobilização social. Ao longo do tempo, essa condição produziu um desempenho profissional “muito aquém da civilização que ele representa”.

As discussões sobre a formação docente usualmente debatem o seguinte:

A formação inicial é considerada ‘demasiadamente teórica’ ou ‘não suficientemente prática’, ‘muito afastada da realidade de sala de aula’ ou ‘demasiadamente ligada a modelos’. Os professores queixam-se que seus formadores ‘não explicam o suficiente’ sobre as dificuldades que seriam encontradas, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe: que não ‘forneceram informações suficientes’ sobre a psicologia do aluno, as técnicas, etc. Acusam-nos ainda de haverem ‘infantilizado’ o ofício (Louvet e Baillauquès, 1992). Por outro lado, eles mesmos são taxados de resistentes à mudança e ao autoquestionamento, de pouco participantes e de conformistas, quando não de apresentarem comportamento infantil; de rejeitarem qualquer teorização e de esperarem de maneira primária por receitas prontas... receitas estas que os formadores evitarão fornecer. (BAILLAUQUÉS, 2001, p. 47)

Esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos “práticos”, porque a

linguagem acadêmica não atinge o docente, que olha para sua prática e afirma que “os formadores não explicam o suficiente”; por outro lado, sendo assim, os docentes da rede são taxados de resistentes. Assim, o foco da questão não é a diferença entre teoria e prática, mas a formação, porque:

Boa parte desses professores aprendeu seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo. Os professores universitários não recebem preparação pedagógica específica e mesmo ao longo da sua vida profissional raramente têm a oportunidade de participar em cursos, seminários ou reuniões sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais da cada professor. (GIL, 2012, p. 8-9)

Por esse motivo, mantém-se na formação inicial o mesmo ideário de acumulação de conhecimentos e ausência de necessidade de algum tipo de preparação pedagógica:

As dificuldades simbólicas lidam diretamente com a inserção acadêmica em termos de novas tarefas a serem feitas; seminários, trabalhos científicos, leitura de textos acadêmicos e textos em línguas estrangeiras, além de contato com teorias. Conforme delineada acima, a entrada no ambiente universitário é marcada por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade: na universidade, o aluno torna-se o principal ator de sua vida escolar. [...] Se todos ‘se viram para conseguir efetuar as tarefas solicitadas, há vivências diferentes: os que defendem a existência de auxílios na grade curricular, outros que concordam com o ritmo imposto, porém, entendem que se deve buscar um ‘meio termo’, pois nem todos estão suficientemente preparados para suportar as exigências solicitadas e, por fim, aqueles que destacam esse trabalho independente exigido como diferencial da USP perante outras instituições, ‘forçando’ o aluno a buscar conhecimento e, desse modo, possibilitando a ele um desenvolvimento intelectual. (ALMEIDA, 2009, p. 135)

Quando Almeida analisa o ingresso dos estudantes nos cursos universitários, ele caracteriza esse momento como de ruptura, porque o aluno deixa de ser tutelado e se torna autônomo. No entanto, o processo de autonomia educacional exige disposições presentes no “capital cultural” para atender ao grau de exigência do curso da USP, que Almeida salienta, porém essa exigência não é caracterizada somente pelo fato de o aluno ser “forçado” a buscar conhecimento, mas também pela maneira como o curso é organizado:

[...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como

pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 2009, p. 213)

O foco do currículo de Ciências Sociais é o conhecimento do campo científico, especialmente quando se analisa o bacharelado. Além disso, Cunha alerta para a inexistência de preocupação com os conhecimentos pedagógicos, que são encontrados somente na licenciatura. Desse modo, os docentes universitários preocupam-se essencialmente com o conteúdo, vinculando seu aprendizado a um processo de acumulação e esforço por parte do aluno.

Essa concepção não é nova nos cursos da USP, porque os docentes aprenderam com seus professores, tornando-se um processo de autorreprodução. Essa concepção se perpetua desde a ação da *intelligentsia*:

Um grupo como a *intelligentsia* só abdica quando renuncia à sua autoconsciência e sua capacidade de atuar de modo próprio. A *intelligentsia* não pode construir uma ideologia de grupo própria: deve permanecer crítica de si própria, tanto quanto dos outros grupos. Afinal de contas, ainda que o processo intelectual seja em todas as suas fases produto de situações concretas, é preciso lembrar que o produto é mais que a situação. (MANNHEIM, 2012, p. 139)

Vê-se que a *intelligentsia* não abdicou de sua “capacidade de atuar de modo próprio”, pois grande parte de suas forças de intervenção continua a agir em razão do próprio sistema de reprodução, na medida em que licenciandos ingressantes vêm sendo preparados da mesma maneira desde a criação da USP. É possível identificar esse processo na mudança do perfil docente.

Durante muito tempo, no Brasil e em tantos outros países, o corpo discente das escolas foi constituído por alunos provenientes de estratos sociais pouco diferenciados. No Ensino Superior, havia até mesmo identidade de gênero, pois os alunos eram do sexo masculino. Por isso mesmo, o modelo predominante na educação no Brasil foi o da educação homogênea, que, aliás, sempre pareceu justo, pois esse modelo preconizava atender a todos os alunos de forma igual e equitativa. No entanto, com o processo de democratização (ou de massificação) do ensino, passaram a ter acesso à escola pessoas provenientes de outros estratos sociais, com interesses, motivações e heranças culturais diferentes e com competências e conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento. Esta situação tornou inviável a postura secular do professor de desenvolver sua atividade para um alunado típico. (GIL, 2012, p. 40)

O corpo discente dos cursos de Ciências Sociais, nas primeiras décadas, não se diferenciava da descrição de Gil. O curso foi criado para “atender a todos os alunos de

forma igual e equitativa”, no entanto o perfil dos ingressantes foi se modificando ao longo do tempo, mas tal mudança foi negligenciada, porque foram ignorados os estratos sociais e heranças culturais que dificultam o processo educacional do estudante. Porém, aos olhos dos docentes, o esforço é condição suficiente para que o aluno atenda aos requisitos do ensino homogêneo.

Considerou-se que:

Os estudantes universitários, por já possuírem uma “personalidade formada” e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor o pesquisador fosse mais competente professor seria. (GIL, 2012, p. 1)

Para os docentes universitários, o termo “personalidade formada” designa alguém preparado para acompanhar o curso, independentemente de suas questões socioeconômicas. Quando Gil analisa que a preparação docente universitária resume-se ao seu desempenho enquanto pesquisador, o autor também questiona que esse princípio educacional é reproduzido nos cursos de formação de professores.

Gil ainda acrescenta que:

[...] no Ensino Superior é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentiva nos alunos é a memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com frequência também é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores “dêem aulas”. (GIL, 2012, p. 6)

Se “o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro”, essa condição é reproduzida nos cursos e, de alguma maneira, a ênfase da docência recai sobre a prática. Se a evidência está na prática, pouco se problematiza a seu respeito e grande parte dos textos de formação se caracteriza pelo tom prescritivo:

Não basta reconhecer as dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens que não atingiram os níveis esperados em determinadas atividades; é necessário que os ensinantes reconheçam como sua função elevar progressivamente esses níveis. Nessa perspectiva, o ensinar transforma-se em incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar. Na

verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo. (CASTRO, 2012, p. 19)

Se ensinar é desafiar, cabe questionar de que maneira os licenciandos são desafiados, nos cursos de formação, especialmente quando são orientados a “incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar”. Não se questiona a necessidade de reflexão, especialmente no que se refere às disciplinas:

Um projeto educacional pressupõe, portanto, tanto o aspecto investigativo da Didática, identificando o que a vivência e as pesquisas atuais revelam a respeito da escola e do ensino, quanto o prescritivo, que considera uma utopia: a escola ideal. A utopia, transformada em projeto, deixa o espaço do sonho e começa a influir na realidade. Mas, no caso da escola, é fundamental que o projeto pedagógico seja pensado e construído de forma coletiva (não só pelos profissionais, como também pelos funcionários, alunos, seus pais e outras pessoas significativas da comunidade). (PENIN, 2012, p. 34)

Penin alerta para o caráter prescritivo da disciplina “Didática”, que concebe “a escola ideal” e, de alguma forma, “um professor ideal” quando prescreve ações práticas, retirando dele o caráter reflexivo, usualmente o caráter investigativo, indicado pela autora ao se referir à pesquisa e raramente à ação docente. Apesar de a autora discorrer sobre uma “utopia: a escola ideal”, ela prescreve a necessidade do projeto pedagógico ser coletivo, e essa ideia de mobilizar toda uma comunidade é de alguma forma prescritiva e utópica.

Se, em Penin, a questão prescritiva surge de maneira mais escamoteada, em outros autores, ela é mais evidente.

O que temos que acrescentar é que o professor precisa também construir o saber fazer em relação a esses saberes e que o *locus* para obtenção de dados que potencializam a relação teoria – prática é, ainda, a escola. Atividades de estágio direcionadas para essa análise crítica da escola e de seu interesse devem fazer parte da formação de todos os professores. (CARVALHO; PEREZ, 2012, p. 115)

Desse modo, a postura crítica do licenciado está imersa em um protocolo, no qual ele deve estabelecer uma relação teoria-prática no estágio, construindo assim uma postura crítica. Essa questão restringe-se à prescrição quando pouco se problematiza a formação docente e as demais questões presentes na escola, especialmente quando o licenciando se coloca como futuro docente e não como pesquisador da escola.

Nesse sentido, observaram-se nos dados analisados que o currículo dos alunos de Ciências Sociais oferece mais um molde estudantil do que uma problematização da profissão docente, pois:

Importa-se mais aqui, para nossas considerações, o fato do indivíduo não somente absorver os papéis e atitudes dos outros, mas nesse mesmo processo assumir o mundo deles. De fato, a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo. Dito de outra maneira, todas as identificações realizam-se em horizontes que implicam um mundo social específico. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 171)

O processo educacional vivido no curso produz tamanha adequação social que, ao ingressar, o aluno vive momentos de conflito, especialmente pelas dificuldades de acompanhá-lo, mas, ao longo do curso, ele assume que o conhecimento é mais relevante do que o exercício profissional. O licenciando acaba por assumir “papéis e atitudes dos outros”, ou seja, ele concorda com o projeto da *intelligentsia* de que os “altos estudos” definem o sociólogo, mas nem sempre coordena esse papel com o de docente. Além disso, com o pouco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo, e o mais preocupante: é possível que ele reproduza essa concepção na educação básica.

## FONTES

ANDRADE, C. **A difusão do conhecimento como atividade emancipatória:** estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro. 2003. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CAJU, A. **Análise da disciplina Sociologia na educação profissional:** reflexões a partir de um estudo de caso. 2005. 129p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2005.

COAN, M. **A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho.** 2006. 356p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2006.

CUNHA, P. **O ensino de Sociologia:** uma experiência em sala de aula. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FERREIRA, E. C. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia.** 2011. 144p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2011.

GUELFY, W. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 2001. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

LENNERT, A. L. **Professores de Sociologia:** relações e condições de trabalho. 2009. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LEODORO, S. **A disciplina Sociologia no ensino médio:** perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. 2009. 252p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO, O. **O ensino de Ciências Sociais na escola média.** 1996. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil:** os primeiros manuais e cursos. 2000. 124p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, L. F. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica:** as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. 2009. 339p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais – Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2009.

MOTA, K. C. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio:** formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 2003. 130p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

PAVEI, K. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PEREZ, C. **A formação sociológica de normalistas nas décadas de 1920 e 1930**. 2002. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PERUCCHI, L. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB**. 2009. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2009.

RÊSES, E. **...E com a palavra: os alunos** – estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. 2004. 114p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Brasília – Brasília, 2004.

RODRIGUES, S. **Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?** 2007. 151p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

ROSA, M. **O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina**. 2009. 224p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2009.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. 127p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, R. O. **A implementação da Sociologia nas instituições privadas paranaenses: um estudo sociológico**. 2011. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SÃO PAULO. **Decreto nº 12.511 de 21 de janeiro de 1942**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1957.

SÃO PAULO. **Decreto nº 7.069 de 6 de abril de 1935**. Imprensa Oficial do Estado, 1936.

SARANDY, F. M. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. 121p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, I. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** – as configurações do ensino de Ciências Sociais - Sociologia em Estado do Paraná. 2006. 312p. – Tese

(Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo - São Paulo, 2006.

SOUZA, S. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. 86p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

STEMPKOWSKI, I. F. **A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de Sociologia no ensino médio**. 2010. 161p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média**. 2007. 270p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo, volume I, 1953.

\_\_\_\_\_. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo, volume II, 1953a.

\_\_\_\_\_. **Catálogo das disciplinas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**. Disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplina>. Acesso em 2011.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1973.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estrutura curricular da Faculdade de Educação**. São Paulo, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo, 1951.

\_\_\_\_\_. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo, 1952.

\_\_\_\_\_. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo, 1962.

\_\_\_\_\_. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1966.

\_\_\_\_\_. **Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1965.

\_\_\_\_\_. **Manual para matrícula da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Programa de cursos regulares e extraordinários**. São Paulo, 1937.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1972.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1957.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1971.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1977.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **Programas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1973.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico das licenciaturas** – aprovado pela Congregação da FEUSP em sua 361ª Reunião Ordinária, realizada em 31/08/2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO . **Proposta de novos currículos de licenciatura e Pedagogia da Faculdade de Educação.** São Paulo, 1971.

ZANARDI, G. **A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas:** caminhos e ciladas para o trabalho docente. 2009. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara, 2009.

## **REFERÊNCIAS<sup>17</sup>**

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190p.

ALMEIDA, W. M. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da Universidade pública. São Paulo: Musa, 2009, 208p.

ALTET, M. As competências do professor profissionnal: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-36.

ARANTES, P.E. et al. **A filosofia e seu ensino.** São Paulo: EDUC, 1993. 96p.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Editora SENAC, 2006, 235p.

BAILLAUQUÉS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p. 37- 54.

BASTOS et al. **Conversas com sociólogos brasileiros.** São Paulo: Editora 34, 2006, 464p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2012, 239p.

BOURDIEU, P. (CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. – orgs.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 249p.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. Habitus e campo. In: \_\_\_\_\_. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011, p. 57-68.

BURAS, K. L. A trajetória do movimento Core Knowledge: as aulas de história segundo as versões de cima para baixo e de baixo para cima. In: BURAS, K. L.; APPLE, M. W. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008, p. 49 – 81.

BURAS, K. L.; APPLE, M. W. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008, 296p.

---

<sup>17</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CANDIDO, A. Nota Inicial. In: CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, 164p.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p. 67-84.

CARDOSO, I. Apresentação. In: **Revista USP**. São Paulo, n. 60, p. 46-51, dezembro/fevereiro, 2003-2004.

CARVALHO, A. M. P. de; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 107-124.

CARVALHO, J. J. Quando o sujeito vira objeto. In: SILVA, V. G.; REIS, L. V. S.; SILVA, J. C. (orgs). **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observadores**. São Paulo: EDUSP, 1994, p.67-72.

CASTRO, A. D. de. O ensino: objeto de Didática. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 13-31.

CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012, 195p.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (orgs). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006, 270p.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p. 85-102.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, 390p.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2012, 189p.

CORTELAZZO, A. L. Expansão da graduação no sistema público de ensino. In: VÁRIOS AUTORES. **I Fórum de Políticas Universitárias: a USP e seus desafios**. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 114 – 123.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 211 - 236.

DAMY, M. Marcelo Damy: revolução no Ensino de Física. In: **Revista de Estudos Avançados**, 1994, n° 8, p 79-95.

DAUSTER, T (orgs). **Antropologia e educação**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, 222p.

EDUARDO, O. da C. O processo de construção institucional. In: KANTOR, I.; MACIEL, D.A.; SIMÕES, J.A. (orgs). **A escola livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos**. São Paulo: Escrita, 2001, p. 21-25.

EVANGELISTA, O.; LIMA, S. **Fernando de Azevedo: sociólogo e educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, 127p.

FERREIRA, O. S. Resgatando os fundadores. **Revista USP**. São Paulo, n. 60, p. 6-13, dezembro/ fevereiro, 2003-2004.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dezembro. 2000.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. **Questionário de avaliação sócio-econômica – matriculados**. Tabela. Disponível em: <http://www.fuvest.br/estat/perfilingressoantes.html?anofuv=2012>. Acesso em 1 set. 2012.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 125-141.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012, 283p.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241 – 252, maio/ago, 2007.

GOODSON, I. F. **As políticas do currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 166p.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 141p.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001. 231p.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012. 488p.

KANTOR, I.; MACIEL, D. A.; SIMÕES, J. A. (orgs). **A escola livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos**. São Paulo: Escrita, 2001. 208p.

KINCHELOE, J. Introdução. In: GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001, p.7-38.

LAGROU, E.M. A sedução do objeto. In: SILVA, V. G.; REIS, L. V. S.; SILVA, J. C. (orgs). **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observadores**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 90-101

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 400p.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre a didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, 551p.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A; MACEDO, E. (orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2012, p.13-54.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 3, 1991, p. 3-9.

MACEDO, E. Currículo como espaço – tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 32, maio/agosto, 2006, p. 285-372.

MACEDO, S. M. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 150p.

MAKISHI, A. A. As formas de organização da sala de aula, as práticas pedagógicas e as relações entre professores e alunos. In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. **Formação e autoformação**: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006, p. 131-134.

MANHEIM, K. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012, 208p.

MICELI, S. (orgs.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Sumaré, 2001, volume I, 576p.

MORAES, A. C. **Comentário ao “Projeto de Formação de Professores na USP”**. In:\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. São Paulo, 2002 (exposição oral).

MORAES, A. C. Enriquecimento pedagógico ou criticidade. In: **Boletim do Sinesp**, São Paulo/ Sinesp, v. dez., 2002, p. 4-5.

MORAES, A. C. et al. Sociologia. In: **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 343-372.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP. Volume 15, número 1, abril de 2003, p. 5-20.

MORAES, A. C. **Pesquisa e ensino, pesquisa sobre ensino**: dicotomias e hierarquias. In:\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010 (exposição oral).

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. 192p.

MOREIRA, E. N. **Valores do salário mínimo desde sua institucionalização até o dia de hoje**. Tabela. Disponível em: [http://www.gazetadeitauna.com.br/valores\\_do\\_salario\\_minimo\\_desde\\_.htm](http://www.gazetadeitauna.com.br/valores_do_salario_minimo_desde_.htm). Acesso em 7 set. 2012.

NOGUEIRA, A. Educação: preparação para o século XXI (Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). In: SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 1-34.

NUNES, E. de O. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, 592p.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, 136p.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR, J. R. (orgs.) **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, 135p.

PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, 232 p.

PAVÃO, A. Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In: DAUSTER, T. (orgs.). **Antropologia e educação**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, p. 59-86.

PENIN, S. T. de S. Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar** – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p.33-52.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre habitus da formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 161-184.

PIMENTA, S. G. (orgs.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011, 287p.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 173-210.

PULICI, C. **Entre sociólogos**: versões conflitivas da “Condição de sociólogo” na USP dos anos 1950-1960. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 320p.

SANTOR, D. Em jeito de introdução. In: GOODSON, I. F. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001, p. 39-43.

SANTOS FILHO, J. C. Modelos de educação geral na experiência universitária. In: PEREIRA, E. M. de A. (org.) **Universidade e currículo**: perspectiva de educação geral. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 87-116.

SANTOS, M. C. L. dos (orgs.). **Universidade de São Paulo**: Alma mater paulista – 63 anos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Imprensa Oficial, 1998, 264p.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, 290p.

SAVIANI, D. Problemas e perspectivas da universidade pública brasileira hoje. In: SHEEN, M. R. C. C. (orgs). **Recortes da história de uma universidade pública**: o caso da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: Eduem, 2001, p. 329-338.

SCHEFFLER, I. Ensinar. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem da educação**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1974, p. 74-92.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2003, 204p.

SILVA, F. L. A universidade em tempos de conciliação autoritária. In: **Revista da USP**, São Paulo, n° 60, p. 68-77, dezembro/ fevereiro 2003-2004.

SILVA, J. C. Debate. In: SILVA, V. G. et al. (orgs.). **Antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observadores. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 76-77.

SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 71-78.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 154p.

SILVA, V. G. et al. (orgs). **Antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observadores. São Paulo: EDUSP, 1994, 134p.

SIMÕES, J. A. Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política. In: KANTOR, I.; MACIEL, D. A.; SIMÕES, J. A. (orgs). **A Escola Livre de Sociologia e Política**: anos de formação 1933-1953: depoimentos. São Paulo: Escrita, 2001, p. 13-18.

SNYDERS, G. **Feliz na Universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 189p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 185-210.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas**: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: UNB, 1999, 184p.

VÁRIOS AUTORES. **I Fórum de Políticas Universitárias**: a USP e seus desafios. São Paulo: EDUSP, 2001, 261p.

VECCHIO, A. D. Preâmbulo: as influências presentes nos anos de formação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. In: KANTOR, I.; MACIEL, D. A.;

SIMÕES, J. A. (orgs). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos.** São Paulo: Sociologia e Política, 2009, p. 11-26.

VILLAS BÔAS, G. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social.** São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 43-62, abril de 2003.

WITTER, J. S. **USP 50 anos: registros de um debate.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, 200p.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

## ANEXOS

TABELA I – Bacharelado em Ciências Sociais

| ANO                          | CURRÍCULO   | DISCIPLINAS INCLUÍDAS  | DISCIPLINAS EXCLUÍDAS   | OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS  |
|------------------------------|---|--|-------------------------|--|
| 1942<br>Decreto<br>12.511/42 | <p>1º ano<br/>Complementos de<br/>Matemática<br/>Sociologia<br/>Economia política<br/>História da<br/>Filosofia</p> <p>2º ano<br/>Estatística Geral<br/>Sociologia<br/>Economia Política<br/>Ética<br/>Antropologia</p> <p>3º ano<br/>Sociologia<br/>História das<br/>Doutrinas<br/>Econômicas<br/>Política<br/>Etnografia<br/>Estatística<br/>Aplicada</p>                               |  |                         | Duração do curso<br>3 anos   |
| 1946<br>Decreto<br>9.092/46  | <p>1º ano<br/>Complementos de<br/>Matemática<br/>Sociologia<br/>Economia política<br/>História da<br/>Filosofia<br/>Geografia Humana</p> <p>2º ano<br/>Estatística Geral<br/>Sociologia<br/>Economia Política<br/>Economia Geral<br/>Antropologia</p> <p>3º ano<br/>Sociologia<br/>História das<br/>Doutrinas<br/>Econômicas<br/>Política<br/>Etnografia<br/>Estatística<br/>Aplicada</p> | <p>1º ano<br/>Geografia<br/>Humana</p> <p>2º ano<br/>Economia Geral<br/>Psicologia Social</p> <p>3º ano<br/>Ética</p> <p>4º ano<br/>Disciplinas<br/>optativas.</p> | <p>2º ano<br/>Ética</p> | <p>Duração do curso<br/>4 anos</p> <p>Introdução das<br/>disciplinas<br/>optativas no 4º ano</p> |

|      |   |  |  |  |
|------|---|--|--|--|
|      | <p>Ética</p> <p>4º ano<br/> “Na quarta série, os alunos optarão, livremente, por duas ou três cadeiras ou Cursos, dentre os ministrados pela Faculdade; quando aprovados terão direito ao diploma de Bacharel”.</p>   |  |  |  |
| 1950 | <p>Complementos de Matemática</p> <p>Sociologia</p> <p>Economia política</p> <p>História da Filosofia</p> <p>Geografia Humana</p> <p>Estatística Geral</p> <p>Psicologia Social</p> <p>Antropologia</p> <p>História das Doutrinas Econômicas</p> <p>Política</p> <p>Etnografia</p> <p>Estatística Aplicada</p> <p>Ética</p> | <p>Psicologia Social</p>   |  |  |
| 1958 | <p>Acréscimo</p> <p>As culturas africanas e seu papel na formação do Brasil</p>   | <p>As culturas africanas e seu papel na formação do Brasil</p>   |  | <p>Duração do curso</p> <p>4 anos</p>  |
| 1959 | <p>Acréscimo</p> <p>Estatística: seleção de amostras</p>  | <p>Estatística: seleção de amostras</p>  |  |  |
| 1960 | <p>Acréscimo</p> <p>Estatística III</p> <p>Problemas da Antropologia aplicada</p>   | <p>Estatística III</p> <p>Problemas da Antropologia aplicada</p>   | <p>Estatística: seleção de amostras</p> <p>As culturas africanas e seu papel na formação do Brasil</p> | <p>Duração do curso</p> <p>4 anos</p>  |
| 1965 | <p>1º ano:</p> <p>Antropologia;</p> <p>Política;</p> <p>Economia Política;</p> <p>Sociologia;</p> <p>Geografia;</p> <p>História</p>   | <p>1º ano</p> <p>Antropologia;</p> <p>Política;</p> <p>Geografia;</p> <p>História.</p> <p>2º ano</p> <p>Política</p> | <p>1º ano</p> <p>Complementos de Matemática;</p> <p>História da Filosofia</p> <p>Geografia Humana</p>  | <p>Duração do curso</p> <p>4 anos</p> <p>Introdução das disciplinas optativas desde o 3º ano</p> |

|      |  |   |  |                            |
|------|--|---|--|----------------------------|
|      | <p>2º ano:<br/>Antropologia;<br/>Política;<br/>Economia Política;<br/>Sociologia;<br/>Estatística;<br/>Métodos e<br/>Técnicas de<br/>Pesquisa.</p> <p>3º ano: uma<br/>matéria básica ou<br/>Estatística<br/>ministrada em<br/>regime especial de<br/>trabalho; duas<br/>matérias de livre<br/>escolha;</p> <p>4º ano: uma<br/>matéria básica ou<br/>Estatística<br/>ministrada em<br/>regime especial de<br/>trabalho; uma<br/>matéria de livre<br/>opção.</p> | <p>Economia Política<br/>Métodos e<br/>Técnicas de<br/>Pesquisa</p> <p>3º ano: 1<br/>disciplina básica e<br/>2 optativas;</p> <p>4º ano: 1<br/>disciplina básica e<br/>1 optativas.</p> | <p>2º ano<br/>Economia Geral</p> <p>3º ano<br/>Sociologia<br/>História das<br/>Doutrinas<br/>Econômicas<br/>Política<br/>Etnografia<br/>Estatística<br/>Aplicada<br/>Ética</p> |                            |
| 1967 | Acréscimo 3º ano<br>Métodos e<br>Técnicas de<br>Pesquisa II  | 3º ano<br>Métodos e<br>Técnicas de<br>Pesquisa II   |  | Duração do curso<br>4 anos |
| 1971 | Acréscimo<br>Disciplinas<br>Optativas<br>Sociologia da<br>Educação;  | Disciplinas<br>Optativas<br>Sociologia da<br>Educação;  |  | Duração do curso<br>4 anos |
| 1972 | As disciplinas<br>somente mudam<br>de semestre ou ano  |   |  | Duração do curso<br>4 anos |
| 1976 | 1º ano<br>Geografia<br>Humana, Geral e<br>do Brasil<br>Introdução à<br>Antropologia<br>Ciência Política –<br>Formação do<br>Estado moderno<br>Introdução à<br>Sociologia I<br>Introdução à<br>Economia I<br>História<br>Econômica,<br>Política, Social,  | Disciplinas<br>Optativas<br>Educação e<br>Ideologia   |  | Duração do curso<br>4 anos |

|      |   |                           |                           |                            |
|------|---|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
|      | <p>Geral e do Brasil<br/>Antropologia II<br/>Ciência Política II<br/>Introdução à<br/>Sociologia II</p> <p>2º ano<br/>Educação Física<br/>Introdução à<br/>Economia II<br/>Antropologia III<br/>Ciência Política III<br/>Sociologia<br/>Diferencial<br/>(Sociologia III)<br/>Sociologia IV<br/>Antropologia IV<br/>Instituições<br/>Políticas<br/>Brasileiras<br/>(Ciência Política<br/>IV)<br/>Métodos e<br/>Técnicas de<br/>Pesquisa I<br/>Introdução à<br/>Probabilidade e<br/>Estatística I</p> <p>3º ano<br/>Métodos e<br/>Técnicas de<br/>Pesquisa II<br/>Introdução à<br/>Probabilidade e<br/>Estatística II<br/>Métodos e<br/>Técnicas de<br/>Pesquisa III<br/>Disciplinas<br/>Optativas</p> <p>4º ano<br/>Estudo dos<br/>problemas<br/>brasileiros I<br/>Estudo dos<br/>problemas<br/>brasileiros II</p> |                           |                           |                            |
| 1984 |   |                           | Sociologia da<br>Educação | Duração do curso<br>4 anos |
| 1988 |   | Sociologia da<br>Educação | Educação e<br>Ideologia   | Duração do Curso<br>4 anos |
| 2011 | 1º ano<br>Introdução às   | 1º ano<br>Métodos e       | 1º ano<br>Geografia       | Duração do Curso<br>4 anos |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
|  | <p>Ciências Sociais (Antropologia)<br/>Introdução às Ciências Sociais (Ciência Política)<br/>Introdução às Ciências Sociais (Sociologia)<br/>Antropologia II<br/>Ciência Política II<br/>Sociologia II<br/>Métodos e Técnicas de Pesquisa I<br/>Métodos e Técnicas de Pesquisa II</p> <p>2º ano<br/>Antropologia III<br/>Ciência Política III<br/>Sociologia III<br/>Sociologia IV<br/>Antropologia IV<br/>Ciência Política IV<br/>Noções de Estatística</p> <p>3º ano<br/>Fundamentos de Economia para Ciências Sociais<br/>Disciplina optativa do Departamento de Economia (FEA)<br/>Métodos e Técnicas de pesquisa III<br/>Disciplinas Optativas</p> <p>4º ano<br/>Disciplinas Optativas</p> | <p>Técnicas de Pesquisa I<br/>Métodos e Técnicas de Pesquisa II</p> <p>2º ano<br/>Noções de Estatística</p> <p>3º ano<br/>Fundamentos de Economia para Ciências Sociais<br/>Disciplina optativa do Departamento de Economia (FEA)</p> | <p>Humana, Geral e do Brasil<br/>História<br/>Econômica, Política, Social, Geral e do Brasil<br/>Introdução à Economia I<br/>História<br/>Econômica, Política, Social, Geral e do Brasil</p> <p>2º ano<br/>Introdução à Probabilidade e Estatística I<br/>Introdução à Economia II<br/>Educação Física</p> <p>4º ano<br/>Estudo dos problemas brasileiros I<br/>Estudo dos problemas brasileiros II</p> |  |
|--|---|---|---|--|

TABELA II - Disciplina optativa do bacharelado – Educação e ideologia

| ANO  | DISCIPLINAS          | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA              |
|------|----------------------|--|--|
| 1975 | FLS 637 – Educação e | O curso tem como problemática central a crise do tema da educação na Sociologia, | Altusser, L; Baudelot, C; Bourdieu, P; |

|      |                                |   |  |
|------|--------------------------------|---|--|
|      | Ideologia                      | crise que se revela pelo impasse teórico criado pela “crise da escola” para a Sociologia da Educação. O curso se propõe então a explorar a linha de redefinição da educação enquanto tema nas Ciências Sociais  | Foracchi, M; Gramsci, A.; Lefebvre, H; Mannheim, K; Touraine                   |
| 1976 | FLS 637 – Educação e Ideologia |   | Acréscimos de: Harbison, F; Myers, C.; Poulantzas, N; Pereira, L; Rossanda, R. |
| 1977 | FLS 637 – Educação e Ideologia |   | Altusser, L; Baudelot, C; Bourdieu, P; Passeron, J.C.; Foracchi, M             |
| 1979 | FLS 637 – Educação e Ideologia | Acréscimo<br>Objetivos: explorando a linha de abordagem onde se considera a Educação enquanto ideologia pretende-se enfatizar a importância teórica do tema   |  |
| 1981 | FLS 637 – Educação e Ideologia | Acréscimo<br>Programa – Educação e o desenvolvimento; Sociologia da educação e o impasse criado pela crise da escola – crise da Universidade e a crise do tema Educação na Sociologia; redefinição da educação enquanto temas nas Ciências Sociais – o significado político e ideológico da educação: educação e hegemonia. |  |
| 1984 | FLS 637 – Educação e Ideologia | “Crise na Escola” – impasse teórico para a Educação na Sociologia<br>Redefinição da educação enquanto temas nas Ciências Sociais  |  |
| 1985 | FLS 637 – Educação e Ideologia | “Crise na Escola” – impasse teórico para a Educação na Sociologia<br>Redefinição da educação enquanto temas nas Ciências Sociais  |  |

TABELA III – Disciplina do bacharelado – Sociologia da Educação

| ANO  | DISCIPLINAS                      | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA   |
|------|----------------------------------|--|---|
| 1971 | FLS 614 – Sociologia da Educação | Conteúdo – considerar-se-á a educação como processo social e as instituições educacionais como parte de sistemas sociais mais abrangentes, que se estruturam e só modificam em função de fatores demográficos, econômicos e políticos. Assim, a perspectiva será antes macro que microsociológica. As situações propriamente escolares e a dinâmica interna da escola constituirão objeto de atenção mas a preocupação | Antonio Candido; Halsey, A. H.; Floud, J.; Anderson, C.A.; Trow, M.; Coombs, P.H.; Todos dos artigos das Revistas : América Latina; Harvard Educational Review e Revue Française de Sociologia; Pastore, J. |

|      |                                  |  |   |
|------|----------------------------------|--|---|
|      |                                  | <p>fundamental em seu estudo será a de relacioná-las com fatores exógenos, encontrados na sociedade ampla.</p> <p>Programa – educação como objeto sociológico; tendências do desenvolvimento da Sociologia da Educação; Educação, demografia e economia; educação, estratificação e mobilidade social; determinantes sociais da educabilidade; a escola como grupo social; valores e climas estudantis; educação e comunicação em massa; educação e mudança.</p>   |   |
| 1972 | FLS 614 – Sociologia da Educação | <p>Educação como objeto de estudo sociológico; tendências do desenvolvimento da Sociologia da Educação; Educação, demografia e economia; educação, estratificação e mobilidade social; determinantes sociais da educabilidade; a escola como grupo social; valores e “climas” estudantis; educação e comunicação em massa; educação e mudança social.</p>  |   |
| 1973 | FLS 614 – Sociologia da Educação | <p>Conteúdo – considerar-se-á a educação como processo social e as instituições educacionais como parte de sistemas sociais mais abrangentes, que se estruturam e só modificam em função de fatores demográficos, econômicos e políticos. Assim, a perspectiva será antes macro que microsociológica. As situações propriamente escolares e a dinâmica interna da escola constituirão objeto de atenção mas a preocupação fundamental em seu estudo será a de relacioná-las com fatores exógenos, encontrados na sociedade ampla.</p> <p>Programa – educação como objeto sociológico; tendências do desenvolvimento da Sociologia da Educação; Educação, demografia e economia; educação, estratificação e mobilidade social; determinantes sociais da educabilidade; a escola como grupo social; valores e climas estudantis; educação e comunicação em massa; educação e mudança social.</p> |   |
| 1974 | FLS 614 – Sociologia da Educação |  | <p>Antonio Candido; Halsey, A. H.; Trow, M.; Coombs, P.H.; Comissão Econômica da América Latina; Todos dos artigos das Revistas :</p> |

|      |                                  |   |  |
|------|----------------------------------|---|--|
|      |                                  |   | América Latina; Harvard Educational Review e Revue Française de Sociologia; Hutchinson, B.; Pereira, L.; Borges Pereira, J.B.; Rodrigues, J.F.; Gouveia, A.J.; Gouveia, A. J.  |
| 1976 | FLS 614 – Sociologia da Educação | Educação como processo social; Instituições educacionais – configuração e modificações; as características das situações escolares e as dinâmicas dos sistemas de ensino; conseqüências das instituições educacionais para o indivíduo e a sociedade  | Althusser, L.; Barroso, C.; Oliveira, L.L.; Beisegel, C.R.; Bourdieu, P.; Castro, C. de M.; Cunha, L.A.R.; Gouveia, A.J.; Havighurst, R.J.; Hutchinson, B.; Kovarick, L.; Martins, J. de S.; Pastore, J.; Perosa, G.G.; Paiva, V. P.; Pearse, A.; Pereira, L.; Borges Pereira, J.B.; Roberts, B.; Solari, A.; Teixeira, A. |
| 1979 | FLS 614 – Sociologia da Educação | Educação como objeto sociológico; tendências do desenvolvimento da Sociologia da Educação; Educação, demografia e economia; educação, estratificação e mobilidade social; determinantes sociais da educabilidade; a escola como grupo social; valores e climas estudantis; educação e comunicação em massa; educação e mudança social.  | Althusser, L.; Barroso, C.; Beisegel, C.R.; Bourdieu, P.;  |
| 1986 | FLS 614 – Sociologia da Educação | A sociologia e a produção de conhecimentos sobre a educação no Brasil; Escola e as desigualdades sociais; Cultura e Escola; Educação fora da escola.  | Cunha, L.A.; Gouveia, A.J.; Paiva  |
| 1987 | FLS 614 – Sociologia da Educação | A educação e a consciência moral (Durkheim); A educação como promessa democrática (Mannheim); Hegemonia e educação (Gramsci); Escola como aparelho ideológico de Estado (Althusser); Educação e Barbárie (Adorno e Bettelheim); Produção de corpos dóceis e eficientes (Foucault); Inscrição da lei no corpo (Certeau e Rozitchner); Educação e Narcisismo (Lasch); Competência e autoritarismo (Chauí); Reinventar as humanidades (Rouanet). | Durkheim, Mannheim; Gramsci; Althusser; Adorno; Bettelheim; Foucault; Certeau; Rozitchner; Lasch; Chauí; Rouanet.  |
| 1988 | FLS 614 – Sociologia da Educação | A Sociologia e a produção de conhecimentos sobre a educação no Brasil; Escola e as desigualdades sociais; Cultura e Escola; Educação fora da escola.  | Sem informações  |
| 1990 | FLS 602– Sociologia da Educação  | A educação e a consciência moral (Durkheim); A educação como promessa democrática (Mannheim);   | Durkheim, Mannheim; Gramsci; Althusser; Adorno; Bettelheim; Foucault;  |

|      |  |   |   |
|------|--|---|---|
|      |  | Hegemonia e educação (Gramsci); Escola como aparelho ideológico de Estado (Althusser); Educação e Barbárie (Adorno e Bettelheim); Produção de corpos dóceis e eficientes (Foucault); Inscrição da lei no corpo (Certeau e Rozitchner); Educação e Narcisismo (Lasch); Competência e autoritarismo (Chauí); Reinventar as humanidades (Rouanet).   | Certeau; Rozitchner; Lasch; Chauí; Rouanet.   |
| 2000 | FLS 602– Sociologia da Educação                                | Introdução à história da universidade moderna; o ensino superior no Brasil e a fundação da USP; A concepção da autonomia do trabalho intelectual; educação e emancipação: a unidade crítica; educação e modernização: a universidade reformada; educação e sociedade: a crise e a autonomia do trabalho intelectual.<br>Objetivos: analisar aspectos básicos da universidade moderna, em geral, e da universidade brasileira, em especial, com ênfase na questão das relações entre universidade e sociedade e a autonomia do trabalho intelectual. | Adorno, T.W.; Bourdieu, P.; Antonio Candido; Cardoso, I.; Charle, C e Verger, J.; Cunha, L.A.; Fernandes, F.; Humboldt, W.; Lefort, C.; Miceli, S.; Silva, F.L.   |
| 2002 | FLS 602– Sociologia da Educação – fundamentos e Émile Durkheim | A educação pela ciência I; O modelo universitário moderno; Educação, pedagogia e ciência da educação; A educação moral; A educação pela ciência II  | Durkheim, E.  |
| 2011 | FLS 602– Sociologia da Educação                                | 1. A educação científica<br>2 . Ciência e controle técnico<br>3 . Socialização, racionalização e democracia<br>4 . Sistemas de ensino e reprodução social<br>5. A construção social do conhecimento<br>6. Ciência, tecnologia e desenvolvimento   | ARENDR, H.; ARONOWITZ, S.; ARONOWITZ, S. & GIROUX, H.; BALL, S.; BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A.; BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, A.; BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. ;CARDOSO, I.; CASTELLS, Manuel; CATANI, Afranio M. & OLIVEIRA, João F. CHARLE, Christophe. COLLINS, Randall. CUNHA, Luiz Antonio. DAGNINO, Renato; DASGUPTA, P. & DAVID, P.; DURKHEIM, Émile.; DURHAM, Eunice; ELZINGA, Aant.; ETZKOWITZ, Henry & |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>LEYDESDORFF, Löt.;<br/> ETZKOWITZ, H. et al.;<br/> GIBBONS, Michael.;<br/> GIBBONS, M. et alli.<br/> ;GODIN, Benoit &amp;<br/> GINGRAS, Yves.;<br/> HARAWAY, H.;<br/> HORKHEIMER, Max.;<br/> KANT, Imanuel;<br/> KLEIMAN, Daniel L. &amp;<br/> VALLAS, Steven P.; KING,<br/> Roger.; LUNDVALL, B.-<br/> A.; MANNHEIM, Karl.;<br/> MERTON, Robert.;<br/> NOBLE, D.; ORTEGA Y<br/> GASSET, Jose.; PARSONS,<br/> Talcott.; PERROT,<br/> Michelle.; REICH, Robert<br/> B.; RINGER, Fritz.;<br/> SANTOS; SARLO, Beatriz.;<br/> SCHWARTZMAN, Simon.;<br/> SGUISSARDI, Valdemar.;<br/> SHINN, Terry &amp; LAMY,<br/> Erwan.; SHINN, Terry.<br/> ;SLAUGHTER, Sheila &amp;<br/> LESLIE, Larry. ;SPRING,<br/> Joel. ; STOER, Stephen R;<br/> CORTESÃO, Luiza &amp;<br/> CORREIA, José A. (Org.).<br/> TILLY,<br/> Charles.;WALTENBERG,<br/> Fábio. WEBER, Max.;<br/> WEINGART, Peter. ;<br/> YOUNG, M. (Ed.).</p> |
|--|--|--|--|

TABELA IV – Licenciatura em Ciências Sociais

| ANO             | CURRÍCULO   | DISCIPLINAS INCLUÍDAS                        | DISCIPLINAS EXCLUÍDAS                   |
|-----------------|---|--|---|
| 1937            | <p>Biologia Educacional aplicada ao Adolescente;<br/> Psicologia da Adolescência;<br/> Sociologia Educacional;<br/> Metodologia do Ensino Secundário I.<br/> História e Filosofia da Educação<br/> Educação Secundária Comparada<br/> Metodologia do Ensino Secundário II</p> |  |   |
| 1942<br>Decreto | <p>Didática Geral<br/> Didática Especial</p>  | <p>Didática Geral<br/> Didática Especial</p> | <p>Biologia Educacional aplicada ao</p> |

|                             |  |  |   |
|-----------------------------|--|--|---|
| 12.511/42                   | Psicologia Educacional<br>Administração Escolar e<br>Educação Comparada<br>Fundamentos Biológicos da<br>Educação<br>Fundamentos Sociológicos da<br>Educação                                      | Psicologia Educacional<br>Administração Escolar e<br>Educação Comparada<br>Fundamentos Biológicos<br>da Educação<br>Fundamentos<br>Sociológicos da<br>Educação | Adolescente;<br>Psicologia da<br>Adolescência;<br>Sociologia<br>Educacional;<br>Metodologia do<br>Ensino Secundário I.<br><br>História e Filosofia da<br>Educação<br>Educação Secundária<br>Comparada<br>Metodologia do<br>Ensino Secundário II |
| 1946<br>Decreto<br>9.092/46 |  |  |   |
| 1951                        | Didática Geral<br>Didática Especial<br>Não há informações sobre as<br>demais disciplinas   |  |   |
| 1956                        | Estrutura e função na escola<br>Não há informações sobre as<br>demais disciplinas  | Estrutura e função na<br>escola  |   |
| 1958                        | Fundamentos da Psicologia<br>educacional<br>Não há informações sobre as<br>demais disciplinas  | Fundamentos da<br>Psicologia educacional   |   |
| 1965<br>Parecer<br>292      | Didática Geral<br>Prática de Ensino I<br>Prática de Ensino II<br>Administração Escolar<br>Psicologia da Educação I<br>Psicologia da Educação II  | Prática de Ensino I<br>Prática de Ensino II<br>Administração Escolar<br>Psicologia da Educação I<br>Psicologia da Educação<br>II                               | Didática Especial<br>Psicologia<br>Educacional<br>Administração Escolar<br>e Educação<br>Comparada<br>Fundamentos<br>Biológicos da<br>Educação<br>Fundamentos<br>Sociológicos da<br>Educação  |
| 1966                        | Exclusão de Didática Geral   |  | Didática Geral  |
| 1968                        | Mudança de nomenclaturas<br>Prática de Ensino em<br>Ciências Sociais I<br>Prática de Ensino em<br>Ciências Sociais II  |  |   |
| 1972                        | EDF 341 – Psicologia da<br>Educação I<br>EDF 343 – Psicologia da<br>Educação II<br>EDM 419 - Prática de ensino<br>de Ciências Sociais I<br>EDM 420 - Prática de ensino<br>de Ciências Sociais II |  |   |

|      |   |  |                           |
|------|---|--|---------------------------|
|      | EDA 463 – Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus<br>EDM 401 – Didática  |  |                           |
| 1980 | EDF 345 – Psicologia da Educação I<br>EDF 346 – Psicologia da Educação II<br>EDM 419 - Prática de ensino de Ciências Sociais I<br>EDM 420 - Prática de ensino de Ciências Sociais II<br>EDA 461 – Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus<br>EDM 401 – Didática        |  |                           |
| 1989 | EDF 283 - Introdução aos estudos de educação<br>EDF 288 – Psicologia da Educação<br>EDM 419 - Prática de ensino de Ciências Sociais I<br>EDM 420 - Prática de ensino de Ciências Sociais II<br>EDA 461 – Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus<br>EDM 401 – Didática | Introdução aos estudos da educação           | Psicologia da Educação II |
| 2000 | EDF 283 - Introdução aos estudos de educação<br>EDF 288 – Psicologia da Educação<br>EDM 419 - Prática de ensino de Ciências Sociais I<br>EDM 420 - Prática de ensino de Ciências Sociais II<br>EDA 461 – Política e Organização da Educação Básica no Brasil<br>EDM 401 – Didática  | Mudança de nomenclatura                      |                           |
| 2006 | Mudança de códigos<br>EDA 461 (POEB) para EDA 462<br>EDM 401 (Didática) para EDM 402  |  |                           |
| 2008 | EDF 285 – Introdução aos estudos da educação: enfoque filosófico<br>EDF 287 – Introdução aos estudos da educação: enfoque Histórico<br>EDF 289 – Introdução aos estudos da educação: enfoque Sociológico  | EDF 283 - Introdução aos estudos de educação |                           |
| 2010 | EDF 285 – Introdução aos  |  |                           |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | estudos da educação: enfoque filosófico<br>EDF 287 – Introdução aos estudos da educação: enfoque Histórico<br>EDF 289 – Introdução aos estudos da educação: enfoque Sociológico |  |  |
|--|---|--|--|

TABELA V - Disciplina Biologia educacional aplicada ao adolescente

| ANO  | DISCIPLINAS                                  | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA   |
|------|--|--|---|
| 1937 | Biologia educacional aplicada ao adolescente | O crescimento físico na adolescência<br>Noções de biotipologia<br>Higiene do adolescente<br>Higiene escolar (condições materiais e regime de trabalho) | Barnes,D; Godin, P;<br>Berardinelli, W;<br>Demeny, G; Ferriere, A;<br>Boldini, M; Peixoto, A. |
| 1942 | Fundamentos Biológicos da Educação           |  |   |

TABELA VI - Psicologia

| ANO  | DISCIPLINAS                | CONTEÚDOS   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA  |
|------|----------------------------|---|--|
| 1937 | Psicologia da adolescência | Objeto, campo e métodos da psicologia do adolescente; O desenvolvimento do comportamento; As diferenças individuais na adolescência; A puberdade e seus problemas; Características da adolescência; Desenvolvimento das tendências instintivas; A maturação sexual; A iniciação na idade adulta nos povos primitivos; O desenvolvimento do comportamento social; O desenvolvimento do pensamento na adolescência; A libertação intelectual na adolescência; O aprendizado na adolescência; A procura de um meio de vida; Organização da personalidade; O desenvolvimento moral e religioso; Cortes transversais do desenvolvimento da adolescência. | Blanchard, Ph; Brocks, Ch; Bohler, Ch; Hall, S;<br>Holligworth, I; Kupks, O; Mendousse, P;<br>Richmond; Spranger, E;<br>Tracy. |
| 1972 | Psicologia da educação I   | Objetivos: Informar os alunos sobre aspectos da evolução da Psicologia, numa sequência alma-consciência-comportamento; fornecer elementos para a conceituação da Psicologia educacional; definir as principais teorias de aprendizagem; estudar os fatores que influem na aprendizagem; caracterizar as várias áreas de estudo da adolescência.<br>Conteúdo: O que é Psicologia; Como os  | Pfrom Netto, S; Mouly, G   |

|      |                           |  |   |
|------|---------------------------|--|---|
|      |                           | psicólogos trabalham; Psicologia educacional: ontem e hoje; Teorias de aprendizagem I; Teoria de aprendizagem II; Motivação humana; Fatores de eficiência na aprendizagem; retenção, transferência e aprendizagem; testes de aprendizagem; aprendizagem e maturação.   |   |
| 1972 | Psicologia da educação II | Mesmo objetivo da disciplina Psicologia da Educação I<br>Adolescência - O estudo científico da adolescência; desenvolvimento físico; desenvolvimento educacional; desenvolvimento intelectual I; desenvolvimento intelectual II; desenvolvimento social; o adolescente e a escola; o adolescente e o trabalho; desenvolvimento moral e religioso; violação de normas – delinquência.<br>Objetivos: informar os alunos sobre aspectos da evolução da psicologia numa sequencia alma consciência comportamento; fornecer elementos para a conceituação da psicologia educacional; definir as principais teorias de aprendizagem; estudar os fatores que influem na aprendizagem; caracterizar as várias áreas de estudo da adolescência.   | Pfrom Netto, S; Mouly, G  |
| 1974 | Psicologia da educação II |  | Acréscimos<br>Dottrens, R; Hicke, H.;<br>Martelli, A;<br>Sergiovanni, T.;<br>UNESCO/ BIE;<br>Legislação do Ensino referente à inspeção escolar. |
| 1975 | Psicologia da educação    | Os principais objetivos do curso de Psicologia da Educação para a licenciatura nesta segunda fase, são os de informar os futuros professores sobre aspectos da Psicologia Evolutiva, com especial atenção para o desenvolvimento na infância e na adolescência e abrir perspectivas científicas para o professor, relativamente ao comportamento dos educandos sob todos os seus aspectos. Para atingir tais finalidades são examinados no decorrer do curso, temas como: o estudo científico da infância; e do adolescência; desenvolvimento físico; desenvolvimento emocional; desenvolvimento intelectual desenvolvimento social, moral e religioso; a criança, o adolescente e a escola; a criança, o adolescente e o trabalho; violação de normas e a delinquência juvenil. |   |

|      |                        |   |  |
|------|------------------------|---|--|
| 1989 | Psicologia da educação | <p>A disciplina visa analisar os temas fundamentais da área em função do cotidiano escolar de modo a permitir ao futuro professor a identificação da realidade psico pedagógica como um processo dinâmico em todos os seus aspectos, tendo em vista favorecer o processo de desenvolvimento individual e a aprendizagem do aluno.</p> <p>Objetivos – Criar condições para que os futuros profissionais possam: analisar os temas fundamentais da Psicologia da educação em função do cotidiano escolar; identificar a realidade psico pedagógica como um processo dinâmico em todos os seus aspectos, de modo a permitir que as visões estereotipadas e socialmente condicionadas sejam rompidas e criticadas; capacitar-se a trabalhar a relação psico pedagógica de modo a favorecer o processo de desenvolvimento individual e a aprendizagem do aluno.</p> <p>Conteúdos – psicologia e pedagogia: o conhecimento psicológico e o processo pedagógico; bases psicológicas do processo de desenvolvimento da infância e da adolescência; processos psicológicos da aquisição do conhecimento: aprendizagem; a psicologia e a formação do professor: a relação psico pedagógica.</p> | <p>Azanha, J.M.P.; Bucher, R.; Carraher, T.M.; Cunha, L.A.; Gadotti, M.; Gusdorf, M.; Itard, J.M.G.; Lobrat, M.P.; Marques, J.; Mauco, G.; Medeiros, M.B.; Mello, S.L.; Hidelcoff, M.I.; Patto, M.H.S.; Penteadó, W.M.A.; Piaget, J.; Pires, F.D.A.; Politzer, G.; Ronca, A.C.C.</p> |
| 2000 | Psicologia da educação | <p>Objetivo da ementa: fundamental a discussão das contribuições teóricas e possíveis implicações do campo psicológico ao educacional, identificando o âmbito psico pedagógico como um processo complexo e dinâmico, de modo a permitir uma visão crítica das concepções muitas vezes reducionistas e estereotipadas sobre seus determinantes. Para tanto, envolve reflexões sobre os processos de desenvolvimento psicológico e sua interface com a aprendizagem, a partir dos aspectos cognitivos (relação pensamento/ linguagem) e afetivos (relação inteligência/ afetividade), privilegiando o papel central da cultura na constituição do sujeito psicológico. A disciplina discute também as contribuições da psicanálise à educação, por meio da elucidação das possibilidades e limites desta teoria no campo clínico educacional e da análise de problemas pedagógicos à luz das concepções psicanalíticas. Inclui ainda análise de estudos psicossociais sobre a escolarização e temáticas acerca do cotidiano escolar,</p>  | <p>Aquino, J.G.; Ferreira, M.G.; Freud, A.; Freud, S.; Kessselring, T.; Kupper, M.C.; La Taille, Y.; Macedo, L.; Masotta, O.; Millot, C.; Patto, M.H.S.; Penteadó, W.M.A.; Piaget, J.; Piaget, J. &amp; Inhelder, B.; Vygotsky, L.S.</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>ênfatisando os matizes sociais, institucionais e grupais na constituição da subjetividade, os processos de socialização, e as continuidades e descontinuidades nas relaçoes entre família/ escola/ trabalho.</p> <p>Objetivos do programa: criar condiçoes para que os licenciandos possam: conhecer as contribuiçoes teóricas, e possíveis implicaçoes, do campo psicológico ao educacional; identificar o âmbito psico-pedagógico como um processo complexo e dinâmico, de modo a permitir uma visão crítica das concepçoes muitas vezes reducionistas e estereotipadas sobre seus determinantes; capacitar-se a compreender a relação professor aluno como lócus privilegiado dos processos de desenvolvimento psicológico e sua interface com a aprendizagem, considerando-se o papel central da cultura na constituição do sujeito psicológico; discutir temáticas acerca do cotidiano escolar, nfatisando os matizes sociais, institucionais e grupais na constituição da subjetividade, os processos de socialização, e as continuidades e descontinuidades nas relaçoes entre família/ escola/ trabalho.</p> <p>Conteúdos: Psicologia e educação: o âmbito psicológico do processo pedagógico e suas dimensões e especificidades. Bases psicológicas dos processos de desenvolvimento na infância e na adolescência: os aspectos cognitivos (relação pensamento/ linguagem) e afetivos (relação inteligência/ afetividade). A psicologia e o trabalho docente: a relação professor aluno e suas implicaçoes na prática escolar. A análise psicológica dos processos psicossociais da escolarização: temáticas do cotidiano escolar.</p> |  |
|--|--|--|--|

TABELA VII - Sociologia Educacional

| ANO  | DISCIPLINAS            | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  |
|------|------------------------|--|---|
| 1937 | Sociologia Educacional | Sociologia e Educação; A educação – fenômeno social; A escola e a sociedade; A educação e o Estado; O problema dos fins da educação; A unidade e o fim geral da educação do princípio ao método Comenius; O ensino geral ou comum e o ensino especial ou especializado; A organização do sistema escolar e as formas de estrutura social; A educação e as classes sociais; A educação secundária do ponto de vista sociológico; Unidade e diversificaçoes do ensino secundário; A formação secundária e o problema da | Azevedo, F; Brown, J.F; Carneiro Leão, C; Durkheim, E – Sociologia e Método; Fouille, A; Inglis, A; Moacyr de Azevedo, A; Pintoche, A. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | liberdade de cátedra segundo os regimes políticos e sociais; O ensino secundário, curso de cultura geral sem especializações; Humanismo e utilitarismo; Os hiatos entre de diversos graus e a escola secundária; A educação secundária no Brasil e a sua evolução; As reformas do ensino secundário; O estado atual do problema da educação secundária no Brasil; Os problemas da finalidade, da organização e das técnicas na escola secundária; O problema da formação de professores do ensino secundário; A inspeção do ensino secundário. |  |
|--|--|--|--|

TABELA VIII - História e Filosofia da educação

| ANO  | DISCIPLINAS                      | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA |
|------|----------------------------------|--|---------------------------|
| 1937 | História e Filosofia da educação | A educação entre os primitivos; A Grécia, doutrinas dos filósofos gregos; Os romanos; A educação na Idade Média; A escolástica; O renascimento; A reforma; Erasmo, Rabelais, Montaigne, Bacon; Comenius; Locke; Rousseau; Pestalozzi e Herbart; Herbert Spencer; Educação Sociológica – Durkheim; John Dewey; O naturalismo, o socialismo, o nacionalismo, o politismo, o pragmatismo; Conceito de filosofia da educação; Democracia e educação; A educação secundária; A disciplina formal e o desenvolvimento intelectual; O currículo; Os métodos de ensino e sua importância na formação do espírito; Os exames; necessidade de trabalho manual; | Não há                    |

TABELA IX - Educação Secundária Comparada

| ANO  | DISCIPLINAS                   | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA   |
|------|-------------------------------|--|---|
| 1937 | Educação Secundária Comparada | As bases e os fins da educação: doutrinas e tendências (Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos); Os grandes sistemas nacionais de educação – golpe de vista histórico; extensão e diferenciação dos sistemas educacionais; esquema da organização educacional dos principais países; O ensino secundário – evolução das instituições de ensino secundário, as soluções dadas pelos principais países aos grandes problemas de organização do ensino secundário, estudo descritivo da organização do ensino secundário quanto aos programas, horários, métodos e vida escolar na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, o ensino secundário no | Kandel; Shroeteler; Monroe, P.; Boisson; Castillejo; Norwood; Ward; Compayré; Gréard; Richard; Paulsen; Russel; Alexander & Parker; Kandel & Parker; Cubberley; Koos, L.V.; Lourenço, Rodrigues; Moacyr, P. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Brasil, O professor secundário na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos. |  |
|--|--|--|--|

TABELA X – Didática

| ANO  | DISCIPLINAS       | CONTEÚDOS   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA  |
|------|-------------------|---|--|
| 1952 | Didática Especial | Natureza da matéria, sua evolução, método e significação atual;<br>Tratamento didático da matéria, incluindo as bases psicológicas, os métodos e o material de ensino   |  |
| 1952 | Didática Geral    | História da teoria do conhecimento aplicada à aprendizagem<br>Fundamentos psicológicos, lógicos e pedagógicos do aprender e do ensinar  |  |
| 1963 | Didática Especial | Formação do professor para o ensino médio; preparação técnico pedagógica, natureza do aluno universitário e do aluno de ensino médio; condições necessárias ao professor do ensino superior e ao professor do ensino médio; natureza do ensino secundário: objetivos gerais e especiais; matéria como meio e não como fim; necessidade de atividade do aluno; o processo psicológico do aluno; do psicológico ao lógico; a adequação dos tópicos do programa aos princípios gerais do ensino; forma expositiva e dialogada de ensino; formas modernas de ensino (questionários heurísticos e suas vantagens); o material didático e suas condições; manuais didáticos; avaliação de verificação; estágio no colégio de aplicação – observação e participação das atividades da cadeira; prática de regência de classes. | D’Ovidio, E; Losdel; Nerschemsteiner; Yalle, V.; Lynder, J; Bonsing, L.; Penteado J.; Heiss, O.; Harry, C.; Revistas de Estudos Pedagógicos do INEP e Revista de Pedagogia dos Professores da CAdeira de Didática Geral e Especial da FFCL da Universidade de São Paulo. |
| 1963 | Didática Geral    | O problema da formação do professor de ensino médio; o fenômeno educativo; conceito e objeto da Didática; princípios fundamentais do ensino (biológicos, psicológicos, sociológicos, lógicos, pedagógicos e filosóficos); O ensino no Brasil – estudo especial do ensino médio; metodologia (métodos tradicionais e renovados); problemas gerais da atividade escolar (planejamento, motivação para aprendizagem, disciplina, material didático, atividades extra classe, fixação e retificação da aprendizagem e verificação da aprendizagem.  |  |
| 1968 | Didática          | A escola média brasileira; Formação do professor da Escola Média; O aluno do  | Lima, L.de O.; Lourenço Filho, M.B.;   |

|      |          |  |   |
|------|----------|--|---|
|      |          | ensino médio; movimento de renovação escolar; planejamento e coordenação de atividades na escola nova; problemas de motivação e disciplina na escola nova; recursos, métodos e técnicas na Escola Ativa; verificação da aprendizagem   | Matos, L. A.; Revista de Pedagogia.   |
| 1972 | Didática | Introdução: os problemas educacionais brasileiras. Fins e meios em educação. Didática e renovação educacional; planejamento curricular e planejamento de ensino. Seleção de objetivos e planejamento; avaliação do rendimento escolar. Padrões e instrumentos de avaliação; seleção de técnicas didáticas. As novas abordagens: o processo de comunicação; a tecnologia educacional; técnicas que desenvolvem a individualização do ensino. Trabalho dirigido. Instrução programada; Técnicas que desenvolvem a cooperação. Fundamentos e modalidades do trabalho em grupo; técnicas de utilização de recursos áudio visuais. Os recursos tecnológicos no ensino; técnicas que promovem a integração de atividades docentes e discentes. Formas de coordenação escolar. O “estudo do meio”; técnicas que promovem pesquisa, descoberta e criatividade. Resolução de problemas, projetos, laboratórios; problemas escolares especiais: motivação e disciplina; a formação de professores, a educação permanente e o magistério. | Aebli, H; Bloch, M.A.; Bruner, J.; Cousinet, H.; Lourenço, F.; Luzuriage, L.; Nattos, L.A.; Oliveira Lima, L.; Piaget, J.     |
| 1974 | Didática | Objetivos gerais: Tornar-se apto para o exercício da função docente em escolas de 1º e 2º graus; refletir sobre o processo educativo em geral e seu papel na sociedade brasileira atual; adquirir meios hábeis à realização de tarefas de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais na situação escolar.<br>Conteúdos: Fins e meios em educação. Didática e renovação educacional; problemas escolares especiais: motivação e disciplina; planejamento curricular e planejamento de ensino; a avaliação do rendimento escolar. Padrões e instrumentos de avaliação; seleção de técnicas didáticas. Técnicas que desenvolvem a individualidade do ensino. Técnicas que desenvolvem a individualidade do ensino. Técnicas que desenvolvem a cooperação. Técnicas de utilização de recursos audiovisuais.   | Aebli, H.; Bloch, M.; Bruner, J.; Carvalho, I. M.; Castro, A. D.; Cousinet, R.; Furth, H.G.; Gagné, R.; Parra, N.; Piaget, J. |

|      |          |  |  |
|------|----------|--|--|
|      |          | Técnicas que promovem a integração de atividades docente e discentes. Técnicas que promovem pesquisa, descoberta e criatividade; a formação de professores: o magistério e a “educação permanente”.  |  |
| 1975 | Didática | O curso focaliza o processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação escolar. Abrange sua fundamentação e os aspectos práticos do planejamento curricular e de ensino, de sua execução e avaliação. Discute os problemas de motivação e disciplina, em suas relações com as estratégias instrucionais.   |  |
| 1978 | Didática | Objetivos: Reflexão sobre o processo educativo em geral e seu papel na sociedade brasileira atual; formação de docentes para as escolas de 1º e 2º graus; fundamentação de tarefas de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais.<br>Conteúdos: tendências atuais do ensino (grandes correntes do pensamento e da ‘praxis’ educacional); planejamento, condução e análise do processo de ensino: objetivos gerais e específicos do ensino, seleção e organização dos conteúdos e das experiências de aprendizagem, seleção de métodos e meios instrucionais, avaliação do processo ensino-aprendizagem. | Básica: Araújo e Oliveira, J. B.; Castro, A. D.; Neill, A.S.; Piaget, J.; Rogers, C.R.; Skinner, B.F.; Turra, C.M.G. ET alii; Tyler, R.W.<br>Complementar: Aebli, H.; Bloom, B et alii; Bruner, J.O.; Carvalho, I.M.; Dewey, J.; Furth, H.G.; Cagné, R.; Keller, F.S.; Lafourcade, P.D.; Parra, N.; Pereira, J.B.; Piaget, J.; Skinner, B.F.; Wheeler, A.H. e Fox, W.L.; whitehead, A.N. |
| 1979 | Didática | Objetivos: Reflexão sobre o processo educativo em geral e seu papel na sociedade brasileira atual; formação de docentes para as escolas de 1º e 2º graus; fundamentação de tarefas de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais.<br>Conteúdos: tendências atuais do ensino (grandes correntes do pensamento e da ‘praxis’ educacional); planejamento, condução e análise do processo de ensino: objetivos gerais e específicos do ensino; seleção e organização do conteúdo e das experiências de aprendizagem; seleção de métodos e meios instrucionais; avaliação do processo ensino-aprendizagem.   | Básica: Araújo e Oliveira, J. B; Castro, A. D.; Neill, A.S.; Piaget, J.; Rogers, C.R.; Skinner, B.F.; Turra, C.M.G.; Tyler, R.W.<br>Complementar: Aebli, R.; Bloom, B.; Bruner, J.; Carvalho, I.M.; Dewey, J.; Furth, H.G.; Cagné, R.; Keller, F.S.; Labourcade, P.D.; Parra, N.; Pereira, J.B.; Skinner, B.F.; Wheler, A.H. e Fox, W.L.; Whitehead, A.N.                                |
| 1985 | Didática | Conteúdos: exposição e discussão dos principais “modelos” de ensino.<br>Objetivos: Levar o aluno a: reconhecerem o papel dos ‘modelos’ no planejamento, condição e pesquisa de ensino; analisarem as implicações da adoção de modelos no ensino; aplicarem os princípios gerais dos “modelos” em situações de ensino   |  |

|      |          |  |  |
|------|----------|--|--|
|      |          | específicas.   |  |
| 1989 | Didática | A disciplina pretende contribuir para a formação do professor enquanto agente de ensino, sob diferentes perspectivas de análise da relação entre ensino e aprendizagem, da relação professor aluno e da inserção da escola na sociedade, bem como pela reflexão sobre as questões da prática pedagógica no cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, êxito e fracasso da escolarização.  |  |
| 1995 | Didática | <p>Sem menção do professor responsável</p> <p>Objetivos: contribuir para a formação do professor discutindo: as relações entre a didática, educação escolar e sociedade; a escola como local de trabalho do professor; o trabalho docente – responsabilidade do professor face aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino; planejamento e a avaliação do rendimento escolar; a relação professor aluno</p> <p>Conteúdos: Teorização sobre ensino e a prática escolar; diferentes perspectivas de análise do ensino e aprendizagem. A escola como local de trabalho; caracterização e problematização da escola; estrutura física e organização administrativa; formas de concepção e controle do processo de ensino perfil dos alunos e professores; o projeto pedagógico e o trabalho coletivo. O trabalho do “bom professor”; o “bom professor” na memória dos alunos; o “bom professor” na literatura pedagógica; o “bom professor” na visão dos professores e alunos; o “bom professor” nos filmes; o “bom professor” nas pesquisas. O “bom professor” na sala de aula; planejamento e avaliação do ensino; seleção de conteúdos e de materiais didáticos; escolha de atividades e técnicas de trabalho; relação professor aluno e questões de disciplina.</p> <p>Sem menção do professor responsável</p> <p>Profa Denice Catani</p> <p>Objetivos: O curso de Didática pretende contribuir para a formação do professor mediante o exame das especificidades do trabalho docente na situação institucional escolar. Para tanto, propõe o estudo de teorizações sobre o ensino, das práticas da situação de aula e das determinações sociais na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se, portanto,</p> | <p>André, M.E.D.; Cunha, M.I.; Fontoura, A.; Fusari, J.C.; Kramer, S.; Lib Neto, J.C.; Luckesi, C.C.; Penin, S.T.S.; Pimenta, S.G.; Santos, T.M.; Severino, A.J.; Silva, E.T.; Silva Junior Celestino, A; Vasconcelos, C.</p> <p>Carnoy, M.; Levin, H.M.; Comenius, J.A.; Foucault, M.; Libâneo, J.C.; Luckesi, C.C.; Patto, M.H.S.; São Paulo.</p> <p>Complementar:</p> <p>André, M.E.D.A.; Candau, V.M.F.; Castro, A.D.C.; Catani, D.B.; Colombier, C.; Franco, L.A.C.; Gilbert, R.; Oliveira, M.R.N.S.; Orlandi, E.P.; Pimenta, S.G.; Scheffler, I.</p> |

|      |          |  |   |
|------|----------|--|---|
|      |          | <p>de analisar a situação especificamente didática, que é a aula, buscando compreender a relação professor aluno conhecimento, de maneira a dotar o futuro professor de condições para criar alternativas de atuação.</p> <p>Conteúdos: Didática, o ensino e seu caráter na escola contemporânea: História e teorizações sobre o ensino. Organização do trabalho pedagógico/ didático na escola: projeto pedagógico e planejamento de ensino; a natureza do trabalho docente e suas relações com o sistema de ensino e a sociedade; o trabalho docente no contexto escolar. Situações de ensino: a aula: a relação pedagógica e a dinâmica professor aluno conhecimento; a linguagem na interação professor aluno; organização das atividades do professor e do aluno; recursos e técnicas de ensino; questões críticas da Didática: disciplina e avaliação.</p> |   |
| 2000 | Didática | <p>Ementa: Pretende contribuir para a formação do professor mediante o exame das especificidades do trabalho docente na situação institucional escolar. Para tanto propõe o estudo de teorizações sobre o ensino, das práticas de situações de aula e das determinações sociais na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se portanto, de analisar a situação especificamente didática, que é a aula, buscando compreender a relação professor aluno conhecimento, de maneira a dotar o futuro professor de condições para criar alternativas de atuação.</p> <p>Objetivo e conteúdos iguais ao da Profa. Denice de 1995:</p>   | <p>Ampliação da bibliografia:<br/>         André, M.; Bissert, N.; Bohoslavsky, R.; Bueno, B.; Catani, D. ; Estrela, M.; Fazenda, I.; Foucault, M.; Fusari, J.C.; Green, T.; Hernandez, Y.; Kenski, V.; Libâneo, J.C.; Masetto, M.; Morais, R.; Moyses, L.; Noblit, G.; Novoa, A.; Oliveira, M.R.N.S.; Penin, S.; Pimenta, S.G.; Scheffler, I.; Soares, M.B.; Torres, R.M.; Veiga, I.P.A.; Zabala, A.</p> |

TABELA XI – Metodologia do ensino

| ANO  | DISCIPLINAS                        | OBJETIVOS/ CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA |
|------|------------------------------------|---|---------------------------|
| 1937 | Metodologia do ensino secundário I | Situação em relação às diferentes ordens de ensino; Ensino secundário ou ensino de segundo grau?; A diversidade e a unidade do ensino secundário; O ensino secundário e a preparação profissional; A especialização e o ensino secundário; O ensino secundário e a cultura geral; O que |                           |

|      |                                     |   |  |
|------|-------------------------------------|---|--|
|      |                                     | <p>é cultura geral? O despertar do espírito crítico no adolescente; A cultura geral e o espírito crítico podem ser matéria de ensino?; As humanidades como método da cultura geral; As variedades do humanismo educativo; Importância das cadeiras fundamentais (Filosofia e Matemáticas elementares na França); O principio dos anos propedêuticos ao ensino superior; A cultura geral, o espírito crítico e a preparação para a vida; Professor e educador; O estatuto jurídico e social do professor; A competência teórica, técnica e profissional; Os perigos intelectuais e morais que ameaçam qualquer educador; A higiene intelectual necessária ao professor; A ação do professor está ligada à sua vitalidade intelectual; O aperfeiçoamento profissional do professor; O ensino e a vida; Os meios práticos de que dispõe o professor de ensino secundário; O professor do ensino secundário e a pesquisa científica pura – meios de que dispõe o professor para tornar-se e permanecer um pesquisador.</p>  |  |
| 1937 | Metodologia do ensino secundário II | <p>O contato moral e mental com os alunos; Dificuldade deste contato segundo as idades e o desenvolvimento; Preconceitos para com o professor e deste para com os alunos; As barreiras das classes sociais e do nível de educação; O professor deve e pode seguir o desenvolvimento mental dos alunos? Ou deve limitar-se a seguir o desenvolvimento durante o ano escolar; A neutralidade do professor e sua influencia moral; O contato entre o professor e os alunos por ocasião do trabalho escolar; O que deve ser o trabalho do aluno; Utilidade da vida em comum (trabalho dirigido); As associações de alunos; As associações de antigos alunos; O professor, o nascimento das vocações e a orientação profissional; A amizade educativa ideal da função do professor; O professor secundário no meio social; O professor secundário deve situar sua função no conjunto das funções sociais; Necessidade do professor estar informado sobre o meio social; O conflito do espírito crítico e do espírito nacional no ensino contemporâneo; A atenção do professor deve se dirigir muito especialmente sobre a formação das classes médias e sobre a seleção das elites. Há contradições entre esses dois termos?; A função do professor secundário segundo</p> |  |

|      |                                |   |   |
|------|--------------------------------|---|---|
|      |                                | os regimes sociais; Ligação necessária do professor de ensino secundário com os grupos fundamentais (família dos alunos, os grupos profissionais de antigos alunos, os grupos religiosos e políticos); O problema da liberdade de cátedra; Contribuição do professor para a formação de um espírito de dignidade nacional, de solidariedade, de justiça social e de compreensão internacional.  |   |
| 1972 | Prática de ensino I            | Objetivo geral das práticas de ensino: os programas e atividades desenvolvidas nos cursos de Prática de ensino tem como finalidade comum preparar o licenciado para o exercício do magistério em determinada disciplina ou área do ensino de 1º e 2º grau; procurando atender aos mesmos objetivos do curso de didática, suas metas tornam-se específicas e diferenciadas em função do ensino de conteúdos determinados: são assim, cursos de Didática Especial de Ciência, Arte ou Técnica considerada; Por outro lado os cursos de prática de ensino visam proporcionar ao licenciado o treinamento em situação real, levando-o à vivência dos problemas educacionais em escolas de comunidade. O estágio e docência supervisionada devem, ainda, levar o aluno à aptidão para a pesquisa e a experimentação acerca de problemas didáticos específicos, sem perder de vista os objetivos gerais da educação.<br>Conteúdos: Função das disciplinas da área de Ciências Sociais em escolas de 2º grau. As Ciências Sociais e a formação de professor; currículos e programas de Ciências Sociais em escolas de 2º grau; planejamento de curso de unidades e de aulas; introdução à metodologia do ensino das Ciências Sociais | Carvalho, D.; National Council for the social studies.                              |
| 1972 | EDM 400 - Prática de ensino II | Conteúdos: <b>Mesmos conteúdos do 1º semestre.</b> Acrescido de: técnicas didáticas: recursos tecnológicos no ensino das Ciências Sociais. Pesquisas e trabalhos do campo; problemas especiais do ensino da disciplina; técnicas e instrumentos de avaliação.   | <b>A mesma do 1º semestre.</b> Acrescido de: Bining and Bining; Samford and Cottle. |
| 1974 | Prática de ensino I            | Objetivo geral das práticas de ensino: De programas e atividades nos cursos de prática de ensino para licenciatura tem como finalidade comum, prepara o licenciando para o exercício do magistério em determinada disciplina ou área de ensino de 1º e 2º graus; o aluno deverá ter   | Fleming, C.M.; Bossing, N. L.; Grambs; Inglis, A.                                   |

|      |                      |  |  |
|------|----------------------|--|--|
|      |                      | <p>condições para se decidir e se definir como professor; o aluno deverá adquirir experiência profissional; o aluno deverá desenvolver senso de responsabilidade, e capacidade para tomar decisões; o aluno deverá aprender a usar métodos e técnicas de ensino; o aluno deverá desenvolver a capacidade de avaliar as atividades docentes; o aluno deverá desenvolver capacidade afetiva com relação a crianças e adolescentes.</p> <p>O ofício de professor – a formação dos professores no passado e na atualidade. A “personalidade” do professor. O professor de 1º grau, o de ensino médio e o de nível superior. O professor e o pesquisador; função, conteúdo e posição das Ciências Sociais <u>ingenere</u> e, discriminadamente, de cada uma das áreas e/ ou disciplinas em que se desdobram, nos diferentes graus e setores educacionais; histórico do ensino das Ciências Sociais; o planejamento didático das Ciências Sociais.</p> |  |
| 1974 | Prática de ensino II | A motivação nos estudos das Ciências Sociais; o ensino ou direção da aprendizagem das Ciências Sociais. A questão da autonomia social; a avaliação da aprendizagem científico natural; a aula de Ciências Sociais. Tipos de aulas. Os procedimentos didáticos convencionais. A “lição” tradicional e moderna. “A exposição oral”: suas variantes. O “diálogo” ou método socrático – O “estudo dirigido”.   | Fleming, C.M.; Bossing, N. L.; Grambs; Inglis, A.  |
| 1975 | Prática de ensino I  | Problemas didáticos especiais decorrentes de sua situação e objetivos ao ensino de 1º e 2º grau; elaboração de currículos (técnicas específicas). Estágio supervisionado.  | Sem menção   |
| 1975 | Prática de ensino II | Avaliação e elaboração de recursos auxiliares de ensino; verificação da aprendizagem. Estratégias de ensino para aspectos especiais da disciplina ou área. Estágio supervisionado.   | Sem menção   |
| 1978 | Prática de ensino I  | Objetivos Gerais: Oferecer possibilidades de conhecimento e avaliação da realidade educativa em que o licenciando deverá atuar; orientar e supervisionar estágios; estudar métodos e técnicas de pesquisa para a aprendizagem de conteúdos de natureza e campo específicos; selecionar técnicas de avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas<br>Objetivos específicos: o indivíduo crítico;   | Aebli, H; Bloom, B; Bruner, J.S.; Deusdará, T.; Fleming; Passmore, J.; Klein, J.; Lima, L. de O.; Forachi, M. e Pereira, L.; Nagel, T.S.; Ott, M. B.; Penteado, H.D. de O.; Piaget, J.; Raths, L.; Rogers, C.R.; Saldanha, L.; |

|      |                      |  |   |
|------|----------------------|--|---|
|      |                      | <p>a educação como um processo social; a educação como um processo didático-pedagógico. O aluno deve ser capaz de: delimitar sua posição como educador; discernir a função do curso de prática de ensino; descobrir ou ‘criar’ sua própria forma de agir em sala de aula, compatível com sua posição em educação; ser inserido na realidade atual do ensino de 1º e 2º graus; treinar a habilidade de observação e registro sistemático de dados; refletir sobre os dados coletados; informar-se concretamente sobre as reais possibilidades profissionais no campo da Educação; Conhecer a estrutura do ensino de 1º e 2º graus segundo a estrutura do ensino de 1º e 2º graus segundo a Reforma e localizar nela, sua área e disciplina de atuação; dominar a terminologia ligada a esta nova estrutura e a aplicação desta terminologia à sua área e disciplina específica de atuação; conceituar a área de Estudos Sociais; determinar as características do Ensino de Estudos Sociais segundo a Reforma; classificar os objetivos do ensino de Estudos Sociais; realidade atual e “Guia Curricular”, uma tendência; delinear, de modo geral, o conteúdo de Estudos Sociais para o 1º grau; analisar e avaliar programas de Estudos Sociais; estabelecer critérios para a elaboração de um programa de Estudos Sociais para o 1º grau; o ensino de 2º grau – História, Geografia, Sociologia; analisar a situação atual do Ensino de estudos Sociais no 2º grau; estabelecer critérios para a elaboração de um programa de Estudos Sociais para o 2º grau.</p> | <p>Sant’Anna, F.M. e Paes, I.H.</p>   |
| 1978 | Prática de ensino II | <p>Objetivo: o aluno deverá ser capaz de: tomar as decisões necessárias em cada etapa da elaboração de um planejamento; elaborar um planejamento bimestral; distinguir habilidades do professor referentes a cada uma das técnicas individualizantes e socializantes; dar aulas expositivas; dar aulas dialogadas; construir estudos dirigidos; prepara e coordenar trabalhos de grupo; preparar instrução programada; selecionar e utilizar recursos audiovisuais adequado ao ensino de ciências humanas em 1º e 2º graus; elaborar recursos audiovisuais adequados ao ensino de Ciências Humanas em 1º e 2º graus; selecionar e analisar textos (recursos visuais) adequados ao ensino de Ciências Humanas em 1º e 2º graus; conceituar</p>  | <p>Aebli, H; Bloom, B; Bruner, J.S.; Deusdará, T.; Fleming; Passmore, J.; Klein, J.; Lima, L. de O.; Forachi, M. e Pereira, L.; Nagel, T.S.; Ott, M. B.; Penteado, H.D. de O.; Piaget, J.; Raths, L.; Rogers, C.R.; Saldanha, L.; Sant’Anna, F.M. e Paes, I.H.;</p> |

|      |                          |  |  |
|------|--------------------------|--|--|
|      |                          | avaliação em função dos objetivos propostos; elaborar critérios para a avaliação de objetivos de nível cognitivo; elaborar critérios para a avaliação de objetivos de nível afetivo;<br>Conteúdo: planejamento de ensino e etapas componentes do planejamento.   |  |
| 1982 | Prática de ensino I      | O curso pretende mostrar ao licenciando suas reais possibilidades profissionais no campo da educação. Deverá, assim localizar na estrutura de ensino de 1º e 2º graus, sua área e disciplina de atuação e deferir ou descobrir sua posição em educação, sua postura como educador, o que norteará sua própria forma de agir em sala de aula. No 1º momento, o curso enfatizará o trabalho da área de Estudos Sociais: as linhas norteadoras, o conteúdo e a programação e depois o ensino da disciplina. O estágio supervisionado visa inserir o licenciando na realidade em que atuará. É uma primeira oportunidade de conhecê-la.  | Sem menção   |
| 1982 | Prática de ensino II     | O curso abordará as técnicas, os recursos, a elaboração de planos de trabalhos e avaliação do ensino e aprendizagem procurando sempre relacionar este trabalho com o estágio supervisionado.   | Sem menção   |
| 1993 | Prática de ensino I e II | Justificativa – Necessidade de propor não só o estudo de inovações no ensino da área de conhecimento em questão, mas também a análise de obras recentemente publicadas.<br>Ementa – O curso de prática de ensino de Ciências Sociais I tem por meta a formação do professor de 1º e 2º graus das disciplinas da área de Ciências Humanas numa perspectiva interdisciplinar e construtivista<br>Ementa – O curso de prática de ensino de Ciências Sociais II tem por meta a formação do professor de 1º e 2º graus das disciplinas da área de Ciências Humanas numa perspectiva interdisciplinar e construtivista.<br>Objetivos de Prática de ensino – que o aluno mestre seja capaz de efetuar recortes significativos do conhecimento científico para desenvolver o ensino das disciplinas a que se destina, à nível de 1º e/ ou 2º grau, - utilizar conhecimento didático/ pedagógico já existente enquanto fundamento e instrumento de seu trabalho docente; -atuar no magistério de 1º e 2º graus como um produtor de conhecimentos pedagógicos, a | Marcondes Filho, C;<br>Nidelcoff, M.T.;<br>Penteado, H.D.; Raths, L.; Rogers, C. |

|      |  |  |  |
|------|--|--|--|
|      |  | <p>partir dos conhecimentos já existentes e dos desafios cotidianos de sala de aula; - usar ao longo do curso de prática de ensino, na vivência do estágio supervisionado, o seu conhecimento científico específico e o pedagógico, como instrumentos de trabalho, no ensino de 1º e 2º graus; -estabelecer a relação “conhecimento científico”/ “conhecimento escolar”/ “realidade dos alunos”.</p> <p>Conteúdos – O professor e o conhecimento; quem é este profissional, o professor? O conhecimento científico específico e os recortes didáticos; propostas programáticas; livro didático; o conhecimento como ilustração; o conhecimento como instrumento.</p>   |  |
| 2000 | Metodologia do ensino de Ciências Sociais I  | <p>Objetivo: refletir sobre a atividade de ensino; analisar propostas curriculares e apresentar alternativas; avaliar recursos didáticos; elaborar relatórios de estágio.</p> <p>Conteúdo: Conhecimento e metodologia de ensino; o espaço escolar: conhecimento e socialização; método de ensino: a ideia de método; ensino e aprendizagem: continuidades e rupturas. Propostas curriculares: sociologia – institucionalização da disciplina e propostas oficiais; Sociologia – recortes e soluções metodológicas; Ciências humanas – campo de atuação do licenciado em Ciências Sociais; Ciências Humanas: História, Geografia e temas transversais do ensino fundamental; Cultura e sociedade: as ciências sociais no ensino médio.</p> <p>Recursos didáticos: o uso da literatura e do cinema como recursos didáticos no ensino das Ciências Sociais; o uso do livro didático: limites e possibilidades. O estágio: preparação para o estágio: orientações e encaminhamentos; o relatório como reflexão sobre as experiências de estágio; propostas para diversificação do estágio: observação, participação, regência, mini cursos, projetos, seminários</p> | Adorno; Horkheimer; Apple, M.; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Brasil (MEC); Castro, A.D.; Favareto, C.F.; Ferrara, L.D.A.; Machado, O.; Machado de Assis; MEC/ SEAF; Moraes, A.C.; Penteadó, H.D.; Scheffler, I.; Schion, D.; Weber, M; Zeichner, K. |
| 2000 | Metodologia do ensino de Ciências Sociais II | <p>Objetivo: Levar os alunos a uma reflexão sobre o projeto educacional, temas básicos de educação e de ensino e pesquisa educacional. Levar os alunos à elaboração de projeto de curso, programa e aula.</p> <p>Conteúdo: Projeto de curso: estrutura de um projeto de curso; objetivos, opções metodológicas e recortes de conteúdos.</p> <p>Temas básicos de educação: conhecimento e interdisciplinaridade; instituição escolar e</p>  | Azanha, J.M.P.; Carvalho, A.M.P.; Chartier, E.; Calotto, C.A.; Foucault, M.; Ludke, M.; Machado, N.J.; Moraes, A.C.; Nagle, J.; Nóvoa, A.; Passeron, J.C.; Penteadó, H.D.; Silva, T.T.   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | indisciplina; instituição escolar e família; educação e cidadania. Temas básicos de ensino: programa de curso – recortes; bibliografias; a singularidade da aula; objetivos e sistemas de avaliação. Linhas de pesquisa em educação: educação e ensino como pesquisa. |  |
|--|--|---|--|

TABELA XII - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus

| ANO  | DISCIPLINAS  | CONTEÚDOS  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA  |
|------|--|--|--|
| 1972 | Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus | Objetivos: proporcionar aos licenciandos uma visão clara da organização do sistema escolar brasileiro; oferecer aos licenciandos informação sobre o funcionamento da escola de 1º e 2º graus. Introdução ao Estado do sistema escolar brasileiro; evolução histórica do sistema escolar brasileiro; pressupostos filosóficos do ensino de 1º e 2º graus; estrutura didática do sistema escolar brasileiro; estrutura administrativa do sistema escolar brasileiro; a escola de 1º grau; a escola de 2º grau; professor – formação, recrutamento, seleção e condição de trabalho; planejamento da educação e desenvolvimento econômico.   | Barros, R.S.M.; Brejon, N.; Carvalho, L.R.; Chagas, V.; Dias, J. A.; Faustial, L.; Martelli, F.; Meneses, J. G. de C.  |
| 1974 | Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus | Mesmos objetivos<br>Fundamentos e objetivos do ensino de 1º e 2º graus; noções sobre a história da escola média; a instrução popular no Brasil, antes da República; a educação brasileira no período republicano; sistema escolar brasileiro; a estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus; estrutura didática do ensino de 1º e 2º graus; orientações didáticas no processo de Reforma do Ensino; a educação de 1º grau no quadro de reforma; o ensino de 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho; recursos financeiros e o ensino de 1º e 2º graus; direção da unidade escolar; relações humanas e relações públicas na escola; oportunidades do trabalho do licenciado. | Barros, R.S.M.; Brejon, N.; Dias, J.A.; Meneses, J. G. de C.; Parkin, G.W.; Villalobos, J.E.R.; Legislação e Normas de âmbito federal e estadual relacionadas com o ensino de 1º e 2º graus. |
| 1980 | Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus | Objetivos: Fornecer elementos para compreensão da evolução da estrutura e do funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. Levar o aluno à reflexão e análise da realidade escolar brasileira. Mesmos conteúdos, acrescidos de: a profissão de professores e especialistas do ensino de 1º e 2º graus; o estatuto do magistério.   | Mesmas referências bibliográficas. Acrescidas de: Chagas, V.; Melchior, J. C. de A.  |

|      |  |  |  |
|------|--|--|--|
| 1985 | Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus       | <p>Objetivos: Propiciar ao licenciando condições para a compreensão da estrutura e do funcionamento do ensino de 1º e 2º graus como elemento de reflexão sobre a realidade escolar brasileira.</p> <p>Conteúdos: educação, valores e objetivos; funções da escola; História da Educação no Brasil; sistema escolar brasileiro: conceituação, estrutura administrativa de ensino de 1º e 2º graus; estrutura didática de ensino de 1º e 2º graus; problemas de ensino de 1º e 2º graus.</p>   |  |
| 1989 | Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus       | <p>Este curso visa propiciar condições para a compreensão da estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus como elemento de reflexão sobre a realidade escolar brasileira. Para tanto desenvolverá os seguintes tópicos: Educação: valores e objetivos; funções da escola; história da educação no Brasil; sistema escolar brasileiro: conceituação; estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus; estrutura didática do ensino de 1º e 2º graus; problemas do ensino de 1º e 2º graus no Brasil.</p>  |  |
| 2008 | Política e organização da educação básica no Brasil (POEB) | <p>Objetivos: A disciplina tem por objetivo propiciar condições para compreensão e análise crítica das políticas educacionais, bem como da organização escolar e da legislação do ensino referentes à educação básica, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira.</p> <p>Conteúdos: são abordados predominantemente e a partir de referenciais teóricos oferecidos por diferentes áreas do conhecimento – como a História, a Sociologia, a Política e a Economia – de modo a ancorar análises sobre a construção o direito social à educação e sua contribuição à cidadania democrática; a política educacional no contexto das políticas sociais do Estado; as mudanças nas diretrizes de políticas sociais educacionais e suas manifestação na configuração atual da sociedade e do Estado brasileiro; as atribuições sociais da educação e da instituição escolar; os fatores de acesso, progressão e exclusão relativos ao sistema educacional, bem como a questões relacionadas à diversidade sociocultural da população brasileira às temáticas de classe, gênero, etnia e necessidades educacionais especiais.</p> |  |

TABELA XIII - Introdução aos Estudos de Educação

| ANO  | DISCIPLINAS                        | CONTEÚDOS   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA   |
|------|------------------------------------|---|---|
| 1989 | Introdução aos Estudos de Educação | Objetivos - Introdução aos estudos da educação – a disciplina oferecida aos alunos de licenciatura tem como objetivo criar condição para que os estudantes possam: familiarizar-se com as questões da educação de modo especial em seus aspectos interdisciplinares e referentes à formação do professor; participar criticamente de discussões acerca das questões estudadas; capacitar-se a contribuir efetivamente para a mudança educacional, particularmente no que diz respeito ao cotidiano da escola pública.<br>Conteúdos – Introdução aos estudos da educação – educação: perspectivas teóricas: conceito de educação, educação: um estudo interdisciplinar, objetivos da educação. Educação como processo social: educação formal e informal, educação e classes sociais, organização social da escola. Educação no Brasil: raízes do pensamento pedagógico brasileiro, breve histórico da educação brasileira, questões pendentes: democratização do ensino, escola pública e escola particular, educação geral profissionalização e etc. O discurso e a prática: o cotidiano escolar, a escola e o meio social, possibilidades e limites da ação do professor. | Azanha, J. M. P.; Barros, R.S.M.; Beisiegel, C de R.; Brandão, C.R.; Carvalho, L. R.; Catani, D. B.; Charlot, B.; Cunha, L.A.; Durkheim, E.; Establet, R.; Furter, P.; Gusdorf, G.; Kneller, G.; Leif, M.; Mello, G. N.; Paiva, V. P.; Pereira, L.; Piaget, J.; Piletti, N.; Rezende, A.; Romanelli, O.; Saviani, D.; Severino, A. J.; Snyders, G.; Whitehead, A. |
| 2000 | Introdução aos Estudos de Educação | Objetivos: os alunos possam: iniciar-se em seus estudos sobre a educação a partir de uma visão global do papel das instituições escolares, vinculando-as aos ideais de democracia, cidadania e tolerância; estar atento às questões relativas à promoção de uma conduta democrática e tolerante, a partir dos conteúdos e práticas que lhe são específicas em função de sua especialidade, das opções metodológicas e do projeto escolar em que se inserem; capacitar-se a contribuir efetivamente para a mudança educacional, particularmente no que diz respeito ao cotidiano da escola pública.<br>Conteúdo: espaço público e educação (caracterização da função pública das instituições escolares, das disciplinas e das atividades escolares); democratização da  | Alain; Arendt, H.; Azanha, J.M.; Bobbio, N.; Canivez, P.; Eco, H.; Hirschman, A.; Passmore, J.; Peters, R.S.; Popper, K.; Stuart Mill.  |

|      |   |   |  |
|------|---|---|--|
|      |   | educação em nível escolar (relações entre democracia e educação, democratização do acesso à escolaridade); práticas escolares e o cultivo de valores fundamentais à democracia (crítica, avaliação, igualdade e currículo); a convivência escolar como oportunidade de cultivo à tolerância (ciência, valores e tolerância como prática escolar)  |  |
| 2008 | Introdução aos Estudos de Educação: enfoque filosófico  | Oferecer um exame crítico das diferentes doutrinas educacionais e pedagógicas presentes em textos clássicos (Platão, Santo Agostinho, Rousseau, Dewey, Arendt) e o exame analítico das teorias educacionais do ponto de vista da validade de suas conclusões e da clareza de seus conceitos. Volta-se ainda para as diversas teorias do conhecimento (realista, idealista, empirista, pragmática), articulando-as com outros textos e autores que problematizam conceitos e concepções de ensino e aprendizagem (Wittgenstein, Ryle, Passmore, Hanson e Azanha)   |  |
| 2008 | Introdução aos Estudos de Educação: enfoque histórico   | Trata de aspectos éticos e políticos envolvidos na prática educacional, necessários para educadores(as) apreenderem o significado da educação como prática mediadora da existência histórica dos homens. Focaliza a educação como prática de intervenção social que interage com as demais práticas, as quais, por sua vez, constituem a própria existência histórica do ser humano. Destaca o papel da subjetividade no processo educacional e na prática humana, mediante a significação atribuída tanto no âmbito da vida pessoal como no da vida política. Esta opção baseia a educação em seu compromisso com a construção da cidadania. |  |
| 2008 | Introdução aos Estudos de Educação: enfoque sociológico | A disciplina examina a educação na dimensão da socialização, processo que oferece elementos fundamentais para compreensão da especificidade da ação da escola ao lado de outras agências educativas – família, mídia, sistemas religiosos, grupos de pares – presentes na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. As principais mudanças da educação escolar brasileira nas últimas décadas serão examinadas tendo em vista uma melhor compreensão dos processos de sua democratização e de seus limites, uma vez que a universalização do acesso à   |  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | cultura escolar ainda não ocorreu em nosso território. Esses temas serão examinados a partir de situações e de problemas que mobilizem o interesse dos alunos, de modo a examinar possibilidades mais adequadas de intervenção no âmbito da ação docente. |  |
|--|--|---|--|

TABELA XIV – Prática de ensino de Ciências Sociais I – Currículo vivido

| ANO  | DISCIPLINAS                                 | CONTEÚDOS   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA   |
|------|---|---|---|
| 1998 | Prática de ensino de Ciências Sociais I     | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa. | Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Adorno e Horkheimer; Scheffler, I.; Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K. |
| 1999 | Prática de ensino de Ciências Sociais I     | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa. | Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Adorno e Horkheimer; Scheffler, I.; Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K. |
| 2000 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa. | Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Adorno e Horkheimer; Scheffler, I.; Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K. |
| 2002 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais   | Inclusão: Fernandes, F; Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Adorno e Horkheimer; Scheffler,   |

|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
|      |   | – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa.   | I.;Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K.  |
| 2003 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa.   | Inclusão: Santos, M.B. (pesquisas); Exclusão: Adorno e Horkheimer; Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Scheffler, I.;Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil;<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K.<br>Inclusão: Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa) |
| 2004 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e Pesquisa.   | Inclusão: Adorno e Horkheimer; Barreiro, J.C.; Silva, M. Santos, M.B.; Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Scheffler, I.;Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D’A; Schion, D.; Zeichner, K.; Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa)         |
| 2005 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Concentração em uma aula – PCN História + Geografia, + mais aula para Ensino de Sociologia - pesquisas; discussão de estágio<br>O espaço escolar: conhecimento, socialização; Método de ensino; Propostas curriculares – PCN- História; Ensino de História; Propostas Curriculares – PCN – Geografia; Introdução aos PCN e temas transversais – Pluralidade Cultural; Ensino de Sociologia; Temas, Métodos e Recursos no ensino de Sociologia; Propostas de Sociologia; A prática docente; Perspectivas de ensino; Ensino e | Inclusão: Carvalho, L.M.G; Tomazi; Jacomini, P. Adorno e Horkheimer; Barreiro, J.C.; Silva, M.;Santos, M.B.; Machado de Assis; Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Scheffler, I.;Moraes, A.C.; Favaretto, C.F.; Weber; Brasil.<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.;   |

|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
|      |   | Pesquisa.   | Ferrara, L.D'A; Schion, D.; Zeichner, K.; Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa)   |
| 2006 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Exclusão: PCN História e Geografia<br>Inclusão: + uma aula para discussão de estágios, livros didáticos<br>Método de ensino; ensino de sociologia; ensino de sociologia: PCN Sociologia;<br>Recursos de ensino: cinema, vídeo e fotografia; discussão sobre os estágios; ensino de sociologia: temas, métodos e recursos; ensino de sociologia: pesquisas; 2 discussão sobre os estágios; livros didáticos; avaliação; educação: sentidos e projetos; perspectivas de ensino; ensino e pesquisa           | Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Burke; Santos, M.B.; Tomazi, N.; Adorno e Horkheimer; Silva; Jacomini; Perini, Meucci, Perrenoud, Ludke, Bourdieu, Moraes, S.C; Favaretto, C.F.; Weber<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D'A; Schion, D.; Zeichner, K.; Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa)             |
| 2007 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Método de ensino; ensino de sociologia; ensino de sociologia: PCN Sociologia;<br>Recursos de ensino: cinema, vídeo e fotografia; discussão sobre os estágios; ensino de sociologia: temas, métodos e recursos; ensino de sociologia: pesquisas; 2 discussão sobre os estágios; livros didáticos; avaliação; educação: sentidos e projetos; perspectivas de ensino; ensino e pesquisa  | Azanha, J.M.P.; Bittencourt, C.; Machado, O.; Burke; Santos, M.B.; Tomazi, N.; Adorno e Horkheimer; Silva; Jacomini; Perini, Meucci, S; Perrenoud, Ludke, Bourdieu, Moraes, S.C; Favaretto, C.F.; Weber<br>Complementar: Apple, M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D'A; Schion, D.; Zeichner, K.; Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa)          |
| 2008 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Inclusão: Discussão sobre os estágios/ Realidade da escola média brasileira<br>Método de ensino; ensino de sociologia; ensino de sociologia: PCN Sociologia;<br>Recursos de ensino: cinema, vídeo e fotografia; discussão sobre os estágios; ensino de sociologia: temas, métodos e recursos; ensino de sociologia: pesquisas; 2 discussão sobre os estágios/ Realidade da escola média brasileira; livros didáticos; avaliação; educação: sentidos e projetos; perspectivas de ensino; ensino e pesquisa | Inclusão: Takagi, C.T.T.; Sarandy, F.M.S. (pesquisas)<br>Azanha, J.M.P.; Machado de Assis; Bittencourt, C.; Machado, O.; Takagi, C.T.T; Burke; Santos, M.B.; Tomazi, N.; Adorno e Horkheimer; Silva; Jacomini; Perini, Meucci, S.; Sarandy, F.M.S., Perrenoud, Ludke, Bourdieu, Moraes, S.C; Favaretto, C.F.; Weber<br>Complementar: Apple, |

|      |   |   |  |
|------|---|---|--|
|      |   |   | M; Castro, A.D.; Ferrara, L.D'A; Schion, D.; Zeichner, K.; Fernandes, F; Silva, I.L.F.; (pesquisa)   |
| 2011 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Inclusão: + uma aula para propostas curriculares; Juventude, escola e ensino de sociologia<br>Exclusão: perspectivas de ensino; avaliação<br>Método de ensino; ensino de sociologia: pesquisas; ensino de sociologia: propostas estaduais; ensino de sociologia: propostas federais PCN Sociologia, OCN; Recursos de ensino: cinema, vídeo e fotografia; discussão sobre os estágios; ensino de sociologia: temas, métodos e recursos; ensino de sociologia: pesquisas; 2 discussão sobre os estágios/ Realidade da escola média brasileira; livros didáticos; educação: sentidos e projetos; Juventude, escola e ensino de sociologia; ensino e pesquisa | Inclusão: Dayrell, J.T.<br>Exclusão: Moraes, Favaretto, Perrenoud Azanha, J.M.P.; Machado de Assis; Bittencourt, C.; Machado, O.; Takagi, C.T.T; Burke; Santos, M.B.; Tomazi, N.; Adorno e Horkheimer; Silva; Jacomini; Perini, Meucci, S.; Sarandy, F.M.S., Ludke, Bourdieu, Dayrell, J.T.; Weber |
| 2012 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I | Método de ensino; ensino de sociologia: pesquisas; ensino de sociologia: propostas estaduais; ensino de sociologia: propostas federais PCN Sociologia, OCN; Recursos de ensino: cinema, vídeo e fotografia; discussão sobre os estágios; ensino de sociologia: temas, métodos e recursos; ensino de sociologia: pesquisas; 2 discussão sobre os estágios/ Realidade da escola média brasileira; livros didáticos; educação: sentidos e projetos; Juventude, escola e ensino de sociologia; ensino e pesquisa  | Azanha, J.M.P.; Machado de Assis; Bittencourt, C.; Machado, O.; Takagi, C.T.T; Burke; Santos, M.B.; Tomazi, N.; Adorno e Horkheimer; Silva; Jacomini; Perini, Meucci, S.; Sarandy, F.M.S., Ludke, Bourdieu, Dayrell, J.T.; Weber   |

TABELA XV – Prática de ensino de Ciências Sociais II – Currículo vivido

| ANO  | DISCIPLINAS                              | CONTEÚDOS   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA   |
|------|--|---|---|
| 1998 | Prática de Ensino de Ciências Sociais II | Interdisciplinaridade, indisciplina, Educação: sentidos e projetos, o processo de ensino e aprendizagem, educação: entre a escola e a família, educação e cidadania, programas de curso e projeto de curso, aula e avaliação, livro didático e outros recursos, 3 aulas de regência, Linhas de pesquisa em educação | Foucault, M.; Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva, Machado, N; Perrenoud, Perini, M.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht., Leite, M.M.<br>Complementar<br>Carvalho, A.M.P.; Coloto, C.A.; Moraes, A.C.; Nagle, J.; Nóvoa, |

|      |  |  |   |
|------|--|--|---|
|      |  |  | A.; Penteadó, H.D.O.  |
| 1999 | Prática de Ensino de Ciências Sociais II     | Exclusão: o processo de ensino e aprendizagem, educação: entre a escola e a família, programas de curso e projeto de curso, Linhas de pesquisa em educação<br>Inclusão: ensino é aprendizagem, programa e projetos, pesquisa educacional<br>Interdisciplinaridade, indisciplina, Educação: sentidos e projetos, ensino e aprendizagem, educação e cidadania, programa e projetos, aula e avaliação, livro didático e outros recursos, regência, pesquisa educacional | Foucault, M.; Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva, Machado, N; Perrenoud, Perini, M.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht.<br>Complementar<br>Carvalho, A.M.P.; Coloto, C.A.; Moraes, A.C.; Nagle, J.; Nóvoa, A.; Penteadó, H.D.O.   |
| 2000 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Inclusão: escola e família<br>Interdisciplinaridade, indisciplina, escola e família, Educação: sentidos e projetos, ensino e aprendizagem, educação e cidadania, livro didático e outros recursos, formação do professor, aula e avaliação, 4 regência, pesquisa educacional   | Exclusão: Foucault, M.<br>Inclusão: Nóvoa, Clastres, Brasil (PCN) Machado, N, Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva; Perrenoud, Perini, M.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Nóvoa, Machado de Assis, Brecht.; Clastres, P., Leite, M.M.<br>Complementar<br>Carvalho, A.M.P.; Coloto, C.A.; Moraes, A.C.; Nagle, J.; Nóvoa, A.; Penteadó, H.D.O. |
| 2002 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Separação: 1 aula para os livros didáticos e 1 aula para os demais recursos<br>Exclusão: ensino e aprendizagem<br>Interdisciplinaridade, indisciplina, escola e família, Educação: sentidos e projetos, livros didático; educação e cidadania; outros recursos; formação do professor; aula e avaliação, 4 regência, pesquisa educacional  | Inclusão: Meucci<br>Exclusão: Brasil (PCN), Leite, M.M. Machado, N, Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva; Perrenoud, Perini, M.; Meucci, S; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Nóvoa, Machado de Assis, Brecht.; Clastres, P., Complementar<br>Carvalho, A.M.P.; Coloto, C.A.; Moraes, A.C.; Nagle, J.; Nóvoa, A.; Penteadó, H.D.O.               |
| 2003 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Interdisciplinaridade, indisciplina, escola e família, Educação: sentidos e projetos, livros didático; educação e cidadania; outros recursos; formação do professor; aula e avaliação, 4 regência, pesquisa educacional  | Machado, N, Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva; Perrenoud, Perini, M.; Meucci, S; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Nóvoa,   |

|      |  |   |   |
|------|--|---|---|
|      |  |   | Machado de Assis, Brecht.; Clastres, P.,  |
| 2004 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Exclusão: formação do professor Interdisciplinaridade, indisciplina, escola e família, Educação: sentidos e projetos, livros didático; educação e cidadania; outros recursos; aula e avaliação, 5 regência, pesquisa educacional  | Inclusão: Silva, I. (pesquisa em CS)<br>Exclusão: Clastres, P., Nóvoa.<br>Machado, N, Aquino, J.G.; Lucke, Passeron, Azanha, Alain, T.T. Silva,; Perrenoud, Perini, M.; Meucci, S; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht.; Roney. |
| 2005 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Exclusão: escola e família Interdisciplinaridade, indisciplina, Educação: sentidos e projetos, livros didático; educação e cidadania; outros recursos; aula e avaliação, 7 regência/ pesquisa educacional   | Exclusão: Alain, Passeron, Meucci Machado, N, Aquino, J.G.; Lucke, Bourdieu, T.T. Silva,; Perrenoud, Perini, M.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht.; Roney, Azanha  |
| 2006 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Inclusão: Interdisciplinaridade e currículo; três exemplos de uso de textos em sala de aula, escola, educação e inclusão; arte e educação: a arte como objeto e recurso para o ensino de Ciências Sociais<br>Exclusão: educação: sentidos e projetos; livros didáticos, educação e cidadania, aula e avaliação, pesquisa educacional Interdisciplinaridade e currículo, indisciplina, recursos didáticos, três exemplos de uso de textos em sala de aula; escola, educação e inclusão; arte e educação: a arte como objeto e recurso para o ensino de Ciências Sociais, 7 regências | Inclusão: Haddad, S.<br>Exclusão: Lucke, Bourdieu, T.T. Silva,; Perrenoud, Perini. Machado, N, Aquino, J.G.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht.; Roney, Haddad,   |
| 2007 | Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II | Exclusão: arte e educação: a arte como objeto e recurso para o ensino de Ciências Sociais; escola, educação e inclusão.<br>Inclusão: escola, educação e cidadania Interdisciplinaridade e currículo, indisciplina, recursos didáticos, três exemplos de uso de textos em sala de aula; escola, educação e cidadania; currículo e ensino de Sociologia, planos de cursos, 7 regências  | Inclusão: Silva, T.T., Takagi, C.T.T. Machado, N, Aquino, J.G.; Viana, F. e Silva, Y, Citelli, A.; Machado de Assis, Brecht.; Roney, Haddad, S.   |
| 2008 | Metodologia de Ensino de Ciências Sociais II | Currículo e ensino de Sociologia; interdisciplinaridade e currículo; indisciplina, recursos didáticos; literatura e ensino de Sociologia; escola, educação e cidadania; música como recurso didático; dois exemplos de uso de texto em sala de aula; planos de curso; pesquisa  | T.T. Silva; Machado, N.; Aquino, J.G.; Citelli, A.; Viana, F.V. e Silva, Y.J.; Machado de Assis, Candido, A., Haddad, S. Carvalho, M.P., Galvão, W.N.,  |

|  |  |              |  |
|--|--|--------------|--|
|  |  | educacional. | Wisnik, J.M., Ronney, A.K. e Vore, P.L., Breck, B., Takagi, C.T.T., Azanha, J.M.P., Dayrel, J. |
|--|--|--------------|--|