



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LEANDRO KLINEYDER GOMES DE FREITAS

**Currículo e Formação Docente no Curso de
Ciências Sociais/UFPA: configurações,
continuidades e rupturas (1963-2011)**

LEANDRO KLINEYDER GOMES DE FREITAS

Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Doutorado, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

Belém, PA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Freitas, Leandro Klineyder Gomes de, 1971 -
Currículo e formação docente no curso de
Ciências Sociais/UFPA: configurações,
continuidades e rupturas (1963-2011) / Leandro
Klineyder Gomes de Freitas. - 2013.

Orientador: Salomão Antonio Mufarrej Hage.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2013.

1. Ciências sociais - Belém (PA) - Estudo e ensino (Superior). 2.
Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas. Faculdade de Ciências Sociais, 3. Professores universitários
- Belém (PA) - Formação. 4. Teoria crítica (Currículo). I. Título.

CDD 22. ed. 300.7118115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)

LEANDRO KLINEYDER GOMES DE FREITAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Doutorado, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage (UFPA)
Orientador – Presidente da banca

Prof. Dr. Amaury César Moraes (USP)
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Eleanor Gomes da Silva Palhano (UFPA)
Examinadora Externo

Prof^a. Dr^a. Albêne Lis Monteiro (UEPA)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (UFPA)
Examinador

Aprovada em 30/04/2013.

Para Jôsi e Sophia, esposa e filha, com amor e carinho, *forever and ever*.

AGRADECIMENTOS

À querida Jôsi, por sua compreensão e paciência nos momentos difíceis e pelo inesgotável apoio durante todo o período do doutorado. A minha querida filha Sophia, *light of my life*, pela compreensão das várias vezes que não pude dedicar um tempo maior em sua companhia e pelo incentivo que me deu inúmeras vezes nos momentos críticos.

Aos meus familiares que me apoiaram nesta “jornada”, Layse, Afonsinho, “seu” Afonso, Juebner, Klinger, Juarez.

E aos amigos: a Rai, amiga e comadre, pela “força” e estímulo para realização do doutorado, ao Júlio pela amizade gratificante, à Ana Laura e família, ao Jean pelas discussões acadêmicas empolgantes, ao Bittencourt pelo companheirismo nas horas vagas e encontros felizes no ICED. Ao Alexandre, amigo e compadre do coração. Ao Aldecy e família pelos momentos felizes e gratificantes que passamos juntos. A Dora, Raylton e família. À Neila Reis pela valiosa amizade. Isabel Rodrigues pela amizade sincera e carinhosa.

Ao Prof. Salomão Hage, por acreditar neste trabalho, por sua paciência e ótimas sugestões e críticas, bem como por sua demonstração de profissionalismo no decorrer do processo de orientação.

Ao Prof. Amaury Moraes, pelas críticas argutas e contribuições relevantes que foram fundamentais a pesquisa, desde a qualificação e no decorrer da pesquisa.

À Prof^a Eleanor Palhano, por suas críticas e sugestões ao trabalho na qualificação e por sua preocupação com a formação docente, de modo geral, particularmente no curso de Ciências Sociais.

Ao Prof. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa pelas sugestões e críticas no decorrer do processo da pesquisa, pois estava sempre disposto a conversar comigo (principalmente nos momentos críticos) sobre esta pesquisa, mesmo após assumir a Coordenação da Pós-Graduação, sempre arrumava um tempo para me ouvir e “aconselhar”, apesar de todo trabalho que tinha.

A Prof^a Albêne Monteiro por aceitar o convite para ser examinadora da tese.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Particularmente, ao Prof. Genylton Rocha por me incentivar e orientar na fase inicial do projeto de tese. Prof^a. Laura Alves pelas aulas sobre análise do discurso que contribuíram significativamente com a pesquisa. Prof^a. Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos pelo incentivo em cursar o doutorado. Profa. Olgaíses Maués pelas análises críticas sobre as políticas educacionais. Ao Prof. Ronaldo Araújo, ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre se mostrou competente, comprometido e conciliador em sua gestão. Ao prof. Wagner Wey Moreira, por suas brilhantes aulas no Doutorado.

Aos docentes do curso de Ciências Sociais/UFPA que direta ou indiretamente contribuíram e se mostraram interessados nesta pesquisa, e agradecimentos especiais aos professores e professoras entrevistados que dispuseram seus tempos, suas experiências, saberes, análises e opiniões que foram valiosas para a pesquisa.

Agradeço também a Maria Francisca, secretária da Faculdade de Ciências Sociais, pelo empenho em encontrar documentos e fornecer informações relevantes sobre o curso.

Ao ICED/UFPA e Faculdade de Educação pela licença para cursar o Doutorado. A bibliotecária Bernadete Oliveira por sempre está disposta em ajudar na busca por livros e artigos entre outros materiais na Biblioteca do ICED.

Agradecimentos especiais ao Prof. Eugênio Pacelli Bitencourt da Coordenadoria de Avaliação e Currículo da PROEG/UFPA, por estar sempre disposto a ajudar com as documentações do curso de Ciências Sociais, aos quais foram fundamentais para esta pesquisa.

Agradecimentos aos colegas do INCLUDERE/UFPA: Eliani Galvão, Sônia Maia, Leonildo, Yvonete, e outros por compartilharmos várias reflexões sobre teorias e políticas curriculares, discussões metodológicas entre outros assuntos que foram fundamentais para esta pesquisa.

E não poderia de deixar de agradecer a minha turma do doutorado/2009 do PPGED/UFPA pelos momentos felizes, alegres, tristes, críticos, ansiosos e angustiantes por quais passamos nesta caminhada, mas que valeram a pena em nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

La educación especializada, como en cualquier forma de curriculum colección, está organizada en torno a asignaturas que mantienen entre sí una relación cerrada. En una sociedad en la que el conocimiento se expande y se convierte cada vez diferencial, no es infrecuente hallar disputas fronterizas entre asignaturas con respecto a lo que les corresponde y qué no les corresponde. Si el conocimiento se contempla como *sagrado* en el curriculum colección, también parece muy similar a la *propiedad privada* con diferentes tipos de vallas simbólicas y las personas poseedoras del conocimiento parecen monopolistas (BERNSTEIN, 2005, p. 77).

RESUMO

A tese investiga os desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, campus de Belém no período de 1963-2011, com o objetivo principal de refletir sobre o lugar da formação docente no referido curso, tendo em vista a relação que se estabelece entre o bacharelado e a licenciatura. De forma mais específica, o estudo intenciona investigar e analisar as principais orientações que foram estabelecidas pelas propostas curriculares para a formação docente, assim como identificar como foram estruturados os desenhos curriculares para o referido curso e a forma como são contempladas as disciplinas voltadas para a licenciatura. A pesquisa foi feita a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática em bibliotecas físicas e banco de dados virtuais, pesquisa documental realizada sobre os desenhos curriculares, resoluções, ementas entre outros. Utilizou-se também de entrevistas semi-estruturadas realizadas com docentes do curso com o objetivo de aprofundar e esclarecer questões não contidas nos documentos. O estudo utilizou como referencial teórico principal as contribuições da teoria crítica do currículo, principalmente das obras de Michael Young, Basil Bernstein, Antônio Flávio Moreira entre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que as configurações locais dos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais deve-se em grande parte à fatores estruturais do sistema educacional brasileiro e que a consolidação da pós-graduação, em meados da década de 1960 e início de 1970, contribuiu para a aumentar a hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação, entre o campo acadêmico e o escolar nos cursos de Ciências Sociais. As reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais mantiveram os padrões curriculares para a maioria dos cursos de Ciências Sociais no país desde sua criação. Os desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais analisados se orientam por uma concepção de formação docente pautada no modelo de racionalidade técnica que favorece a separação entre a formação conteudista e a formação pedagógica, entre teoria e prática. Apesar das inúmeras reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais estas alterações mantiveram uma estrutura de organização disciplinar sob a tipologia do *currículo coleção*, em que as disciplinas singulares são orientadas para seu próprio desenvolvimento e protegidas por limites e hierarquias fortes. O *currículo coleção* caracterizado pelo enquadramento e classificação forte promove o isolamento entre as áreas do conhecimento o que contribuiu para a demarcação de fronteiras rígidas entre o campo das Ciências Sociais e Educação, entre a formação voltada para pesquisador e a formação orientada para professor.

Palavras-chave: Currículo, Teoria Crítica, Formação Docente, Educação Superior, curso de Ciências Sociais.

ABSTRACT

The thesis investigates the curricula design of the Social Sciences course of the Federal University of Pará, Belém campus in the period 1963-2011, with the main objective to reflect on the place of the teacher education course in that, in view of the relationship that established between the baccalaureate and graduation. More specifically, the study intends to investigate and analyze the main guidelines that were established by the curriculum proposals for teacher education, as well as identify the curricula design were structured for that course and how they are addressed disciplines geared for graduation. The survey was conducted from bibliographic survey on the topic in physical libraries and database virtual documental research on curricular designs, resolutions, menus and more. We also used the semi-structured interviews with faculty professor in order to deepen and clarify issues not contained in the documents. The study used as the main theoretical contributions of critical theory in the curriculum, especially the works of Michael Young, Basil Bernstein, Antônio Flávio Moreira other entres. The research results revealed that the local settings of the course curricula designs of Social Sciences is due in large part to structural factors of the Brazilian educational system and the consolidation of post-graduation in mid-1960 and early 1970, contributed to increase the hierarchization between teaching and research between undergraduate and graduate school, between the school and the academic field in Social Sciences. The restatements curricula occurred in the course of Social Sciences curriculum standards maintained for most courses of Social Sciences in the country since its creation. The curricula design of the course of Social Sciences analyzed guided by a conception of teacher education based on the model of technical rationality that favors the separation between education content and education pedagogical, theory and practice. Despite numerous reformulations curricula occurred in the course of these changes Social Sciences held a disciplinary organization structure under the *collection type of curriculum*, where single subjects are oriented to their own development and protected by strong boundaries and hierarchies. The *curriculum collection* characterized by classification and framing strong promotes isolation between areas of knowledge which contributed to the rigid demarcation of borders between the field of Social Sciences and Education, between education oriented researcher and education oriented teacher.

Key words: Curriculum, Critical Theory, Teacher Education, Higher Education, Social Sciences course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Situação Funcional dos Docentes da FCS/UFPA (2012).....	126
GRÁFICO 2 – Docentes da FCS/UFPA – Sexo.....	126
GRÁFICO 3 – Titulação dos Docentes da FCS/UFPA.....	127
GRÁFICO 4 – Regime de Trabalho dos Docentes da FCS/UFPA.....	128
GRÁFICO 5 – Atuação dos docentes da FCS/UFPA por nível de ensino.....	129
GRÁFICO 6 – Graduação dos Docentes da FCS/UFPA.....	130
GRÁFICO 7 – IES de graduação dos Docentes da FCS/UFPA.....	131
GRÁFICO 8 – Docentes graduados em Ciências Sociais por IES.....	131
GRÁFICO 9 – Docentes graduados em Ciências Sociais por habilitação.....	132
GRÁFICO 10 – Mestrado dos Docentes da FCS/UFPA.....	134
GRÁFICO 11 – Doutorado dos Docentes da FCS/UFPA.....	135
GRÁFICO 12 – TCCs do curso de Ciências Sociais/UFPA em C. Sociais e Educação (1980-2010)....	144
GRÁFICO 13 – TCCs do curso de Ciências Sociais/UFPA em Educação e ES/FD/CCS (1980-2010).	145
GRÁFICO 14 – TCCs do curso de Ciências Sociais/UFPA em C. Sociais e ES/FD/CCS (1980-2010).	145
GRÁFICO 15 – Carga horária do curso de Ciências Sociais por grupo de disciplinas (1972-2011) %	226
GRÁFICO 16 – Evolução por grupo de disciplinas nos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais (1972-2011) (em média) (%)	226
GRÁFICO 17 – Evolução das disciplinas por áreas disciplinares que formam a identidade do curso (1972-2011) em %	227
GRÁFICO 18 – Evolução tendencial das disciplinas por áreas disciplinares que formam a identidade do curso (1972-2011) em %	228

QUADROS

QUADRO 1 – Cursos à distância de Ciências Sociais no Estado do Pará.....	124
QUADRO 2 – Desenho Curricular da FNFi (1947-1955).....	149
QUADRO 3 – <i>Currículo Mínimo</i> do Curso de Ciências Sociais (1963-1971).....	154
QUADRO 4 – Desenho Curricular da Licenciatura em Ciências Sociais (1963-1971).....	154
QUADRO 5 – Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (1972-1977).....	159
QUADRO 6 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular (1972-1977).....	175
QUADRO 7 – Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (1978-1987).....	177
QUADRO 8 – Currículo Pleno do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais (1978-1987).....	178
QUADRO 9 – Atualização do Currículo do curso de Ciências Sociais (1978-1987).....	184
QUADRO 10 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular da Licenciatura em Ciências Sociais (1978-1987).....	189

QUADRO 11 – Desenho Curricular do curso de Bach. em Ciências Sociais (1988-1992).....	191
QUADRO 12 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (1988-1992).....	205
QUADRO 13 – Desenho Curricular do curso de Ciências Sociais/UFGA (1993-1994).....	216
QUADRO 14 – Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (Bach/Lice) (1995-2011).....	217
QUADRO 15 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (1993-2011).....	238

TABELAS

TABELA 1 – Nº de discentes matriculados no curso de Ciências Sociais (1957-1967).....	118
TABELA 2 – Discentes ingressantes no curso de Ciências Sociais (1971-2011).....	138
TABELA 3 – Discentes evadidos e prescritos no curso de Ciências Sociais (1977-2011)..	139
TABELA 4 – Taxa de evasão no curso de Ciências Sociais no 1º sem/2011.....	140
TABELA 5 – Discentes diplomados no curso de Ciências Sociais (1985-2011).....	141
TABELA 6 – Discentes do curso de Ciências Sociais matriculados em 2011 por sexo.....	142
TABELA 7 – Relação de TCCs do Curso de Ciências Sociais.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	- Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	- Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais
AGEE	- Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPOCS	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAC	- Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
ELSP	- Escola Livre de Sociologia e Política
ESAMAZ	- Escola Superior da Amazônia
EUA	- Estados Unidos da América
FCS	- Faculdade de Ciências Sociais
FFCL	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FNFi	- Faculdade Nacional de Filosofia
ICED	- Instituto de Ciências da Educação
IDESP	- Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFCH	- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MPEG	- Museu Paraense Emílio Goeldi
NAEA	- Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	- Programa de Bolsa Institucional à Docência
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PREAL	- Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
PROEG	- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBS	- Sociedade Brasileira de Sociologia
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SUDAM	- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAMA	- Universidade da Amazônia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas Para a Infância
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	26
2 UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	47
3 REFORMAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DE 1990	60
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	77
4 CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS CRÍTICAS PARA ESTA PESQUISA	85
4.1 RELEVÂNCIA DAS TEORIAS CRÍTICAS NO PROCESSO DE DESVELAMENTO DOS CURRÍCULOS	97
5 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NO PARÁ	111
5.1 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: O CASO DA ELSP E USP	111
5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO PARÁ	114
5.2.1 Percurso histórico do curso de Ciências Sociais no Pará	114
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA – BELÉM	125
5.3.1 Docentes	125
5.3.2 Discentes	137
6 CURRÍCULOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA: CONFIGURAÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS	147
6.1 DESENHO CURRICULAR (1963-1971)	150
6.2 DESENHO CURRICULAR (1972-1977)	158
6.3 DESENHO CURRICULAR (1978-1987)	176
6.4 DESENHO CURRICULAR (1988-1992)	190
6.5 DESENHO CURRICULAR (1993-2011): A LÓGICA DAS ÊNFASES	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	277
ANEXOS	289

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se, quando em 2005 lecionei para o curso de Ciências Sociais as seguintes disciplinas: Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais e Prática de Ensino de Ciências Sociais. Nesse período pude vivenciar as angústias e expectativas dos alunos sobre a Licenciatura, bem como as minhas próprias na função de professor. Também vivenciei como aluno do curso de Ciências Sociais os “contrastes” entre Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e pude perceber uma valorização da primeira habilitação sobre a segunda, tanto por parte dos professores como pelos alunos. Naquela época (década de 1990), cursávamos inicialmente o Bacharelado (em média três anos e meio) e depois caso quiséssemos poderíamos cursar a habilitação de Licenciatura por mais um ano. Assim, só cursava a licenciatura quem estava pleiteando exercer a docência no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Pará, função que requer o diploma de licenciatura plena. Entretanto, era comum nossa formação acadêmica na graduação ser centrada, quase sempre, para o Bacharelado e orientada para a pós-graduação (*stricto sensu*), pois esta formação visava preparar para a pesquisa e carreira acadêmica nas universidades.

A maioria dos nossos docentes trabalhava, e ainda assim o faz, com esse horizonte. Durante os três anos (2006-2008) que atuei como docente na licenciatura de Ciências Sociais verifiquei que não mudou quase nada esta percepção tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Ainda persiste não só uma maior valorização do Bacharelado, mas também uma gama de preconceitos com a Licenciatura.

Esta situação se acentuou, principalmente a partir de 1993, quando foi implantado outro currículo em que o aluno tinha que optar, a partir do 6º semestre, por cursar uma das três áreas de concentração ou ênfases (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) com duração de dois anos cada, o que contribuiu para uma “especialização” precoce já na graduação promovendo uma identidade profissional especializada nas três áreas disciplinares. Este desenho curricular vigorou de 1993 a 2011, ou seja por dezoito anos o curso de Ciências Sociais teve um currículo estruturado por áreas de concentração ou ênfases.

Em 2012 foi aprovado o primeiro projeto pedagógico dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Ciências Sociais com a Resolução do CONSEPE/UFPA nº 4.284 de 24 de maio de 2012. Até então este curso da Universidade Federal do Pará (UFPA) do campus de Belém, limitou-se a fazer reformulações curriculares, e logo, havia apenas desenhos curriculares ou “grades curriculares”, como consta escrito nas resoluções do curso. Apesar de haver a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico de Curso na UFPA desde 2004, apenas em 2012 este instrumento pedagógico passa a fazer parte da história do curso, que atualmente completará 56 anos¹.

Nesse período de mais de meio século de existência o curso de Ciências Sociais passou por seis reformulações curriculares (incluído a atual) e está em seu sétimo desenho curricular e com seu primeiro projeto pedagógico. Apesar das inúmeras mudanças nos desenhos curriculares identificamos que as alterações, de modo geral, seguiram padrões nacionais da maioria dos cursos de Ciências Sociais do país sendo influenciadas por fatores estruturais do sistema educacional brasileiro e mundial.

Estas alterações mantiveram uma estrutura disciplinar sob a tipologia do *currículo Coleção* de Bernstein. Ou seja, um currículo composto de uma *coleção de disciplinas singulares*. Para Bernstein (2003) singulares

são estruturas do conhecimento cujos criadores apropriaram um espaço para dar a si próprios um nome exclusivo, *um discurso especializado separado* com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de entrada, exames, licenças para exercer, outorga de certificações e punições (física, química, história, economia, psicologia etc.). De modo geral, as disciplinas singulares são *narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes* (BERNSTEIN, 2003, P. 90) (grifo nosso).

Nesta definição de Bernstein destacamos o fato desta estrutura de conhecimento ser narcisista, uma vez que são orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por fronteiras e hierarquias fortes com objetivos

¹ O curso de Ciências Sociais da UFPA (Campus de Belém) foi criado pelo Decreto-Lei nº 35.456 de 04 de maio de 1954, mas só começou a funcionar efetivamente em 1957. Se formos considerar o ano de criação, em termos legais, o curso irá completar 59 anos de existência. Este curso é o primeiro da região norte.

principais de construção de identidades profissionais (pesquisador, técnico, por exemplo). Esta forma de organização do conhecimento geralmente promove isolamento das demais áreas do conhecimento. Esta característica entre as disciplinas contribuiu para a demarcação de fronteiras entre o campo das Ciências Sociais e Educação, entre a separação da formação voltada para pesquisador e formação orientada para professor.

Nos desenhos curriculares dos cursos de Ciências Sociais identificamos também que geralmente estes se orientam por uma concepção de formação docente pautada no modelo de racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico, um especialista no conteúdo que aplica em sua prática docente as regras científicas e pedagógicas. Este “modelo” de formação docente favoreceu a separação entre a formação conteudista e a formação pedagógica, entre teoria e prática. Vale dizer, que esta característica, não é exclusiva do curso, uma vez que a literatura especializada mostra que a maioria dos cursos de licenciatura também se orienta por esta racionalidade.

Em nossa ótica esta configuração assumida pelos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais é preocupante, pois sabemos que a forma como o currículo está estruturado influencia na formação docente, ainda que não determine integralmente.

Desse modo, torna-se necessário que façamos uma reflexão sobre como estes currículos estão organizados com o objetivo também de promover uma discussão sobre a formação docente no curso de Ciências Sociais, já que o

que está em discussão é a formação do pesquisador, do professor de nível superior e da educação básica [...] que os cursos de ciências sociais vêm efetivando. Mas essa formação não passa apenas por esses cursos, depende da presença do ensino de ciências sociais no nível médio. (MORAES, 2007, p. 401).

Este estudo é importante porque parte dos professores da educação básica que estão lecionando ou lecionarão a matéria sociologia no ensino médio ou,

em alguns casos, no ensino fundamental² foram formados e serão qualificados no curso de Ciências Sociais. Também estes cursos e seus docentes contribuem de forma significativa na definição dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas escolas de educação básica do país. Para Braga (2010, p. 3-4) “não há como negar que alguns cursos de Ciências Sociais vão assumir um papel muito relevante no futuro próximo. Retroativamente, a realidade do ensino médio deverá retornar com força às reuniões departamentais”. Desse modo, estudar o curso de Ciências Sociais da UFPA mostra-se relevante uma vez que estes são os principais responsáveis pela formação do cientista social e pela formação dos professores de sociologia que atuarão educação básica.

Assim, é necessário fazer um estudo que discuta a relação Bacharelado e Licenciatura no curso de Ciências Sociais, ensino e pesquisa, sobre como estão estruturados os seus desenhos curriculares, de que modo contempla as disciplinas de conteúdos pedagógicos e as disciplinas de conteúdos específicos, ou seja, a relação entre Educação e Ciências Sociais.

Esta pesquisa além de compreender como o curso de Ciências Sociais está organizado e estruturado, em termos dos desenhos curriculares, e identificar as propostas de formação docente que foram almejadas por estes desenhos curriculares, possibilita-nos entender também o ensino de sociologia no ensino médio e a prática do professor deste nível de ensino.

Desse modo, torna-se fundamental realizar um estudo que desvele as *lutas concorrenciais* (BOURDIEU, 1983c) ocorridas nas universidades, sobre a hierarquização estabelecida entre o campo escolar (considerado inferior) e o campo acadêmico-científico (considerado superior), na ótica de Bourdieu (2004 e 2008b).

Segundo Moraes (2007, p. 399)

² Em Belém do Pará, a Lei municipal nº 8.338 de 08 de julho de 2004 tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia nas escolas da rede municipal da 5ª a 8ª séries. Contudo, o processo de implantação é muito lento, sendo que poucas escolas ofertam o ensino de sociologia. Até o momento ainda não foi realizado nenhum concurso público para professor de sociologia na Prefeitura Municipal de Belém.

... enquanto nas outras comunidades [científicas] foi havendo um 'reencontro' entre [...] professores universitários e professores da educação básica. [...] entre cientistas sociais, a tendência tem sido a separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários – e, professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambigüidade crônica.

Em virtude disso, afirmamos que se faz necessário um estudo que proporcione uma reflexão crítica sobre o currículo do curso e sobre a formação do professor delineada por meio dos currículos prescritos para o curso de Ciências Sociais da UFPA, assim como uma pesquisa que analise o lugar que a licenciatura ocupa no referido curso.

Este trabalho se justifica também, haja vista o reduzido número de pesquisas sobre essa temática. Existem poucas dissertações de mestrado³ e uma tese de doutorado⁴ no Brasil que tratam sobre a Sociologia no ensino médio e alguns artigos sobre o tema. No Estado do Pará, não há nenhuma pesquisa concluída ou sendo realizada em nível de mestrado ou doutorado sobre o tema sociologia no ensino médio. As poucas publicações e estudos que existem restringem-se ao ensino de Sociologia no ensino médio (FROTA E CHAVES, 1992) ou aborda a inclusão da sociologia no processo seletivo seriado (PALHANO, 2007) (antigo vestibular) da UFPA, mas são estudos predominantemente bibliográficos e situam-se em nível de artigos.

Sobre o curso de Ciências Sociais no Pará, Queiroz (2010) fez uma pesquisa sobre o curso de Ciências Sociais da Universidade da Amazônia (UNAMA) que resultou em sua dissertação de mestrado em Educação da UFPA. A referida

³ Entre as principais dissertações, destacam-se: Coan (2006), Giglio (1999), Guelfi (2001), Machado (1996), Meucci (2000), Mota (2003), Pacheco Filho (1994), Reses (2004), Santos (2002), Sarandy (2004), Takagi (2007) e Pavei (2008). Destas sete dissertações são em Educação e cinco são em Sociologia. A maioria aborda o ensino de sociologia em seus aspectos, como a análise de livros didáticos e manuais, a questão da cidadania na ótica de professores e alunos, representações sociais dos alunos sobre a sociologia, a questão do ensino de sociologia no que diz respeito aos recursos didáticos e sobre o processo de institucionalização da sociologia.

⁴ Silva I. (2006). Esta tese é a única que estuda a problemática do ensino de Ciências Sociais e a relação com o currículo do curso, dando ênfase ao processo de configuração histórica do Curso de Ciências Sociais no Paraná. Analisa como ocorreu o processo de contextualização e recontextualização do currículo do curso de Ciências Sociais no período de 1970-2002 no referido estado.

dissertação teve como objetivos principais:

analisar a atividade investigativa dos professores pesquisadores do Curso de Ciências Sociais da UNAMA no período de 1980 a 2008. Especificamente, busquei avaliar os impactos da política de pesquisa institucionalizada na UNAMA na atividade investigativa dos professores do Curso de Ciências Sociais e apresentar os posicionamentos dos docentes desse Curso diante da política de pesquisa institucionalizada. (QUEIROZ, 2010, p. 17).

Sobre o curso de Ciências Sociais da UFPA, campus de Belém, não há pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o mesmo. Contudo, existem relatos históricos – escritos por professores aposentados e que estão na ativa – envolvendo o curso sob a forma de ensaios e artigos (alguns publicados outros não) sobre a UFPA e sobre aspectos históricos do curso de Ciências Sociais (ABELÉM, 2007; ÁLVARES, ABELÉM e VAZ, 1995; ÁLVARES 2005; CORTEZ, 1991 e 2007; MAUÉS, 2006; MELO, 1985; RODRIGUES, 1985). É importante ressaltar que estes relatos históricos contribuíram bastante com esta pesquisa, pois uma das dificuldades em fazer este estudo se deu pela ausência de muitos documentos relativos ao curso que não consegui localizar. Por isso, tanto estes textos/fragmentos de memória como as entrevistas dos docentes foram fundamentais para complementar as escassas fontes documentais.

Em decorrência disso, a presente pesquisa visa contribuir para que a história do curso de Ciências Sociais seja escrita, pesquisada, debatida por outros pesquisadores com outras óticas, perspectivas, enfoques teóricos, problemas de investigação. A contribuição desta pesquisa se centra na análise dos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais da UFPA e na ótica dos docentes do curso, tendo em vista a discussão e a reflexão sobre a formação docente.

A presente tese pretende discutir o processo de formação docente no curso de Ciências Sociais da UFPA (campus de Belém), a partir da análise de seus desenhos curriculares, tendo em vista que é um processo que perpassa todas as licenciaturas e visa ainda proporcionar uma reflexão sobre a formação docente de modo geral.

Assim, há necessidade de repensar e refletir sobre o modelo de formação docente do curso de Ciências Sociais, tendo em vista, não apenas a aprovação da

Lei nº 11.684/2008 que torna a sociologia obrigatória para a educação básica em todas as séries do ensino médio. Mas, principalmente, porque os professores deste Curso devem ser competentes não apenas em conteúdos disciplinares específicos, mas também em conteúdos pedagógicos, que lhes possibilitem saber como ensinar de forma competente os conteúdos específicos nas escolas de educação básica.

Sendo assim, nosso problema central é:

- Qual o lugar da formação docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará? Como a formação docente se relaciona com as demais habilitações hoje presentes no curso?

Para responder ao problema central, desdobramos em três questões norteadoras, a saber:

- Que propostas de formação docente e profissional foram almejadas pelos currículos prescritos para o curso de Ciências Sociais da UFPA?
- Que conhecimentos teórico-práticos foram indicados pelas propostas curriculares do referido curso para a formação docente do licenciado em Ciências Sociais?
- Nas propostas curriculares adotadas pelo curso de Ciências Sociais da UFPA, como se distribuem as disciplinas voltadas para a licenciatura e para o bacharelado?

Decorrentes dos problemas de pesquisa formulados, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Investigar o processo de formação docente no curso de Ciências Sociais da UFPA, tendo em vista a relação do Bacharelado e da Licenciatura;
- Identificar as principais orientações que foram dadas pelos desenhos curriculares para a formação do licenciado.
- Analisar as propostas de formação docente que foram almejadas pelos currículos prescritos para o curso de Ciências Sociais da UFPA;
- Investigar como estão estruturados os currículos do curso de Ciências Sociais da UFPA e de que forma contempla as disciplinas da licenciatura no que diz respeito aos conhecimentos e saberes vinculados à docência para a educação básica.

Como hipótese central, partimos do pressuposto que a proposta de formação docente almejada pelos currículos prescritos para o curso de Ciências Sociais da UFPA se estruturou e se consolidou a partir da formação centrada e

direcionada para formação do pesquisador, tendo em vista que o ideal de pesquisa é pensado e praticado enquanto um componente “totêmico”⁵ do curso de Ciências Sociais, implantados desde a criação do curso na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), nos moldes do modelo americano (ELSP), alemão e francês, respectivamente. Estes modelos “paradigmáticos” tiveram influência nos modelos formativos dos cientistas sociais da maioria dos cursos de Ciências Sociais do país.

Aliado a esse fato, a implantação do sistema nacional de pós-graduação no país, em meados da década de 60 e início de 70 e sua posterior consolidação na década seguinte, de forma paradoxal, estabeleceu uma primazia das atividades de pesquisa em relação ao ensino e contribuiu ainda mais para o insulamento (NUNES, 2010 e SARANDY, 2004) e o aumento da hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação nos cursos de Ciências Sociais, entre o campo acadêmico e o campo escolar.

Para Bourdieu (1983a e 2004) as *lutas concorrenciais* ocorridas nas universidades, demarcam o campo acadêmico e constroem uma hierarquização entre o campo escolar (considerado inferior) e o campo científico (considerado superior). Como no campo científico⁶ o que está em jogo é a *autoridade científica*, por isso os investimentos dos agentes se organizam com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances de obter lucros para adquirir ou manter capital⁷ simbólico e capital científico⁸ (BOURDIEU, 1983a, 2004 e

⁵ Estamos nos reportando à concepção de totemismo de Durkheim (2000), em que entende totemismo como religião, como algo sagrado, uma forma de classificação que revelaria uma hierarquia. Nesse caso, a pesquisa seria considerada, por grande parte dos professores dos cursos de Ciências Sociais como algo “sagrado”, que deveria ser “venerada” e que está no topo da hierarquia em relação ao ensino e a extensão. A idéia da analogia foi influenciada pelo excelente artigo de Velho (1984) que traça um panorama histórico das Ciências Sociais no Brasil pós-64.

⁶ O campo científico é um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1983a, p. 122).

⁷ Segundo Bourdieu (1983a, p. 132), “acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum”.

⁸ O capital científico “é uma espécie particular de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 26). Por exemplo, publicações de artigos, livros, número de citações, bolsas de produtividade do CNPq, participação em eventos científicos nacionais e internacionais, participação em bancas de tese e dissertações etc.

2008c). Assim, compreende-se a orientação dos agentes que ocupam o pólo dominante para as atividades mais valorizadas, como atividades de pesquisas e ensino de pós-graduação, deixando para os agentes que ocupam posições dominadas, as atividades docentes de ensino, para a graduação, e de extensão.

Desse modo, a forma como está estruturado o atual sistema de educação superior no país, influenciado pelo sistema de pós-graduação brasileiro, que estimula a concorrência e a competitividade entre professores no ensino superior, “impõe”⁹ a maioria uma busca pela alta produtividade em nível de excelência, o que direciona suas energias para as atividades mais valorizadas pelas agências de fomento federal e estaduais, a saber: publicação em periódicos, livros, participação em eventos científicos classificados pelo sistema *Qualis* da CAPES, etc. com o intuito de enriquecer cada vez mais seu currículo Lattes, pois são estas atividades que contam ponto efetivamente no campo científico para o reconhecimento, prestígio, poder e principalmente recursos financeiros aos profissionais desse campo.

Todas essas atividades estão diretamente ligadas à pesquisa. Assim, o ensino (principalmente o de graduação) e a sala de aula passam a ser um espaço desvalorizado, pois o que deveria ser valorizado pelo professor – lecionar, sala de aula, produzir materiais e textos didáticos –, passa a ser um obstáculo que atrapalha a pontuação dos indicadores de produtividade do pesquisador e, com efeito, seu prestígio. Em decorrência desses fatores, a formação do licenciado em Ciências Sociais fica relegada ao segundo plano contribuindo para a sua desvalorização no campo acadêmico.

Com relação às reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais, estas mantiveram os padrões curriculares para a maioria dos cursos de Ciências Sociais no país desde sua criação. Os desenhos curriculares se orientam por uma concepção de formação docente pautada no modelo de racionalidade

⁹ É claro que esta “imposição” é relativa, uma vez que “as normas e princípios, que determinam se quisermos, o comportamento do cientista [...] só os condiciona porque eles se propõem a cumpri-las por um acto (sic) de conhecimento e reconhecimento *prático*, que lhes confere eficácia, ou por outras palavras, porque estão dispostos (ao fim de um trabalho de socialização específica) de tal maneira que são sensíveis às diretrizes que elas encerram e estão preparados para lhes responder de forma sensata” (BOURDIEU, 2008c, p. 62-63) (grifo no original).

técnica que favorece a separação entre a formação conteudista e a formação pedagógica, entre teoria e prática. Apesar das inúmeras reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais estas alterações mantiveram uma estrutura de organização disciplinar sob a tipologia do *currículo coleção*. Esta forma de organização do conhecimento promove isolamento das demais áreas especializadas o que contribuiu para a demarcação de fronteiras entre o campo das Ciências Sociais e Educação, entre a separação da formação voltada para pesquisador e formação orientada para professor.

Desse modo, o referido estudo visa possibilitar uma reflexão sobre o cenário da educação superior no Brasil, particularmente sobre as propostas de formação docente prescritas pelos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais da UFPA com o intuito de mostrar que a formação docente não deve ficar relegada ao segundo plano, haja vista que Ela "... constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações (GATTI, 2010, p. 1375).

Assim, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo são explicitadas a metodologia da pesquisa, o tipo de pesquisa, as fontes utilizadas, os sujeitos entrevistados, critérios de escolha, coleta e análise de dados.

No segundo capítulo são discutidos os principais "modelos" de universidades que orientaram as instituições de ensino superior no Brasil. Discutimos os "modelos" de universidades alemão, francês e o norte-americano com o intuito de mostrar que dependendo do "modelo" as instituições podem se orientar mais para a pesquisa ou para o ensino. Estes modelos de universidade influenciam os "modelos" de formação docente que orientam os cursos de licenciatura no país.

No terceiro capítulo são discutidas as principais reformas educacionais e políticas curriculares que ocorreram no país a partir da década de 1990, por entendermos que são fatores cruciais para compreender os processos educacionais e curriculares atuais. Discute-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de nível superior para a educação básica, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Sociais.

No quarto capítulo são discutidos a teoria curricular de modo geral, possibilitando uma visão panorâmica das mesmas, com o intuito de aproximar as teorias curriculares e seus autores clássicos e contemporâneos com o campo das Ciências Sociais, pois geralmente as teorias curriculares e seus teóricos não chegam a uma grande parte dos profissionais das Ciências Sociais e muito menos aos estudantes do curso. Para tanto, são apresentadas a teoria crítica do currículo e seus principais autores, como Michael Young, Michael Apple, Basil Bernstein e Antonio Flávio Moreira que constituíram o referencial teórico principal da pesquisa.

No quinto capítulo faço um breve histórico do curso de Ciências Sociais no país e particularmente do curso de Ciências Sociais da UFPA. Este histórico não pretende ser a história do curso, mas apenas possibilitar elementos históricos para se compreender os currículos do curso e a formação docente. A história do curso de Ciências Sociais ainda precisa ser pesquisada e escrita. Ainda neste capítulo faço uma pequena caracterização deste curso enfatizando o perfil do corpo docente e destacando alguns elementos do corpo discente.

No sexto capítulo são discutidos e analisados com base no referencial teórico da pesquisa, os desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais no período de 1963 a 2011, mostrando suas configurações, rupturas, e continuidades que ocorreram nas diversas reformulações curriculares do referido curso.

E finalmente nas considerações finais em que são apresentadas as principais conclusões da pesquisa.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa será entendida enquanto um caminho e, desse modo, o que determina como pesquisar é o problema da pesquisa, uma vez que as teorias e o referencial teórico, bem como as técnicas de pesquisa que são utilizadas, assim como os procedimentos de análise dos dados da pesquisa são determinados pelo problema.

Tendo em vista a afirmação acima, a abordagem de pesquisa é predominantemente qualitativa, pois nos utilizamos dos discursos dos sujeitos (materializados nas falas e nos documentos) diretamente envolvidos com o estudo, como os professores do curso e diretores da Faculdade de Ciências Sociais/UFPA e ex-chefes de departamentos e colegiados da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Segundo Pires (2008), a pesquisa qualitativa se caracteriza de modo geral por:

a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto de investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos ou de combinar diferentes técnicas de coleta dos dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social [...]; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de 'fatos inconvenientes' (Weber), ou de 'casos negativos'. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes (PIRES, 2008, p. 90-91).

A pesquisa também caracteriza-se por ser histórica e documental, uma vez que fizemos uma contextualização histórica do curso de Ciências Sociais pela ótica da história do currículo e da formação docente do referido curso a partir dos documentos como: desenhos curriculares, ementas, atas.

Inicialmente realizamos uma revisão da literatura sobre o processo de institucionalização das Ciências Sociais desde a sociologia escolar até a sociologia acadêmica, sobre o curso de Ciências Sociais no Brasil e da UFPA, sobre a problemática do currículo e da formação docente, priorizando artigos, livros,

dissertações e teses em bibliotecas físicas e *sites* da internet, como *Banco de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Também fizemos a pesquisa documental nas seguintes fontes: legislação, decretos, resoluções, pareceres, parâmetros curriculares, ementas sobre o curso de Ciências Sociais (desenhos curriculares, projeto pedagógico do curso, ementas). Os levantamentos dos dados documentais foram realizados nos seguintes locais da UFPA: Coordenadoria de Avaliação e Currículo da PROEG, Arquivo Central, na Secretaria-Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos (SEGE) e na Faculdade de Ciências Sociais.

Em relação aos documentos históricos e legais sobre o curso de Ciências Sociais, constatei que existe uma lacuna e dispersão muito grande dos mesmos. Na Faculdade de Ciências Sociais/UFPA, consegui verificar a existência de documentos até o ano de 1978, enquanto que na Coordenadoria de Avaliação e Currículo da PROEG identifiquei documentos digitalizados e gravados em CD-ROM que tive acesso. Todavia, estes documentos limitam-se às resoluções do CONSEPE/UFPA relacionados ao curso de Ciências Sociais, decretos-leis de fundação da UFPA e de criação do curso.

Por isso, os depoimentos orais de docentes diretamente ligados ao curso de Ciências Sociais foram fundamentais para complementar as fontes documentais e suprir essa carência. Assim, os depoimentos orais dos docentes possibilitaram esclarecer dúvidas sobre o processo de construção dos desenhos curriculares, obter informação sobre os elaboradores e propositores dos mesmos, identificar os principais conflitos e disputas entre os grupos disciplinares que ocorreram neste processo, bem como sobre outros aspectos relevantes como: histórico do curso de Ciências Sociais, opiniões e avaliações sobre os desenhos curriculares e formação docente.

Deste modo, a coleta dos dados dos depoimentos orais foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas ou despadronizadas focalizadas com professores do curso de Ciências Sociais da UFPA. Para Marconi e Lakatos (2002), na entrevista despadronizada ou semi-estruturada, as perguntas são abertas e

podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. A entrevista focalizada caracteriza-se pela condução da conversa mediante um roteiro de tópicos relativos ao problema da pesquisa e o entrevistador tem a liberdade de fazer as perguntas que quiser, sonda razões e motivos, não se restringindo ao roteiro de perguntas (que deve ser flexível para se adequar a situações de cada entrevista).

As entrevistas foram operacionalizadas com a utilização de gravador digital e uso de um roteiro flexível de questões (cf. apêndice A) que teve perguntas geradoras relacionadas aos objetivos da pesquisa. O tipo de amostra foi a *amostra não probabilística* com caráter *intencional*. Neste tipo de amostra

o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela. [...] o pesquisador não se dirige, portanto a “massa”, isto é, a elementos representativos da população em geral, mas àqueles que, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião na comunidade” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 52).

Também utilizamos em conjunto com a amostra não probabilística intencional, a técnica de “bola de neve” no qual “... um sujeito indica outro sujeito para integrar a amostra. Esta técnica pode ser utilizada quando se tratar de uma população altamente especializada e de pequeno número [...]. O pesquisador começa por um sujeito e esse indica um ou outros mais sujeitos para comporem a amostra” (APOLINÁRIO, 2004, p. 24).

Sendo que as amostras intencionais e da técnica da bola de neve foram submetidas aos critérios de seleção definidos pelo pesquisador. Assim, priorizamos os sujeitos participantes mais significativos para os objetivos da pesquisa, que preenchessem os seguintes critérios: antiguidade no curso; docentes (ativos e aposentados) graduados em ciências sociais, docentes que foram chefe de departamentos, colegiados, diretores da Faculdade de Ciências Sociais (graduados ou não em ciências sociais); docentes que participaram do processo de reformulação curricular do curso e colaboraram para a mudança de currículo e elaboração de projeto pedagógico (graduados ou não em ciências sociais); docentes que estão diretamente envolvidos com a formação docente do licenciado (que ministraram e/ou ministram disciplinas de conteúdo pedagógico, como: metodologia específica de ensino de ciências sociais, prática de ensino de ciências sociais e

estágio supervisionado de ensino, sociologia da educação) e docentes que se mostraram interessados na pesquisa.

Assim, no início de março de 2011 protocolamos os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFPA para efeito de aprovação, pois como se trata de dados obtidos por entrevistas a recomendação do orientador na época, era submeter o projeto ao referido comitê e somente após a aprovação iniciar as entrevistas. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética sendo aprovado em junho de 2011, mas a carta de aprovação foi apenas expedida em 01 de julho do mesmo ano (cf. Carta de Aprovação do Comitê de Ética no anexo A). Assim que recebi a carta, como era o mês de julho, a maioria dos docentes encontrava-se em férias e outros docentes estavam lecionando no Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para o interior do estado. Então somente em agosto fiz os contatos iniciais e no início de setembro de 2011 iniciei as entrevistas.

Desse modo, após contatos com os docentes do curso, inicialmente por e-mail, expus as finalidades e importância da pesquisa. Após essa fase alguns docentes responderam os e-mails e forneceram números de telefones para agendar data, hora e local. Outros não responderam os e-mails e neste caso, com a necessidade de saber se realmente o docente recebeu a comunicação virtual entrei em contato com o mesmo nas dependências da UFPA. Sendo que alguns docentes confirmaram o recebimento do e-mail e ficaram de entrar em contato posteriormente, no entanto como não entraram em contato, então enviei novo e-mail para outros docentes pré-selecionados tendo em vista os critérios e prazos da pesquisa.

Iniciamos as entrevistas pelos professores mais antigos do curso e aqueles que exerceram a coordenação do mesmo ou que participaram do processo de reformulação curricular do referido curso e posteriormente foram incluídos outros professores indicados pelos docentes entrevistados. Com o tipo da amostra é não-probabilística, em que a qualidade dos dados é mais importante do que a quantidade, não definimos um número final de sujeitos participantes, mas apenas uma indicação de possíveis sujeitos a serem entrevistados.

Assim, em decorrência da disponibilidade dos sujeitos entrevistados e das circunstâncias sociais efetivas, conseguimos entrevistar treze docentes do curso de Ciências Sociais, no período de 01 de setembro de 2011 a 06 de setembro de 2012. As entrevistas foram agendadas em datas e horários estabelecidos pelos próprios entrevistados. Sendo que algumas entrevistas com determinados docentes ocorreram em dois momentos em virtude da agenda de trabalho do mesmo. (cf. síntese dos entrevistados no apêndice B).

A participação dos entrevistados nesta pesquisa foi voluntária, assim como os mesmos não foram pagos e nem tiveram nenhum custo. Os entrevistados podiam se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados obtidos a partir das entrevistas foram catalogados e transcritos preservando-se o anonimato dos sujeitos. Assim, para nos referir aos entrevistados usamos nomes fictícios escolhidos aleatoriamente. Antes de iniciarmos as entrevistas foram entregues aos docentes, no dia em que foi agendada a realização da entrevista, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que fosse lido e assinado pelo mesmo. Uma cópia foi entregue a cada participante e outra ficou com o pesquisador. Para mais detalhes sobre os procedimentos consultar o TCLE aprovado pelo Comitê de Ética do ICS/UFPA no apêndice C.

Após a realização das entrevistas com os docentes, no mesmo dia ou no dia posterior foi iniciada a transcrição das mesmas, com o objetivo de incluir, nas transcrições, observações e detalhes que percebi no momento da entrevista. As transcrições foram feitas com base nas *normas para transcrições escritas* de Pretti (1999) e foram digitadas no editor de textos do *word*, sendo criado um arquivo único para cada docente (cf. no anexo B o quadro com as normas para transcrição). Após o término das transcrição o material digitado era lido e relido juntamente com o áudio gravado para identificar erros e incompreensões da fala. Somente após esta fase iniciamos o processo de análise das entrevistas tendo por base os objetivos e problema da pesquisa, assim como o referencial teórico da mesma.

Com relação a análise dos desenhos curriculares, além da teoria crítica de currículo e de formação de professores que serviram de referencial teórico para esta pesquisa, utilizamos também algumas categorias centrais sobre disciplinas consideradas específicas em relação às disciplinas ditas pedagógicas do curso de

Ciências Sociais, por isso, faz-se necessário definir o critério que utilizamos para classificar as mesmas. Assim, para classificar e organizar as disciplinas dos currículos de Ciências Sociais nos baseamos na tipologia de conhecimentos e conteúdos de Shulman (1986 e 1987). Desse modo definirmos três categorias principais, a saber:

Disciplinas de conteúdos específicos – são as disciplinas que fazem referencia ao *Conhecimento do Conteúdo* ou “*Content Knowledge*” ou *conhecimento da matéria ensinada* na classificação de Shulman (1986 e 1987). Em nosso estudo, são as disciplinas que estão relacionadas ao conteúdo específico do curso de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Metodologia);

Disciplinas de conteúdos pedagógicos: são aquelas que fazem referencia ao que Shulman (1986 e 1987) denomina de *General Pedagogical Knowledge* (Conhecimento Pedagógico Geral) elas compreendem o conhecimento pedagógico específico da área de educação. Também foi considerado como disciplinas pedagógicas, aquelas recomendadas pela legislação nacional para os cursos de licenciatura no que diz respeito a parte pedagógica; e

Disciplinas de conteúdo gerais – são as disciplinas que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores, e que incluem conhecimentos de outras áreas das ciências humanas e sociais, como: *Introdução à Filosofia, Formação Histórica do Mundo Contemporâneo, Geografia Humana e Econômica da Amazônia* entre outras.

A análise das entrevistas dos docentes foi feita com base no referencial teórico da pesquisa sobre teoria crítica de currículo e formação docente, bem como utilizamos a concepção da Economia das Trocas Lingüísticas (ETL) de Bourdieu (2008a, 1983a, 2003a, 2003b), pois entendemos que esse tipo de análise se revela mais indicado para os propósitos dos objetivos da pesquisa, na medida em que possibilita analisar o discurso dos agentes considerando sua posição social (dominante/dominado) no campo específico, suas motivações e interesses e o contexto social no qual se situa o discurso. Diante disso exporemos a concepção de ETL de Bourdieu que subsidiou e complementou a análise das entrevistas.

Bourdieu (2008a) entende a linguagem enquanto uma relação de poder tendo em vista que os sujeitos, no processo de disputas e lutas concorrenciais, tentam impor sua visão de mundo e realidade sobre os outros e vice-versa. E também porque os discursos que circulam na sociedade são assimétricos (como o é a própria sociedade que é hierarquizada) e sua autoridade depende também da autoridade e da posição social do falante. Assim, para Bourdieu (2007a) “o móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão de mundo através de princípios de di-visão (sic) que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido” (BOURDIEU, 2007a, p. 108).

A linguagem em Bourdieu é intrinsecamente social e, por isso, na perspectiva do autor, o contexto social e as disposições estruturadas e estruturantes do agente irão permear os enunciados em um discurso. Então, para compreender¹⁰ um discurso particular não basta apenas se focar nele, mas compreender o mesmo num contexto maior.

Para Bourdieu (1983a e 2008a), a linguagem não é apenas meio de comunicação e interação simbólica entre as pessoas, ela também é uma prática social, construída para ser falada adequadamente às situações cotidianas, como verificamos nas palavras abaixo:

A linguagem é uma *práxis*: ela é *feita para ser falada*, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação. Ela é feita para ser falada *adequadamente*. (BOURDIEU, 1983a, p. 158) (grifo do autor).

Engendradas pelo *habitus*¹¹, as práticas representam estilos de vida,

¹⁰ Segundo Bourdieu, compreender não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular. (BOURDIEU, 1983a, p. 159).

¹¹ Para Bourdieu (1983a, p. 60-61) *habitus* “...são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizadora de um regente”. De modo geral, para Bourdieu (1983b) *habitus* é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes (não quer dizer eterna, ou seja, que não muda e muito menos habilidades inatas, ainda que aparentem ser inatas). Por que não hábito e sim *habitus*? Bourdieu justifica a sua escolha assim: “O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo. Ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potencia geradora” (BOURDIEU, 1983b, p. 105).

atitudes, posturas e representações do mundo consideradas legitimamente válidas, aceitas ou rejeitadas pelos indivíduos, grupos sociais e/ou classes. Assim, é somente a partir das práticas dos agentes que se percebe o *habitus*, que se identificam os interesses e motivações das pessoas e classes sociais, bem como se percebem seus modos e gestos ao falar.

Por isso, as interações simbólicas entre as pessoas além de serem meios de comunicação são primordialmente relações de poder:

... não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos (BOURDIEU, 2008a, p. 23-24). Os discursos não são apenas [...] signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos. (Idem, *Ibidem*, p. 53). Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos (BOURDIEU, 1983a, p. 161).

Assim, para Bourdieu (2008a), fazendo uma analogia com Marx, em que as relações sociais de produção separam os detentores (dominantes) dos meios de produção dos despossuídos (dominados) através da posse de bens materiais, as relações sociais de interações comunicativas separam também os detentores de capital cultural valorizado e reconhecido pelas elites através dos bens simbólicos, instituindo um *poder simbólico*, que designa “... esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007b, p. 8). Então as relações de interações simbólicas comunicativas, para Bourdieu, são designadas por *economia das trocas linguísticas*, já que a produção e circulação linguísticas são relações entre *habitus linguísticos* e mercados linguísticos hierarquizados e sujeitos a valor e com trocas desiguais entre os agentes¹², no qual as pessoas buscam se distinguir e, ao mesmo tempo, possuir bens simbólicos socialmente reconhecidos e valorizados nesse mercado.

¹² Bourdieu utiliza o termo agente ao invés de sujeito, para se contrapor ao estruturalismo que retira o sujeito da história deixando a estrutura como a única responsável pela mudança e ação histórica. Assim, utiliza agente para designar um ser que é influenciado pelas estruturas objetivas, mas que ao mesmo tempo age sobre a estrutura e a modifica. Em suma, um agente é um ser que age e luta motivado por interesses e busca de distinção. Já que “...*existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto*” (BOURDIEU, 2008a, p. 112).

É importante ressaltar que, de acordo com Bourdieu (1983b), não se pode falar de *habitus* linguístico a não ser sob a condição de que ele é apenas uma dimensão do *habitus* como um sistema geral de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepções das práticas. Então, o *habitus* linguístico seria um conjunto de disposições adquiridas no processo de socialização (desde o nascimento da pessoa e durante toda a sua vida) no qual se aprende a falar adequadamente em contextos sociais específicos (ambiente familiar, escola, trabalho, igreja, universidade, etc.) e com agentes específicos (subordinados, chefes). Assim, ao aprendermos uma língua, não aprendemos apenas a falar as palavras e pronunciar os sons, mas aprendemos também as condições de seu uso nas situações apropriadas e adequadas, por isso para Bourdieu “... aprender uma linguagem é ao mesmo tempo aprender que essa linguagem será lucrativa em tal ou qual situação (BOURDIEU, 1983b, p. 77). Por exemplo, no ambiente escolar os alunos já sabem antecipadamente das oportunidades de recompensa ou das punições que estarão sujeitos, por parte dos professores, dependendo da linguagem oral e/ou escrita que utilizam.

Bourdieu (1983b, p. 95) apresenta de modo sintético a sua Economia das Trocas Linguísticas (ETL), em que $ETL = \textit{habitus linguístico} + \textit{mercado linguístico} = \textit{expressão linguística, discurso}$. No entanto, Bourdieu não restringe o conceito de mercado à dimensão puramente econômica. Para ele, essa definição é mais ampla, vejamos:

Dou ao termo mercado linguístico um sentido muito amplo. Parece-me inteiramente legítimo descrever como mercado linguístico tanto a relação entre duas donas de casa que conversam na rua, como o espaço escolar ou a situação de entrevista através do qual os executivos são recrutados. O que está em questão, quando dois locutores se falam, é a relação objetiva entre suas competências, não apenas a competência linguística (seu domínio mais ou menos completo da linguagem legítima), mas também o conjunto de sua competência social, seu direito a falar, que depende objetivamente de seu sexo, sua idade, sua religião, seu estatuto econômico, e seu estatuto social [...] nesta análise não há economicismo. Não se trata de dizer que todo mercado é um mercado econômico. Mas também não se deve dizer que não existe mercado linguístico que não implique, em maior ou menor grau, em injunções econômicas. (BOURDIEU, 1983b, p. 84-85).

Assim, para Bourdieu (1983b, p. 96) existe mercado linguístico toda vez “...que alguém produz um discurso para receptores capazes de avaliá-lo, de o apreciá-lo e de dar-lhe um preço”. Então nesta ótica toda situação linguística funciona semelhante a um mercado, na medida em que se troca alguma coisa,

nesse caso são as palavras que se trocam, uma vez que as mesmas

... não são feitas só para serem compreendidas; a relação de comunicação não é uma simples relação de comunicação, é também uma relação econômica onde o valor de quem fala está em jogo: ele falou bem ou não? É brilhante ou não é? É uma pessoa “casável” ou não? (BOURDIEU, 1983b, p. 78).

Desse modo, concordamos com Bourdieu (1983b, p.81) quando ele afirma que *o essencial da comunicação não está na comunicação, mas nas condições sociais de possibilidades da comunicação*. Ele está nos remetendo ao que ocorre antes e durante o processo de comunicação. Ao criticar em parte John Austin sobre os enunciados performativos em que a linguagem e as palavras teriam forças próprias, Bourdieu afirma que não existe uma força inerente da linguagem que por si só resultaria em autoridade. Ainda que concorde que os enunciados performativos tenham a pretensão de serem pronunciados para executar uma ação, por si só isso não ocorre¹³, já que a autoridade do qual se reveste as palavras, ou sua força ilocucionária (fala que realiza uma ação ao ser dita), não está nas palavras, mas fora delas, ou seja, nas estruturas sociais da sociedade, nas instituições, nos grupos e classes sociais que autorizam seu locutor e, ao mesmo tempo, lhe dão autoridade e legitimidade para falar, ser acreditado e/ou obedecido e logo sua fala ser tida como legítima, digna de crédito, vejamos: “o poder das palavras é apenas o *poder delegado* do porta-voz cujas palavras [...] constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 2008a, p. 87) (grifo do autor). Então para Bourdieu (2008a) tentar buscar apenas na linguagem o princípio da lógica e de sua eficácia é

...esquecer que a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora, como bem o demonstra concretamente o cetro (*skeptron*) que se oferece ao orador que vai tomar a palavra na obra de Homero. Pode-se dizer que a linguagem, na melhor das hipóteses, *representa* tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a. (BOURDIEU, 2008a, p. 87) (grifo do autor).

¹³ Bourdieu dá um exemplo bem claro desse fato: “de um ponto de vista estritamente linguístico, qualquer um pode dizer qualquer coisa, e um simples soldado pode ordenar a seu capitão ‘limpar as latrinas’ [sem nenhum efeito prático]; mas de um ponto de vista sociológico [...], é claro que nem todo mundo pode afirmar qualquer coisa, a não ser em caso de insulto, com todos os riscos e perigos envolvidos” (BOURDIEU, 2008a, p. 61).

Destarte, Bourdieu afirma que é preciso que exista uma relação de autoridade-crença, pois para o autor, “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade nas relações de forças econômicas e culturais, dos detentores da competência correspondente (... os lingüistas têm razão em dizer que todas as línguas se equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente)” (BOURDIEU, 1983a, p. 165). Disso se conclui que para Bourdieu, a comunicação linguística para ser eficaz do ponto de vista de sua autoridade-crença necessita que haja um emissor autorizado e um receptor pronto (preparado) a receber o que é dito, a crer naquilo que é dito, porque merece ser dito, já que o processo de comunicação “...supõe emissores legítimos, receptores legítimos, uma situação legítima, uma linguagem legítima”. (BOURDIEU, 1983b, p. 81).

Vale ressaltar que quando Bourdieu utiliza o termo *legítimo*, não o faz no sentido de puro, genuíno, autêntico ou verdadeiro, mas aquilo que é amparado por lei e/ou pela tradição, ou seja, algo válido por ter o reconhecimento e o consentimento tácito dos membros da sociedade, dos grupos sociais ou, no caso específico, do mercado linguístico e, portanto, legitimado (justificado) tanto pelos dominados quanto pelos dominantes, vejamos: “É legítimo uma instituição, ou uma ação, ou uso que é dominante mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido” (BOURDIEU, 1983b, p. 87). Bourdieu empresta esse termo do conceito de legitimidade do sociólogo alemão Max Weber, que designa *a crença num determinado regime, é a fonte de respeito, visando obter obediência, mais pela adesão consentida do que pela coerção*. Assim, a norma culta da língua é considerada legítima (porque é considerada uma língua oficial, ou seja, amparada por lei do Estado, e logo dominante nas situações, espaços oficiais e na sociedade em geral) já que é aceita e reconhecida pelos membros da sociedade. Assim, o termo legítimo é uma concepção relacional (a perspectiva teórica de Bourdieu e sua concepção de mundo social é relacional), isto é, depende da situação social e espaço social onde ocorre o uso da fala, por isso a língua considerada legítima e adequada irá depender do meio e da situação em que o agente fala: se a fala ocorrer em ocasiões e espaços oficiais, a língua legítima será a oficial, se ocorrer em ocasiões e ambientes informais será uma linguagem informal, se ocorrer em um presídio e entre presidiários será a linguagem ou gíria dominante no local.

No caso da língua oficial, Bourdieu (2008a) considera que esta se tornou padrão e oficial em virtude também da unificação e constituição dos Estados modernos, pois durante a sua formação, o Estado precisava determinar o uso de línguas nacionais. Em virtude disso, teve que unificar certas línguas dentro de seu território com o objetivo de centralizar e padronizar as mesmas, através de normas linguísticas e, com isso, impor aos seus cidadãos a língua legítima como percebemos na citação seguinte:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição do mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços sociais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. (BOURDIEU, 2008a, p. 32).

Todavia, Bourdieu observa que o processo de dominação simbólica, que inclui também a língua oficial, não se tornou dominante apenas por decretos estatais impostos pela coerção da lei, mas também porque esse processo supõe tanto pelos dominados quanto pelos dominantes uma forma de *cumplicidade*, que não é simplesmente uma submissão passiva a uma coerção externa, nem uma livre adesão aos valores estabelecidos pelas elites (o consentimento e aceitação da língua oficial também é uma forma de interesse do próprio agente na luta por distinção, riqueza e poder, na medida em que esse tipo de linguagem dá acesso a cargos de poder), mas principalmente isso ocorre devido a um lento e prolongado processo de socialização na aquisição da linguagem, como fica bem claro nas palavras do autor:

Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação de preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (BOURDIEU, 2008a, p. 37-38).

O capital¹⁴ linguístico, para Bourdieu, é um conceito relacional, pois diz respeito às disposições linguísticas ou competências linguísticas aprendidas e assimiladas pelos agentes, classes e grupos sociais em espaços determinados do mercado de bens simbólicos. Esse termo está intimamente relacionado ao uso prático da língua, ou seja, “à habilidade de produzir expressões apropriadas, de maneira apropriada em um dado contexto social” (BOURDIEU, 1983a, p. 163). Todavia, “as competências linguísticas só funcionam como capital linguístico quando em relação com certo mercado” (Id. Ib., p.164). Esse mercado linguístico ou campo¹⁵ de produção e reprodução contribui para formar não só valor simbólico das palavras, mas também para formar o sentido do próprio discurso (BOURDIEU, 2008a), na medida em que cada campo específico é regido por leis específicas de censura, de permissão, de como falar, de como se portar.

Para Bourdieu (1983a) um discurso é uma formação de um compromisso resultante da troca entre o interesse expressivo do agente e a censura inerente às relações particulares de produção linguísticas de um campo particular que se impõe aos locutores dotados de uma competência linguística determinada. Nessa ótica, o que se diz em sociedade *é um compromisso entre o que se gostaria de dizer e o que pode ser dito* (Idem Ibidem, p. 182). Logo, de acordo com Bourdieu (1983a), para explicar e compreender o discurso é necessário voltar-se para as práticas linguísticas dos agentes contextualizadas ao campo e a situação linguística em que esse agente está situado, perceber seus interesses, sua posição social no campo (dominante ou dominado) para podermos entender suas intenções e motivações explícitas e implícitas em seu discurso, pois o “o que fala nunca é a palavra, o discurso, mas toda a pessoa social (é o que esquecem aqueles que procuram a “força locutória” do discurso no próprio discurso) [...]. Assim, toda a estrutura social está presente na interação (e por aí, no discurso)” (BOURDIEU, 1983a, p. 167).

¹⁴ Segundo Bourdieu, todos os capitais (cultural, econômico, social, simbólico) são instrumentos de acumulação, na medida em que quanto maior o volume possuído e investido pelo agente em determinado mercado e/ou campo, maiores suas possibilidades e probabilidades de retorno. (Cf. NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004 e BOURDIEU, 2006).

¹⁵ A sociedade, para Bourdieu, é um conjunto de campos sociais atravessados por lutas entre classes e agentes sociais. Todo e qualquer campo envolve luta e força. Já que todos os agentes que compõem um campo lutam para adquirir e/ou manter status, prestígio, poder, impor sua visão de mundo, sua “verdade”, enfim conservar ou transformar estas relações de forças. (Cf. BOURDIEU, 2004, p. 18-29, BOURDIEU, 2007a, cap. 4 e BOURDIEU, 2007b, cap. III).

2 UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de falarmos sobre a criação dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, abordaremos primeiramente sobre os principais “modelos”¹⁶ de universidades que influenciaram as universidades brasileiras, a saber: francês, alemão, e norte-americano, uma vez que a forma como essas instituições se organizaram e o tipo de concepção que tinha de universidade influenciou no “modelo” de curso de Ciências Sociais adotado, tanto relacionado ao ensino como a pesquisa.

As primeiras universidades foram criadas na Idade Média, nos séculos XII e XIII. Em 1088 foi criada a Universidade de Bolonha, em 1214 a de Oxford e em 1215 a de Paris. Nesse período, elas estavam sob o controle e a influência da Igreja Católica, que deixou sua marca na concepção de educação, na maneira de ensinar, e na própria concepção de universidade. Tais instituições só adquirem certa autonomia da Igreja a partir do século XV, com o surgimento dos Estados Nacionais na Europa, contudo o controle agora passava para as mãos do Estado. Também é necessário destacar o papel da Reforma Protestante, para a diminuição do controle da Igreja Católica nas universidades de alguns países europeus (Inglaterra e Alemanha). A reação da Igreja Católica (Contra-Reforma), por sua vez, aumentou ainda mais o controle e a sua influência em alguns países europeus (França, Itália, Espanha e Portugal) e colônias espanholas e portuguesas (no Brasil, a influência dos jesuítas na educação é marcante).

A fundação da Universidade Imperial da França (criada por Napoleão Bonaparte em 1806) rompe com a concepção de universidade medieval. Napoleão instaurou um padrão de universidade estatal, caracterizado pelo ensino profissionalizante que visava a formação de profissionais para o Estado e mercado,

¹⁶ Segundo Sguissardi (2009, p. 149) “o critério para definição de um ‘modelo’ de universidade, nos termos aqui utilizados, envolve fundamentalmente dois elementos – associação ensino e pesquisa (e extensão) e a integração de um conjunto de unidades (faculdades, institutos, centros, etc.) [...]. Além desses critérios básicos, poderiam ser acrescentados outros indicadores de importância nada subestimável: o regime de trabalho da maioria do corpo docente; a qualificação docente para a pesquisa; a estrutura de produção e a divulgação científica, assim como de pós-graduação *stricto sensu* consolidada etc. Para efeito de análise, considere-se a possibilidade de, a depender da presença maior ou menor desses ‘critérios’ e ‘indicadores’”. Neste texto, modelo será entendido também como uma representação da realidade.

forte controle por parte do Estado (incluindo nomeação dos professores e autoridades universitárias), estruturada por faculdades e cursos onde a ciência está sujeita às metas da sociedade e do Estado, que influem em todos os aspectos. Nesse “modelo”, “... a pesquisa científica não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades e as ‘grandes escolas’” (PAULA, 2002, p. 152). Na França, enquanto as universidades são destinadas a um grande público (massificada) e praticam fundamentalmente o ensino, as “grandes escolas” são destinadas a uma pequena elite voltadas para a pesquisa e para a formação de profissionais de alto nível, como a Escola Normal Superior e o *Collège de France*. Esse “modelo” foi o que mais influenciou não somente o Brasil (no início das primeiras universidades no país), mas a maioria dos países latino-americanos como veremos adiante.

A Universidade de Berlim, inspirada nas idéias do Barão Von Humboldt, foi fundada em 1810 e surgiu como reação ao imperialismo francês. É considerada a primeira universidade moderna (MOROSINI e ROSSATO, 2006), já que produziu uma nova concepção de universidade (fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) e que irá estabelecer a base da maioria da produção da ciência moderna. De acordo com Morosini e Rossato (2006, p. 81), essa instituição “torna-se a primeira universidade a definir como essencial a geração do conhecimento pela pesquisa, característica que será posteriormente incorporada pela universidade em nível mundial como elemento indispensável para sua constituição e reconhecimento internacional”.

Nesse “modelo”, a pesquisa é entendida com função primordial da universidade na produção do conhecimento, concebendo que o trabalho acadêmico deva ser livre de quaisquer influências religiosas e doutrinas políticas. Por isso, os princípios mais importantes são o de autonomia e liberdade. Nessa ótica, para que a universidade desempenhe sua função ela deve ser autônoma em relação ao Estado ou a Igreja, já que

... num Estado que limite a liberdade de ensino e pesquisa [...] não será possível a existência de uma autentica universidade. Daí que os homens de ciência ou os intelectuais não podem estar vinculados diretamente à pratica política cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento e a busca da “verdade pura”. O mundo da ciência não pode ser confundido com o mundo da ação. [...]. No universo científico a valoração e a ação cedem lugar à “pureza da verdade” (PAULA, 2002, P. 151).

Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 151), as principais características desse modelo são:

Autonomia ante o Estado e a sociedade civil, busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.

Sem falar que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no modelo alemão, representavam o órgão universitário por excelência, já que seria o integrador das demais atividades, bem como seria fonte de pesquisa. Diferentemente do modelo francês que situava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras abaixo das escolas especializadas e profissionalizantes na hierarquia do ensino superior (PAULA, 2009).

O “modelo alemão” exercerá uma grande influência em todo o Ocidente, inclusive influenciando as universidades norte-americanas, pois esse “estabeleceu um padrão, vinculando a pesquisa científica com o ensino superior” (WANDERLEY, 2003, p. 20). Nos Estados Unidos, as universidades assimilaram relevância da pesquisa do “modelo” alemão em que “houve uma inovação ao nível da formação dos cientistas nos cursos de doutoramento, credenciando para atividades universitárias e outras externas” (WANDERLEY, *ibidem* p. 20). Todavia, a valorização da pesquisa desinteressada do modelo alemão será deixada de lado em favor de uma pesquisa utilitária e aplicada ao mercado e à empresa capitalista.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos tornam-se uma superpotência político-militar e também econômica, haja vista que é este país que financiou a reconstrução dos países europeus. A partir desse momento, os Estados Unidos exercerão uma hegemonia e influência sem precedentes nos países ocidentais e americanos, exportando não só mercadorias e produtos industrializados, mas, sobretudo o *american way of life*, e também seu modelo de gestão para as indústrias e sistemas educacionais de outros países.

Em relação às universidades, o modelo norte-americano influenciou não apenas as universidades européias (inclusive a Alemã), como também as latino-americanas e brasileiras. Em nosso país, esse modelo será amplamente difundido

principalmente a partir da Reforma Universitária de 1968 até o presente, o que contribuiu para modificar as finalidades e a estrutura organizacional e administrativa de todas as universidades brasileiras (PAULA, 2009).

Esse “modelo” fortemente inspirado pela filosofia pragmatista, já que busca colocar a ciência a serviço do país, tendo como meta principal promover o desenvolvimento econômico. Nessa ótica, a pesquisa só tem sentido em função do pragmatismo, pois nessa concepção o conhecimento existe para uso e benefícios da sociedade, isto é, o conhecimento é um meio e não um fim em si mesmo, como pensava a universidade medieval de orientação católica e também os idealizadores da Universidade de Berlim (FELIX, 2008). Assim sendo, a universidade estará a serviço dos interesses imediatos das empresas capitalistas com o objetivo de produzir conhecimentos tecnológicos aplicáveis. Por isso, o discurso atualmente de que a universidade deve se adequar as exigências do mercado de trabalho, flexibilizar os currículos (na ótica das competências) e contribuir para o desenvolvimento do país.

O “modelo” norte-americano fica bem explicitado em nossa reforma universitária de 1968, a partir da Lei 5.540/68 em que o governo militar assimila os princípios fundamentais dessa concepção universitária e de educação, não somente para as universidades, mas em todo o sistema educacional do país. Como demonstra as principais mudanças ocorridas com a referida lei, na citação abaixo:

a) Vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado [...], dos cursos de curta duração; do regime de créditos e matrículas por disciplinas [...]; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas [...]; g) idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnicas e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2009, p. 77).

Atualmente as reformas educacionais (inclusive universitárias) implementadas no Brasil e na maioria dos países estão afinadas com a lógica do modelo norte-americano, sendo conduzidas por organismos multilaterais como Banco Mundial, BID, OMC. Inserida nesse movimento de “*guinada para direita*” a

educação passa a ser meramente *mercadoria*, portanto um *serviço* (na ótica da OMC) a ser ofertado aos *clientes/consumidores*, e não um direito básico do ser humano (como será discutido nas seções posteriores).

Agora que expusemos os principais modelos de universidade que influenciaram as IES brasileiras, falaremos um pouco sobre a criação das universidades do Brasil, tentando mostrar como isso contribuiu para o desenvolvimento do curso de Ciências Sociais no país e suas repercussões no curso de ciências Sociais da UFPA.

No Brasil, apesar de já existir curso superior desde 1808¹⁷, com a chegada da coroa portuguesa, o surgimento da universidade propriamente dita foi tardio em relação à América Espanhola, já que foi o último país da América Latina a criar uma universidade com tal perfil. Desde o início do século XVI, a Espanha implantou universidades no México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile e Argentina (WANDERLEY, 2003). No Brasil, é somente no ano de 1920 que se implanta primeira universidade no Rio de Janeiro: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) é fruto da reunião das escolas de Medicina, Politécnica e Direito sob a inspiração principalmente do modelo francês profissionalizante, em que o foco era o ensino e não a pesquisa¹⁸. É importante ressaltar que em 1909 foi criada a Universidade de Manaus; em 1911, a de São Paulo e em 1912 a do Paraná, todas tiveram existência breve. Todavia, a maioria dos autores estudados considera que a URJ pode ser considerada a primeira universidade do Brasil, em termos legais, em virtude de ter sido criada por um decreto federal e de ter tido continuidade, bem como servir de modelo institucional para outras universidades brasileiras. (Cf. WANDERLEY, 2003; FÁVERO, 2000; SGUISSARDI, 2006; PAULA, 2009; BRITO e CUNHA, 2009).

¹⁷ Em 1808, são criados os cursos de Cirurgia na Bahia e de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. Em 1810 é fundada a Academia Real da Marinha e Real Militar no Rio de Janeiro. Em 1812 é criado o curso de Agricultura, em 1816 criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; em 1817 o curso de Química. Em 1827 os cursos de Direito em São Paulo e em Olinda (FÁVERO, 2000, p. 31-32). Para Anastasiou (1999) as escolas superiores criadas aqui foram “cópias pioradas das escolas portuguesas”. Eram escolas profissionalizantes isoladas inspiradas no modelo jesuítico escolástico de ensino do *Ratio Studiorum* e no modelo francês profissionalizante (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

¹⁸ A pesquisa nesta universidade só iniciou em 1945, com a chegada de professores de outros países, a maioria franceses. Antes disso, a docência se restringia a sala de aula (BRITO e CUNHA, 2009).

Para Schwartzman (2001 e 2006) a Universidade de São Paulo (USP) fundada em 1934 foi a primeira, em termos reais, a mais bem-sucedida universidade brasileira, já que foi a primeira universidade brasileira, de fato, a “realizar pesquisas (exceção feita a algumas pesquisas médicas das faculdades de medicina) e permanece a mais importante universidade pública do país” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 164). Fruto da articulação das elites políticas, econômicas e intelectuais paulistas em reação a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, no qual o estado de São Paulo foi vencido pelo governo federal. Os membros da elite paulista depositaram suas esperanças nas instituições universitárias, uma vez que essas “representariam um novo modo de conquistar a hegemonia nacional diante do fracasso das armas” (MEUCCI, 2000, p. 82). Júlio de Mesquita Filho, um dos fundadores da USP (ligado ao Jornal *O Estado de São Paulo*), diz claramente que o objetivo da universidade “é o preparo de homens capazes de dar novo destino ao país” (*apud* por MEUCCI, 2000, p. 83), e nas palavras de Fernando de Azevedo, que compartilhava da mesma opinião, esse é bem enfático: “ou nós educamos o povo para que deles surjam elites, ou formamos elites para compreenderem as necessidades de educar o povo” (*apud* por HEY e CATANI, 2006, p. 295).

Assim, percebe-se que o objetivo maior na criação não só da USP, mas também da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) era prioritariamente político: formar uma elite dirigente para conduzir os destinos do país. A USP voltada mais para a formação de pesquisadores e pretender formar elites intelectuais e secundariamente formar professores para o ensino secundário. Enquanto a ELSP voltada mais para a formação do “técnico com competência administrativa” (LIMONGI, 2001, p. 259) para ocupar cargos tanto na burocracia do Estado como na empresa privada.

Será que essa universidade conseguiu atingir seu objetivo maior? Para Schwartzman (2006), a resposta é sim, vejamos:

Em certa medida, a resposta é sim. Fernando Henrique Cardoso, presidente da República do Brasil entre 1995 e 2002, é produto direto da USP e provavelmente o melhor representante da *intelligentsia* em moldes franceses que ela esperava criar. Seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, é um metalúrgico com pouca educação formal, nascido no Nordeste pobre, mas esteve sempre rodeado de intelectuais e militantes formados pela USP. As maiores empresas brasileiras e a maioria dos jornais e revistas mais influentes do país estão sediados em São Paulo, e seus altos gerentes provavelmente se formaram na USP (p. 169). (grifo do autor).

A USP tinha como referência o modelo alemão de universidade, seus idealizadores, entre eles Fernando de Azevedo, defendiam a idéia de integração na formação. Uma formação que ultrapassasse a mera graduação especializada e profissionalizante, tarefa essa a ser conduzida pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) que seria a *cellula mater* da universidade. Defendia ainda o cultivo de um saber desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nação e para o enriquecimento da educação. E somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia contribuir para a formação de novas elites dirigentes (PAULA, 2009).

A influência do modelo alemão de universidade foi muito maior na USP. Todavia, ela também teve influência do modelo francês profissionalizante, principalmente nas faculdades tradicionais (direito, medicina, engenharia). Vale dizer que no início de suas atividades acadêmico-científicas, grande parte dos professores da FFCL/USP eram franceses (vindos pela missão francesa) e poucos alemães (PAULA, 2002).

Em relação a missão francesa, Miceli (2001) afirma que esta teve uma grande contribuição, uma vez que proporcionou

...na montagem e vertebracão institucional e doutrinária da Faculdade de Filosofia significou uma ruptura com os centros tradicionais de ensino superior de implantação mais antiga, mormente com a mentalidade jurídica. Esse experimento paulista não encontrou terreno favorável para prosperar, nessa mesma época, em nenhum outro estado ou instituição universitária do país (MICELI, 2001, p. 21).

Queiroz, M. (1992) corrobora a afirmação de Miceli sobre a participação de professores estrangeiros na USP (franceses) e na ELSP (norte-americanos) como fator crucial para promover o desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, vejamos:

A existência em São Paulo de duas escolas recheadas de mestres competentes, nacionais e estrangeiros, não podia deixar de promover um desenvolvimento rápido das Ciências Sociais [...] sua coincidência com o desenvolvimento maior e mais contínuo delas em São Paulo, onde desde de 1934 funcionavam dois cursos de alto nível pelos professores ali reunidos, leva a pensar que a produção, assim como o crescimento mais rápido das publicações estaria plenamente justificada (QUEIROZ, 1992, p. 398).

Assim, a vinda de professores e pesquisadores estrangeiros para USP estava de acordo com o projeto inicial dos idealizadores desta universidade como fica evidenciado abaixo:

Esta prática de recorrer aos mestres estrangeiros para provimento das maioria das cátedras da nossa Faculdade foi a melhor medida adotada na fundação deste estabelecimento de ensino. As primeiras escolas deste gênero a serem criadas no país têm de apelar para este processo. Só assim poderão os cursos serem entregues a professores que receberam sua formação em organizações similares já existentes no novo e no mundo (Universidade de São Paulo, 1938 *apud* MAIA, 2011, p. 7).

Na prática o objetivo era criar uma instituição de ponta atendida com as recentes teorias e métodos da ciência moderna para promover a formação do especialista de alto nível e pesquisas “desinteressadas”, ou seja, formar uma elite intelectual.

Desse modo, o ideal da pesquisa como função primordial da universidade (no modelo alemão) está explícito na *alínea a* do artigo 2º do Decreto de criação da USP (Nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934) que coloca como primeira finalidade “*promover pela pesquisa, o progresso da ciência*”. Assim como, no preâmbulo do decreto também são explicitados os valores da cultura livre e desinteressada: “considerando que somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos.” (Cf. o decreto na íntegra no anexo 5 do livro de FÁVERO, 2000).

Nessa ótica, fica claro que a USP não tinha como objetivo central a formação de professores, apesar de que em seu estatuto de fundação conste que a missão desta universidade era formar professores para o ensino secundário, mas ser principalmente “uma instituição dedicada aos altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras” (ANTUNHA *apud* MORAES, 2003, p. 13).

Na próxima seção discutiremos a formação docente e sua relação com a universidade, destacando os condicionantes sociais de surgimento das licenciaturas, os principais paradigmas de formação docente em que foram pautados os cursos de formação de professores no Brasil e como isso repercute no curso de Ciências Sociais da UFPA.

2.1 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Como foi visto na secção anterior o “modelo” que fundamenta e serve de parâmetro para a maioria das universidades, se centra na pesquisa e na preparação para os *altos estudos*. Ainda que na maioria das IES prevaleça as atividades de ensino e formação profissional, como analisa Nunes (2012, p. 20):

As universidades brasileiras, com raras exceções, realizam pouca pesquisa, em termos quantitativos e qualitativos. Ademais, o perfil do ensino universitário – como o de resto a educação superior brasileira – tem um viés profissionalizante. [...] Afinal, mesmo entre universidades públicas, constata-se antes, a existência de uma “federação de escolas profissionalizantes”, entendidas aqui como a reunião de faculdades e institutos associados a profissões, do que a constituição de instituições de fato estruturadas à luz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] Em suma, pratica-se um ensino voltado à formação profissional, mas os comandos regulatórios determinam que haja pesquisa em toda universidade brasileira, o que ainda está longe de ocorrer.

Todavia, é a concepção de universidade de pesquisa que orienta e serve de referência e para a maioria das universidades no país. Para Lüdke (2009) nesta concepção de universidade a formação docente ocupa um lugar secundário, já que as funções de pesquisa e produção de conhecimento ocupam o plano superior. Por causa disso, “tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores” (LÜDKE, 2009, p. 98).

Em setembro de 2011, no Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente”, realizado em Brasília, uma das principais conclusões dos especialistas foi de que o ambiente acadêmico considera a formação de professores para a educação básica uma “tarefa menor”, e foi consenso entre eles sugerir a revisão dos currículos dos cursos de Licenciaturas, já que uma grande parte destes

estarem sobrecarregados por conteúdos teóricos, com pouco espaço para aprofundamento nas práticas de sala de aula. Nas licenciaturas [...] os cursos giram basicamente em torno do conteúdo das áreas de referência, e oferecem pouca atenção ao campo da Educação e das práticas em sala de aula (EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE, 2012, p. 68).

A orientação da maioria das universidades voltada unicamente para a valorização da pesquisa e da formação de pesquisadores é um equívoco, pois como afirma Lüdke (2009) o principal fator de melhoria dos desempenhos de alunos

provenientes de classes desfavorecidas é a influencia do trabalho do professor. Os anais do Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente” corrobora a análise de Lüdke ao afirmar que: “evidências de estudos internacionais e nacionais têm ressaltado a qualidade dos professores como fator de maior impacto no aprendizado do aluno. É possível afirmar, portanto, que o professor é o profissional mais importante para qualquer país construir um bom sistema educacional” (EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE, 2012, p. 63).

Por isso, a importância de se investir na formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Mas por que o ensino e a formação docente são vistos como de menor importância pela academia? Quais os principais fatores que explicam esse fato? Que modelos de formação docente são praticados pelas universidades no Brasil? Para responder estas questões voltaremos nosso olhar para os aspectos históricos e sociais sobre a formação e a profissão docente, particularmente as licenciaturas no âmbito das universidades.

Até final da década de 1920 a formação de professores limitava-se ao curso da *Escola Normal*, que formava professores para o ensino primário. Nesse período, as escolas secundárias eram poucas e os professores eram bacharéis (advogados, médicos, engenheiros), padres, ex-seminaristas e até professores primários ou autodidatas (HADDAD *apud* PEREIRA, 1996).

A partir de 1930, surgem os primeiros cursos de nível superior para formação de professores para o ensino secundário: os cursos de licenciatura. Segundo Pereira (1996, p. 60) “as licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária”.

As licenciaturas surgiram com o modelo de formação denominado de “3 + 1”. Assim, os bacharéis formados após três anos poderiam fazer o curso de didática por um ano e obter o diploma de licenciatura. Desse modo, as disciplinas de conteúdos pedagógicos estavam justapostas às de conteúdos específicos de cada disciplina. De acordo com Pereira (1999) as licenciaturas passam a ser inspiradas e orientadas pelos bacharelados “em que o ensino do conteúdo específico prevalece

sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário” (PEREIRA, 1999, p. 113). Segundo Gatti (2010) esse “modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356).

A Lei nº 5.540/1968, segundo Silva, Monteiro e Rosa (1995), promoveu o “divórcio” definitivo entre as Faculdades de Filosofia e Faculdades de Educação, na formação dos professores de nível superior, já que antes de 1968, as Faculdades de Filosofia ou equivalentes eram as responsáveis pelo curso de licenciatura, contudo com

... o advento da Lei nº 5540/1968, essas Faculdades se desdobraram em unidades dedicadas ao ensino e pesquisa de uma disciplina, em sentido amplo, ou de uma área de conhecimento, transformando-se em Institutos Básicos, Faculdades ou Escolas. Essa mudança estrutural veio a provocar, no caso dos cursos de Licenciatura, uma significativa separação entre a preparação dos futuros professores no que concerne ao domínio dos conteúdos a serem ensinados – predominantemente atribuído e localizado no Instituto – e os conhecimentos próprios da fundamentação educacional e sobre o processo de ensino – quase exclusivamente concentrados nas Faculdades de Educação, dando nascimento ou fortalecendo o conflito entre os que poderiam ser considerados de *conteudistas* e os que poderiam ser classificados de *pedagogistas*, polarizando posições numa formação já marcada pelas dificuldades de entrosamento entre *teoria* e a *prática* (SILVA, MONTEIRO e ROSA, 1995, p. 2005). (grifo no original).

Para Cunha, L. (1992 e 2007), a fragmentação das Faculdades de Filosofia e criação das Faculdades de Educação foi resultado das ações dos pedagogos do Conselho Federal de Educação, interessados na autonomização de sua atividade profissional no âmbito das universidades. Este fato também contribuiu para aumentar a dicotomia entre ensino e pesquisa, separação entre a formação conteudista e formação pedagógica (reforço do modelo “3 + 1”), bem como para promover o distanciamento entre o campo das ciências sociais e educação, vejamos:

As faculdades de Educação contribuíram para o isolamento dos pedagogos e outros profissionais da educação, retirando-os do convívio, ainda que muitas vezes incipiente, com os professores das demais seções (Ciências Sociais, Física, Matemática) (CUNHA, L., 2007, p. 80).

Em decorrência disso, houve em algumas universidades uma reação, no sentido de se reforçar o isolamento da área de educação, como analisa Luiz Cunha:

... em certas universidades houve uma prática reativa de outras áreas (faculdades, escolas e institutos) no sentido de desenvolverem suas próprias assessorias e programas de ensino e de pesquisa em educação, até mesmo em nível pós-graduado, sem articulação com os da unidade formalmente destinada a promovê-los (CUNHA, L., 1992, p. 12).

Desse modo, afirmamos que o modelo “3 + 1” não foi superado e continua ainda a orientar a maioria das licenciaturas do país. Mesmo tendo surgido legislações (Como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* de 2002) no início da década de 2000 que visam integrar a formação disciplinar e aquela voltada para a docência, Gatti (2010, p. 1357) afirma que “ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas”, visto que

as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação (PEREIRA, 1999, p. 112).

Em virtude disso, para Krahe (2001), a formação docente continua sendo desenvolvida segundo o paradigma da *racionalidade técnica* (entendida como superior e mais importante) em relação à *racionalidade prática*. Na racionalidade técnica

...a visão do mundo é a do professor visto como um técnico, especialista, que aplica rigorosamente, em sua prática diária regras advindas do conhecimento científico [...]. Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e é criativo durante sua ação pedagógica”. (KRAHE, 2001, p. 77).

Para Contreras (2002) a idéia central da racionalidade técnica é que

... prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Gómez (1992, p. 98) corrobora as citações acima afirmando que, dentro da racionalidade técnica, o “desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se após o conhecimento científico básico e aplicado, porque [...] não se pode aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver

aprendido o conhecimento aplicável”. Por isso, nos desenhos curriculares das licenciaturas verifica-se que as disciplinas teóricas são organizadas no início do curso, enquanto as práticas de ensino e didáticas são deixadas para os últimos semestres ou anos, o que contribui para a separação entre conhecimentos teóricos e práticos e para a hierarquização do conhecimento teórico em relação aos conhecimentos predominantemente práticos.

Desse modo, a principal consequência disso é que a formação do especialista¹⁹ em uma área disciplinar torna-se mais valorizada em relação à do professor especialista e deste em relação a do professor polivalente. Gatti (2010) mostra que historicamente, nos cursos de formação de professores no Brasil, já havia a separação entre o professor polivalente e o professor especialista de disciplina, assim como a separação entre bacharelado e licenciatura, como fica explícito em suas palavras:

historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI (GATTI, 2010, p. 1358).

De modo geral, no modelo de racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista no conteúdo que aplica em sua prática docente as regras científicas e pedagógicas. Por isso, é comum, nas universidades, nos depararmos com discursos de que “para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar” (PEREIRA, 1999, p. 112).

Pereira (1999) cita uma curiosa analogia desse tipo de formação docente com “curso de preparação de nadadores” de Jacques Busquet, vejamos:

¹⁹ Weber já falava no século XIX sobre a preponderância da educação para formar especialista como característico da sociedade moderna em função do processo de racionalização e burocratização. Tanto o Estado como a empresa capitalista precisam de profissionais especialistas, daí a finalidade da educação nessa sociedade se resumir a transmitir o saber especializado. Assim, há uma “... crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado” (WEBER, 1982, p. 281).

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (BUSQUET *apud* PEREIRA, 1999, p. 112).

Nesta analogia, percebemos que grande parte da formação de professores realizada em muitas universidades do país se assemelha ao “curso” de Busquet, já que ao se privilegiar a *sólida formação teórica* do professor, deixando pouco espaço para os conhecimentos didático-pedagógicos e estágio supervisionado para o final do curso (muitas das vezes, o estágio serve apenas para cumprir requisitos burocráticos e formais das legislações). De acordo com Santos, L. (2007) a sólida formação teórica não garante *per se* uma boa prática docente. Assim, não é de se estranhar que os egressos saiam com uma certa formação teórica, mas carentes de conhecimentos didático-pedagógicos e experiências práticas. Teoricamente sabem o conteúdo, porém não sabem como ensinar os mesmos. Assim, é com essa formação que muitos licenciados são recrutados pelas escolas e têm que enfrentar os “temporais” cotidianos da realidade escolar.

Concordamos com Gauthier *et. al.* (1998) quando afirma que não basta conhecer apenas o conteúdo para lecionar, uma vez que o saber necessário para ensinar não se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar, pois:

... quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria (GAUTHIER *et. al.* 1998, p. 20-21). (grifo no original).

Segundo Pereira (2007), o modelo de racionalidade técnica pode ser subdividido em pelo menos três modelos, a saber: o modelo de *treinamento de habilidades comportamentais*, o modelo de *transmissão* e o modelo *acadêmico*

tradicional. No primeiro, o objetivo principal é treinar os docentes a fim de desenvolverem habilidades específicas e observáveis. O segundo caracteriza pela ênfase na transmissão dos conteúdos científicos e pedagógicos, ignorando ou destinando pouca carga horária para as habilidades de prática de ensino. E o terceiro, *acadêmico tradicional*, parte do pressuposto que o conhecimento científico e disciplinar é suficiente para capacitar o professor para o ensino e que a dimensão prática do ato de ensinar pode ser aprendida em serviço. Para Santos, L. (2007, p. 242), no modelo acadêmico tradicional “o professor é visto como um especialista das disciplinas do currículo escolar, desvalorizando-se a sua formação pedagógica”. Vale ressaltar que estas tipologias servem a fins heurísticos e que na realidade, geralmente, estes modelos de formação docente estão imbricados, prevalecendo um ou outro.

Se contrapondo aos modelos baseados na racionalidade técnica, no início do século XX, surgem modelos alternativos de formação docente. Entre estes destaca-se o modelo de racionalidade prática e seus subtipos. Para Pereira (2007), Dewey pode ser considerado um dos precursores do modelo de racionalidade prática na área de educação.

Nesta perspectiva, a educação e o ensino são concebidos como um processo complexo, o que na maioria das vezes, muitas das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos docentes são resolvidas por saberes práticos, adquiridos no processo de ensino, e mediante uma atitude reflexiva sobre a própria prática. Diante disso, o conhecimento dos docentes não pode ser reduzido a um aprendizado que incluem apenas os conteúdos disciplinares ou técnicos. Mas principalmente de conhecimentos didático-pedagógicos sobre o ato de ensinar e aprender, sobre a gestão de sala de aula, assim como sobre a complexidade da dimensão prática. Visto que nesta dimensão está presente a incerteza, a instabilidade, a excepcionalidade, a singularidade e conflito de valores entre docentes e alunos (SANTOS, L., 2007).

Assim, no modelo de racionalidade prática, a dimensão prática “não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (PEREIRA, 1999, p. 113). Por isso, a dimensão prática deve

ser o eixo da formação docente e aparecer logo no início do curso e não somente no final. Aspectos que geralmente são negligenciados pelo modelo de racionalidade técnica

Desse ponto de vista, no modelo de racionalidade prática a profissão docente é considerada como uma atividade complexa, que envolve conhecimentos teóricos e práticos e os professores não são vistos como técnicos, mas profissionais que refletem sobre sua prática docente cotidiana.

Pereira (2007) mostra que existem no modelo de racionalidade prática principalmente três tipos, a saber: O modelo *humanístico*, o modelo de *ensino como ofício* e o modelo *orientado pela pesquisa*. No primeiro, os professores são considerados como os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer em profundidade a fim de aperfeiçoar sua prática docente, por isso reconhece ainda que cada docente reconstrói estratégias particulares para ensinar. No segundo modelo o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro e por meio de um diagnóstico meticuloso da situação de ensino/aprendizagem. E o terceiro modelo, o mais conhecido no Brasil, a pesquisa orientando a prática docente do professor é considerada fundamental pois possibilita-o a analisar e refletir sobre sua prática na resolução de problemas de ensino e aprendizagem ocorridas em sala de aula.

Todavia, o modelo de racionalidade prática e seus subtipos ainda são exceções em grande parte dos cursos de formação de professores. O que perdura na maioria dos currículos dos cursos de formação de professores é o modelo orientado pela racionalidade técnica. Para Pereira (2007, p. 256) “em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica”.

Por conseguinte, vimos que os modelos que orientam a formação docente e a forma como se organizou e se estruturou os cursos de formação de professores contribuiu para o desprestígio da área da educação em relação as demais áreas acadêmicas, assim como para a desvalorização das licenciaturas em relação ao Bacharelado. Assim, não é à toa que o papel das licenciaturas nas universidades

brasileiras ainda é relegado ao segundo plano em relação ao Bacharelado.

De acordo com Dias-da-Silva e Muzzeti (2008, p. 131), “[...] a grande maioria dos cursos de licenciatura em algumas universidades públicas continuam se constituindo em apêndices dos cursos de bacharelado”, desde sua criação na década de 1930 em decorrência do modelo “3 + 1” que promoveu a separação ente a formação do bacharel promovida pelas Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas e a formação do licenciado feita pelas Faculdades de Educação.

Essa desvalorização da licenciatura é também cultural, já que no Brasil, a “cultura” do Bacharel e dos profissionais liberais (advogados, médicos, engenheiros, etc.) sempre foi valorizada pelas elites de nosso país em relação às profissões ligadas à docência. Sérgio Buarque de Holanda em seu livro “Raízes do Brasil”, já havia discutido a valorização da cultura do bacharel no Brasil (herdada de Portugal), como constatamos abaixo:

Apenas no Brasil, fatores de ordem econômica e social [...] devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. (HOLANDA, 2008, p. 157).

Essa concepção está ligada, também ao desprestígio acadêmico da área da educação. Analisando o contexto da USP, Mendonça (1994, p. 39) menciona que os primeiros ocupantes das cadeiras de docentes no Instituto de Educação “...eram antigos professores da Escola Normal que se transformaram em catedráticos na nova universidade, sem que, muitas vezes, possuíssem sequer formação de nível superior”. Aliado a isso, a maioria das faculdades de educação foram criadas a partir das faculdades de filosofia, e o corpo docente contratado para lecionar as disciplinas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino era majoritariamente constituído por mulheres oriundas do ensino público secundário (Cf. MORAES, 2003). É claro que não podemos colocar o ônus da responsabilidade da desvalorização da educação e da profissão docente sobre as mulheres, pois como se sabe nossa sociedade possui um cultura predominantemente patriarcal que discrimina o sexo feminino. Assim, esse processo possui aspectos voltados para a origem de classe, uma vez que o magistério e, por efeito, a profissão docente, passava paulatinamente a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, bem como uma parte desses

professores provinham das camadas populares, desvalorizada, na ótica da sociedade brasileira.

Desse modo, a profissão de professor (principalmente da educação básica), no Brasil, é vista como uma atividade ligada às classes subalternas e destinadas aos alunos com menor potencial acadêmico. É o que percebemos abaixo:

[...] de longa data a licenciatura tem sido relegada a um segundo plano nos cursos de Ciências Sociais. [...] valorizar a prática na formação docente implica em romper com preconceitos [...] que estabelecem uma diferenciação sem maiores fundamentos, entre o bacharelado – considerado um curso “nobre”, voltado à atividade teórica e à pesquisa – e a licenciatura – considerado um curso “plebeu”, voltado à atividade docente, próprio para os alunos menos aptos, sem maiores capacidades de reflexão e que, portanto, devem se ocupar de tarefas “menores”, como o exercício da atividade docente no ensino médio (FREITAS, 2007, p. 4).

Para Bourdieu (2008b), o processo de desvalorização de uma profissão ou até mesmo do professor está diretamente relacionado ao processo que denomina de “inflação” de diplomas, a saber:

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra *um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como, uma inflação de diplomas* (BOURDIEU, 2008b, p. 124) (grifo nosso).

Ou seja, uma profissão e um diploma, são considerados valiosos em decorrência também de sua raridade, pois a medida que se tornam massificados, estes inflacionam o “mercado” e contribuem para a perda de valor. No caso da profissão de professor, para Bourdieu, este fato também é válido, vejamos:

A desvalorização mais bem dissimulada que resulta do fato de que as posições – e os diplomas que garantem acesso a elas – podem ter perdido seu valor distintivo, embora o número de cargos tenha aumentado em uma proporção semelhante ao número de diplomas que, no início do período, davam acesso a esses cargos, e pela mesma razão: é, por exemplo, o caso da *posição de professor* que, em todos os níveis, perdeu sua raridade (BOURDIEU, 2008b, p. 126) (grifo nosso).

Nóvoa (1992) se referindo ao continente europeu e a realidade portuguesa observa que a partir da década de 1960 houve uma expansão dos sistemas escolares o que promoveu um recrutamento em massa de professores, implicando no rebaixamento das exigências de contratação docente:

A expansão quantitativa do sistema educativo português entre 1960 a 1990, obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenômenos de desprofissionalização do professorado (NÓVOA, 1992, p. 20-21)

Desse modo, este contingente com baixa qualificação, ou em alguns casos nenhuma (no caso do Brasil, a contratação de professores leigos por parte de alguns estados e municípios, principalmente antes da LDB/96, e atualmente em alguns municípios amazônicos é uma realidade) contribuiu para o processo de desvalorização docente.

Aliado a massificação do sistema escolar, a “inflação” de diplomas e de profissionais ou leigos na área da educação é um dos fatores, como foi bem analisado por Bourdieu (2008b) e Nóvoa (1992 e 1995), para que a profissão de professor (principalmente dos licenciados) seja vista como algo menor, e dependendo do nível de ensino, maior é a desvalorização, por exemplo professores da educação básica estão no nível mais baixo do que professores universitários (e neste campo os docentes que tem perfil de pesquisador, de preferência bolsistas de produtividade do CNPq possuem mais prestígio do que docentes que atuam apenas na graduação ou que ministram disciplinas de conteúdos pedagógicos).

Assim, a Universidade “tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz” (MENEZES, 1986, p. 120). Então, desde os anos de 1980 essa tarefa “pouco nobre” foi deixada e permitida às faculdades privadas do país para que se encarregassem dessa tarefa, pois na maioria delas, só se pratica ensino. Não é à toa que a “[...] própria universidade não reconhece a necessidade de formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor” (MORAES, 2003, p. 10). Ou em alguns casos nem isso, como para ser professor bastasse apenas possuir um dom, ou uma habilidade pessoal ou fosse fruto de uma descoberta pessoal (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2008). Esses discursos são recorrentes nas universidades e no curso de Ciências Sociais eles também estão

presentes nas falas de alguns docentes entrevistados, conforme abaixo:

... eu acho que eu sou bom professor porque é uma coisa minha ... um *dom* no sentido que Weber dar, que você tem um dom, um carisma pra aquilo (Prof. Hugo) (grifo nosso)

Eu acho que pra você ser um professor, você precisa de características suas, que é capacidade de síntese, capacidade de explicação, então essas características, porque nem todo mundo sabe explicar (Profª. Iolanda).

Pra mim a formação pedagógica é A MAIS e não uma coisa paralela, não é? da formação do bacharel, tá, então, eu vejo como que, o ideal seria que quem tivesse uma *vocação* docente ... pudesse fazer uma formação a mais do que o bacharel e não em currículos paralelos (Prof. Paulo) (grifo nosso).

Nas falas acima fica evidente a concepção de professor como dom ou vocação, como talento, ou seja, por isso predomina a visão de que a formação didático-pedagógica é desnecessária ou irrelevante, que não faz falta, já que importa é o dom, o talento ou que a formação teórica conteudista proporcionada pelo bacharelado basta.

Para Gauthier *et. al.* (1998) a concepção de que basta ter dom ou talento para ser professor ainda que seja importante para qualquer profissão por si só estas características não bastam, vejamos:

... seria um erro esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial. Basta observar o desempenho dos atletas ou dos artistas para se convencer disso. [...] As práticas artísticas ou esportivas exigem técnicas e saberes particulares que, um dia, foram formalizados, ensinados e aprendidos [...]. Assim, reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da *contribuição dos resultados das pesquisas* (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 21). (grifo nosso).

De modo geral, estas concepções reforçam o preconceito com relação as licenciaturas e contribui para atenuar sua desvalorização, conforme a seguinte fala:

... nós não dávamos a mínima para a licenciatura, não dávamos a menor importância para a licenciatura. A licenciatura sempre pareceu algo muito distante da sociologia, inclusive quando eu estava tendo aulas de licenciatura, disciplinas para me formar em licenciatura eu tive vários atritos com os professores da área da pedagogia eu e meus colegas a gente não gostava daquilo, parecia uma coisa muito distante [...] era uma coisa inútil (Prof. Hugo).

Assim, tanto na literatura consultada, como em discursos de alguns docentes entrevistados percebe-se inúmeros preconceitos com relação a licenciatura

e se formos fazer uma analogia, ela é, em muitos cursos, tratada como se fosse a “Geni” da música “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque²⁰.

Então é importante ressaltar que não consideramos a formação docente como algo menor e ao mesmo tempo procuramos romper com a idéia de docência como um dom, como talento, como meramente técnica e assumindo que esta atividade é uma profissão altamente complexa e nobre, como afirma Gatti (2010) e que concordamos na íntegra:

... estamos saindo do improviso, da idéia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Todavia, infelizmente, sabemos que a concepção de professor, modelos de universidade e modelos de docência e formação adotados pelas universidades e reforçadas pelos formadores de professores influenciam não apenas os currículos das licenciaturas, mas também no tipo de formação e na identidade profissional dos egressos destes cursos. Portanto, foi principalmente e prioritariamente com estas concepções de professor e modelos de formação pautada na racionalidade técnica que foram estruturados a maioria dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, inclusive o curso da UFPA.

Na próxima secção faremos uma contextualização histórica sobre as políticas educacionais e curriculares a partir da década de 1990, mostrando como essas políticas influenciaram as configurações para os cursos de formação de professores e seus desenhos curriculares.

²⁰ Esta analogia surgiu a partir da fala de uma docente entrevistada, quando esta foi perguntada sobre os principais problemas do curso de Ciências Sociais. Esta relatou que estava participando de um evento sobre licenciaturas na UFPA e todo mundo falava mal do curso de Ciências Sociais, vejamos: “quando eu cheguei lá, eu até brinquei, eu sou uma pessoa meio irreverente, eu me senti assim, senti que eu tava na “casa da Geni”, do Chico Buarque de Holanda né?, porque todo mundo falava mal de ciências sociais, e olhava pra aquelas pessoas, era coordenador do curso disso, coordenador daquilo” (Profª. Leila).

3 REFORMAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DE 1990

As mutações no seio do capital afetam todos os aspectos da sociedade em escala global. A começar pela reforma do aparelho dos Estados nacionais e por sua subordinação ao grande capital. Assim, com a crise do fordismo em meados da década de 1970, nos governos conservadores de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA), final dos anos 70 e início dos anos 80, começaram a ser implementadas reformas no aparato estatal tendo em vista os princípios do liberalismo (com nova *roupagem*: neoliberalismo) e do Estado mínimo. O Estado do bem-estar social é posto em xeque e passa a ser visto pelos detentores do capital e ideólogos do mercado como o principal responsável pelas crises do sistema capitalista, pois para estes, as “crises” são “apenas desequilíbrios temporários provocados por acontecimentos ‘exógenos’ ao mercado” (BRUNHOFF, 1991), ou seja, intervenção do Estado ou erros de dirigentes econômicos.

Assim, a reforma dos Estados nacionais visa sintonizar-se com as políticas internacionais da economia e ajustá-lo às demandas do paradigma de acumulação flexível (também conhecido por *toyotismo*). A educação, neste processo, será considerada estratégica pelos organismos econômicos internacionais do grande capital (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Mundial do Comércio etc.) e programas desses organismos como o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), para a promoção do desenvolvimento econômico do país, bem como para a *fabricação de uma hegemonia do consenso* do qual o capitalismo necessita, como fica bem explicitado em Haddad (2008) e Tommasi, Warde e Haddad (2007).

Para Cattani, Oliveira e Dourado (2001) o ideário hegemônico desses organismos internacionais se pauta numa ressignificação da Teoria do Capital Humano,

na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais (CATTANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 71).

Este ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano tem influência direta nas políticas educacionais do país, incluindo as políticas curriculares²¹ implementadas pelos pareceres e diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Para Dale (2004), existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), já que identifica uma nova forma de força supranacional e transnacional (organismos econômicos internacionais do capital) que afeta todos os sistemas educativos nacionais em escala global e que prescrevem mecanismos de controle sobre os mesmos, como a disseminação da concepção de “qualidade” da educação, padronização dos conteúdos, descentralização dos sistemas e avaliação da educação (centralizada). Assim, as políticas educacionais para a educação

... longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial” (DALE, 2004, p. 429).

Desse modo, Dale (2008) afirma que não podemos compreender o que ocorre no nível da prática educacional sem termos uma idéia do que ocorre no nível da política e da economia política.

Isso significa essencialmente que nós não podemos compreender o que acontece no nível da prática sem ter uma idéia do que acontece no nível da política, e não podemos compreender o que acontece no nível da política sem entender o que se passa no nível da economia política (DALE, 2008, p. 26).

Dale (2008) mostra ainda que o currículo passa a ser considerado estratégico neste processo de reformas educacionais porque é por meio dele que os Estados ajustam seus sistemas educacionais às demandas dos organismos internacionais, vejamos:

²¹ A Política curricular enquanto uma dimensão da política educacional tem por finalidade estabelecer a forma de selecionar, organizar e modificar o currículo. Neste sentido, elas assumem papel fundamental no processo de regulação e controle do currículo (ROCHA, 2008). Será entendida também enquanto uma política cultural, pois ela é fruto de embates por sentidos e significados, consistindo uma seleção de cultura, de uma visão de mundo (LOPES, 2004 e 2006).

O currículo tem se tornado um componente tão crucial da escolarização essencialmente porque é visto como o meio através do qual os Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança. Ele tem sido o principal meio através do qual projetos nacionais para a educação são expressos e ganham substância [...] São os interesses da economia global que, em última análise, estabelecem os parâmetros para a educação e o currículo (DALE, 2008, p. 19).

Todavia, Dale (2008) ressalta que não devemos entender essa relação de forma determinística, em um único sentido, de cima para baixo, uma vez que “a influência segue tanto para cima quanto para baixo, e o nível da prática define limites para o que é possível no nível da política, e vice versa” (DALE, 2008, p. 27).

Assim, as políticas educacionais implementadas em vários países, inclusive no Brasil, a partir da década 1990 tiveram por finalidade adequar a formação do trabalhador às exigências do paradigma de acumulação flexível do capital, ou seja, formar um trabalhador flexível, produtivo, polivalente, eficiente disposto a “vestir a camisa da empresa” proclamada pela ideologia de valorização do trabalhador por parte da empresa, bem como possibilitar uma saída para a crise enfrentada pelo Estado e o sistema capitalista.

Segundo Maués (2003), o marco orientador das reformas e políticas econômicas neoliberais implantadas nos países em desenvolvimento, na década de 1990, foi o *Consenso de Washington* realizado em 1989, promovido pelos organismos internacionais com objetivo de discutir a dívida externa dos países em desenvolvimento. Nesta reunião foram estabelecidas as principais diretrizes econômicas, sociais, políticas, educacionais, tributárias entre outras que os países subdesenvolvidos deveriam seguir, com vista a promover a estabilização econômica, a disciplina fiscal do Estado (redução de gastos públicos com áreas sociais como educação, saúde, salários), privatização de empresas estatais entre outras medidas que visam garantir a eficiência do sistema capitalista e a consolidação do Estado mínimo, segundo o ideário neoliberal. (Cf. o “*decálogo*” do consenso de Washington em MAUÉS, 2003, p. 96).

Em relação à educação, o movimento inicia-se a partir das conferências de Jomtien (1990), de Nova Délhi (1993), de Kingston, na Jamaica (1996) onde são estabelecidas agendas para educação a partir das cartas e documentos de intenções nas quais o Brasil se fez signatário dos mesmos. Segundo Shiroma,

Moraes e Evangelista (2004), a Conferencia de Jontiem, Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial foi o marco inicial da reformas educacionais no Brasil.

Um dos primeiros documentos orientadores da reforma da educação superior propostas para os países da América Latina, foi o documento elaborado pelo Banco Mundial em 1994, publicado em espanhol em 1995 com o nome de *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, no qual o Banco Mundial estabelece quatro orientações centrais para os projetos de reforma, a saber:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos e la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- Adotar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Outro documento importante que subsidiou as reformas implementadas no Brasil foi um estudo, feito no período de 1993 a 1996, encomendado pela UNESCO e publicado em 1996 sob a coordenação de Jacques Delors. Este estudo ficou conhecido como *Relatório Delors*. No Brasil o referido relatório foi publicado em 1997 com o título *Educação: um tesouro a descobrir*. O *Relatório Delors* estabeleceu as principais diretrizes para as reformas educacionais para a maioria dos países. Neste documento é proposto a concepção de educação como um processo constante e inacabado, “uma educação ao longo de toda a vida”, baseando sua proposta em quatro princípios: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser* (DELORS, AL-MUFTI, AMAGI *et. al.*, 1997, p. 101-102). O *Relatório Delors* segue as mesmas diretrizes do Banco mundial ao entender a educação enquanto motor do desenvolvimento econômico semelhante a Teoria do Capital Humano. Com relação a formação docente, esta deve se orientar pela concepção de competências e o ensino deve ser baseado nas resoluções de problemas, assim como na reflexão sobre a prática. Estes princípios se constituíram

nos eixos estruturantes dos processos reforma educacional e formação docente, como fica explícito abaixo:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, AL-MUFTI, AMAGI *et. al.*, 1997, p. 102).

Assim, desde o início do governo Fernando Collor as políticas neoliberais já começam a ser implementadas no país com a abertura comercial para produtos importados e redução de tarifas alfandegárias. Todavia, é, sobretudo no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que tem início o Projeto de Reforma do Estado conduzido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) sob a direção do ministro Bresser Pereira. Entre as principais medidas estava o ajuste fiscal com o intuito de equilibrar as finanças do Estado, intensificação da abertura do mercado brasileiro para investimentos estrangeiros, modernizar o Estado com base em uma administração gerencial, semelhante às das empresas privadas, tidas como eficientes e eficazes.

De acordo com Silva Júnior (2002), o *Plano Decenal da Educação Para Todos* de 1994 representa uma mudança no paradigma político, pois, o mesmo é a expressão brasileira das intenções dos organismos internacionais e passa a ser o documento orientador das políticas educacionais que ocorreram na década de 90 em diante.

Mas é somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 (Lei n. 9.394) que as reformas educacionais no Brasil se concretizam, Já que ela desencadeou "... um processo de reforma dos currículos dos cursos de graduação existentes em todo o país" (ROCHA, 2006). Vale enfatizar que a atual LDB foi fruto de uma manobra no senado em que o senador Darcy Ribeiro acaba substituindo o projeto de Lei nº 1.258-A/88, de autoria do Deputado Octávio Elísio que há sete anos tramitava no congresso nacional por outro projeto de Lei feito em sintonia com os interesses empresariais²².

²² Para mais detalhes sobre o processo de tramitação da LDB cf. Peroni (2003, p. 79-86).

Para Rocha (2006, p. 22)

Saiu vencedor um projeto que atribuía ao Estado e à esfera pública a culpa por todos os males socioeconômicos-culturais apresentados no atual momento histórico, enquanto a iniciativa privada era apontada como a panacéia capaz de reverter todas as agruras do mundo contemporâneo.

Desse momento em diante, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais com o intuito de estabelecer os princípios e valores para os sistemas de ensino de todo o país, isso sem esquecer os exames nacionais de avaliação para a educação básica (Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil, Provinha Brasil) e superior (Provão, posteriormente reformulado no governo Lula com o nome de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) entre outros, que tem como finalidade principal avaliar os conteúdos ensinados nas escolas e universidades e verificar se estão “afinados” com a lógica empresarial de qualidade para o mercado capitalista a fim de aumentar a produtividade do trabalhador e com efeito o lucro por parte das empresas (traduzidos sob o nome de “competências” e “habilidades”) proporcionando uma “modernização conservadora” (APPLE, 2003) na educação, na medida em que a avaliação se apresenta com o discurso “inovador” e “modernizante”, entretanto esta “modernização” também está pautada em valores tradicionais dos neoconservadores liberais com o intuito de promover um “*ranking*” das melhores escolas e universidades, como constatamos na citação abaixo:

Assim que o currículo e os testes estaduais e/ou nacionais forem implementados, os dados comparativos de escola-com-escola estarão à disposição e serão publicados de maneira semelhante ao das ‘listas de classificação dos competidores’ do desempenho acadêmico publicados na Inglaterra. Só é possível liberar o mercado quando existem um conteúdo e uma avaliação padronizados, pois aí o ‘consumidor’ pode ter dados ‘objetivos’ sobre quais escolas estão ‘indo bem’ e quais escolas não estão (APPLE, 2003, p. 73).

Inserida neste movimento de “*guinada para direita*” a educação passa a ser meramente *mercadoria*, portanto um *serviço* (na ótica da OMC) a ser ofertado aos *clientes/consumidores*, e não um direito básico do ser humano, e também para os especuladores das bolsas de valores uma vez as grandes redes de educação superior disponibilizaram ações na bolsa, como nos revela Sguissardi (2008, p. 1005):

Até o momento, quatro redes nacionais de educação superior privado/mercantis abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA): Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto-SP) e Kroton. O total captado em um ano no mercado de capitais: cerca de R\$ 1,9 bilhão”.

De acordo com Mézaros (2008) a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho. Desse modo, se o trabalho está submetido à lógica da economia capitalista, logo a educação também estará. Assim, no reino do capital a educação é uma *mercadoria*. Então a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança da sociedade, torna-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, ou seja, uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes e de sua dominação de classes. Logo, em lugar de instrumento de emancipação e libertação humana, a educação agora é um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MESZÁROS, 2008).

Então, é neste contexto global de reformas que a formação de professores e todas as políticas educacionais (incluindo as curriculares) para o país são pensadas, planejadas e implementadas, seguindo uma agenda global estruturada para a educação.

Em decorrência disso, a formação de professores passa a ter um caráter estratégico na implementação das políticas educacionais no país. Assim, como os profissionais de educação, principalmente o professor, é peça chave nesse esquema, pois como formadores de opiniões, muitos deles tornam-se os *intelectuais orgânicos* da reforma, na medida em que elaboram os documentos essenciais da reforma e servem como divulgadores para a opinião pública em geral. Caso esses profissionais se tornem obstáculo a mesma, os mentores e articuladores da reforma procurarão desqualificá-lo profissionalmente (*incompetente teórico e metodologicamente para ensinar e por isso passa a ser responsável pela falta de qualidade do ensino e até mesmo pelo desemprego da massa de estudantes mal qualificados*) e politicamente (*passa a ser chamado de corporativo e obsessivo com reajuste salarial, descomprometido com a educação dos pobres, ou seja, do contra*) (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007). Tanto que Ball (2002) afirma que toda reforma não visa, apenas, fazer uma mudança técnica e objetiva das estruturas organizativas escolares, mas também opera tendo em vista promover subjetividades na e em mudança, pois as tecnologias políticas da reforma da educação são também

...mecanismos para 'reformatar' professores e para mudar o que significa ser professor. Isto é, a 'formação e a actualização das capacidades e atributos do SER do professor' [...]. A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos – a nossa identidade social. (BALL, 2002, p. 4-5) (*sic*).

Nesta perspectiva, as escolas e universidades podem vir a ser um “... importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação [...], em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia” (NEVES, 2005, p. 29).

Assim, a formação de professores no Brasil é estabelecida como uma das metas principais, tanto do governo FHC, quanto do governo Lula, ambas as políticas educacionais sintonizadas com a *agenda global estruturada para a educação*. As principais características dessa política se revelam pelo processo de aligeiramento da formação de professores, priorizando a formação contínua em detrimento da inicial e desvinculação da pesquisa e do ensino na formação (como forma de diminuir os custos); mudança do lócus da formação (das universidades para os institutos superiores de educação), priorizando a iniciativa privada e promovendo um verdadeiro *empresariamento* da educação superior no país e, com efeito, a privatização do ensino minimizando a responsabilidade do Estado nesta área; flexibilização nos currículos e na formação (com base na lógica das *competências*) com o intuito de formar um profissional flexível, produtivo e multifuncional adequado as empresas capitalistas (Cf. CAMARGO e MAUÉS, 2008).

A partir da década de 2000, a formação de professores e o ensino superior no Brasil passam a ser influenciados, também pelo denominado Processo de Bolonha²³. De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), se a reforma universitária de 1968 sofreu influencia do modelo departamental da universidade americana e as reformas educacionais do anos 1990 tiveram influência do liberalismo ortodoxo do Banco Mundial, no início do século XXI

qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no

²³ O processo de Bolonha foi iniciado em 1998 na cidade de Sorbone (França) em uma reunião de ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Inglaterra. Segundo Neves (2011) esta reunião resultou em um documento intitulado Declaração de Sorbone, no qual se pronunciaram “a favor de uma Área de Educação Superior Européia (*European Higher Education Area*). Esse documento foi a pedra fundamental do processo posterior de reforma sancionada em 1999 com a Declaração de Bolonha” (NEVES, 2011, p. 182). Atualmente há 47 países signatários da reforma no ensino superior implementada pelo Processo de Bolonha.

mundo, entre outras inspirações e referências, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que [...] é uma meta-política pública, de um meta-Estado [...] cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 21).

Entre seus objetivos principais para Wielewicki e Oliveira (2010, p. 224) , destacam-se: a) livre circulação dos cidadãos (por exemplo intercâmbio de professores e estudantes); b) oportunidade ampliada de emprego e 3) desenvolvimento do continente europeu como um todo a partir do investimento e reformulação do ensino superior em seu continente. A reforma do ensino superior europeu visa ser “... um instrumento de fortalecimento da União Européia (UE). Esse dinamismo visava, essencialmente, aumentar a capacidade europeia de competição no cenário de globalização” (NEVES, 2011, p. 181).

Boaventura Santos (2012), se mostra crítico sobre o Processo de Bolonha, pois em tese era um projeto de reforma democrático e progressista, porém na prática ele sofreu influência do Banco Mundial adotando lógica do mercado na formação acadêmica, vejamos:

Com a vocação inicial de criar um sistema europeu unificado e garantir a circulação de estudantes e professores dentro do continente, era um projeto interessante e, inclusive, democrático e progressista. Na prática, porém, não é isto que está acontecendo. Sem nos darmos conta, o Processo de Bolonha sofreu a dominação das novas políticas do Banco Mundial e acabou influenciado pela lógica de que o conhecimento deve ser relevante para as necessidades do mercado, balizando a formação acadêmica e permitindo que as empresas exerçam um papel mais forte dentro da universidade. Acaba sendo um veículo de comercialização da própria universidade. Por outro lado, criou-se um processo de crucificação das universidades, que têm a excelência ditada por *rankings*, os quais utilizam critérios criados fundamentalmente no êxito mercantil (SANTOS, B., 2012).

No Brasil o processo de Bolonha influenciou na implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e na proposta de “Universidade Nova”²⁴, já que “provê as bases para a construção de um modelo de educação superior no setor público [...] num alinhamento ‘casualmente proposital’ com Bolonha” (WIELEWICKI e OLIVEIRA, 2010, p. 229). Influenciou na política de educação superior, como: “mecanismos para

²⁴ A ‘Universidade Nova’ “seria uma proposta de uma nova arquitetura da organização curricular-programática dos cursos de graduação que ofereceria a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 24).

o aligeiramento da formação universitária e para a reversão de índices quantitativos de acesso à educação superior sem a devida atenção [...] a qualidade e relevância social que dela se espera” (Id. Ibid., p. 229).

Em suma, o Processo de Bolonha não difere muito dos projetos de reformas educacionais implementados pelos organismos multilaterais na maioria dos países na década de 1990, uma vez que os princípios basilares de competências e empregabilidade se mantêm em sua proposta.

Na próxima secção analisaremos as principais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores de licenciatura plena, mostrando como os processos de reforma do Estado e de reestruturação produtiva influenciaram e moldaram as mesmas e suas principais repercussões para a formação docente.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma das principais características da LDB de 1996, é a concepção de flexibilização que esta lei passa a adotar. De acordo com Rocha (2006) a flexibilização curricular é a garantia da formação de trabalhadores, também flexíveis, já que é o perfil desejado para uma economia flexível.

Desse modo, a concepção de *currículo mínimo*, criada pela Lei nº 4.024/1961 e atualizada pela Lei nº 5.540/1968, que vigorava desde a década de 1960, tornou-se obsoleta. Uma vez que esta estrutura curricular era considerada rígida e centralizadora. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) ao assegurar às Instituições de Ensino Superior relativa autonomia didático-científica para elaborar seus projetos pedagógicos (observando as diretrizes gerais pertinentes da União), manteve como obrigatório a prerrogativa da União de prescrever *diretrizes curriculares* aos cursos de graduação, conforme art. 9º inciso VII que diz: “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. Em

decorrência disso a concepção de currículo mínimo foi substituída pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.

Para Rocha (2006) as diretrizes curriculares nacionais são o instrumento legal que intervém diretamente na organização das instituições de ensino. O parecer 776 de 03/12/1997 da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientou as diretrizes curriculares nacionais, prescreve que

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que *devem ser necessariamente respeitadas* por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (BRASIL, 1997, p. 2) (grifo nosso).

Ou seja, as diretrizes curriculares nacionais segundo o parecer CNE/CES 776/97 possuem caráter de *obrigatoriedade e legalidade*. Outro parecer do CNE/CES, o de nº 583/2001 reforça o caráter de obrigatoriedade das diretrizes, a saber: “é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades [...] com parâmetros [...] curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios” (BRASIL, 2001e, p. 2). Desse modo devem ser obedecidas e levadas em consideração pelas IES, na elaboração de seus projetos pedagógicos e desenhos curriculares.

O parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001 subsidia a resolução CNE/CP nº 01 de 18 fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação básica, em nível superior (Licenciatura e Graduação Plena). Estes documentos prescrevem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a elaboração dos projetos pedagógicos de cada IES. Segundo art. 3º da resolução CNE/CES nº 01/2002, Os princípios que devem orientar a formação docente são:

- I - a *competência como concepção nuclear* na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) *os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;*
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que

possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a *pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem*, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002b, p. 2). (grifo nosso).

Como se observa na citação os princípios norteadores a referida resolução prescreve para os cursos de formação de professores, a noção de competência é central. No parecer CNE/CP nº 09/2001, a proposta de formação por competências visa inverter a lógica da organização do currículo disciplinar ao tentar resolver o problema da separação entre disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicas:

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (BRASIL, 2001a, p. 51).

Para Macedo (2002), a noção de competência apresenta-se como uma “nova” tecnologia de organização curricular, pautada nas idéias de transversalidade e interdisciplinaridade. Contudo, a organização curricular disciplinar continua sendo hegemônica na realidade brasileira, não tendo sido adotada pela maioria dos currículos da licenciatura, inclusive no curso de Ciências Sociais da UFPA.

Bernstein (2003) mostra que o conceito de competência, antes de ser utilizado no campo da educação, era utilizado em diversas áreas de conhecimento desde as décadas de 1960 e 1970. Na Lingüística com Chomsky (competência lingüística); na Psicologia com Piaget (competência cognitiva); na Antropologia Social com Lévi-Strauss (competência cultural); Na Sociologia com Garfinkel (competência dos membros) e na Sociolinguística de Dell Hymes (competência comunicativa).

Assim, para Bernstein (2003) o conceito de competência foi recontextualizado²⁵ pelo campo da educação no início da década de 1970, tanto na Inglaterra como na França. Macedo (2002) corrobora as afirmações de Bernstein (2003) e mostra que a noção de competência contida nos documentos curriculares oficiais do Brasil é uma noção híbrida, que sofreu recontextualização de duas concepções principais: 1) no conceito de competência de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada para a área de formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud e 2) originária da tradição americana de eficiência social de cunho comportamental.

Para Macedo (2002, p. 118) a concepção de competência predominante nos documentos curriculares do Brasil “apresenta uma grande influencia da tradição americana, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados”.

Na ótica de Bazzo (2006) a noção de competência é um retrocesso ao tecnicismo dos anos 60 e 70, já que “representa uma visão de educação individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana” (BAZZO, 2006, P. 38).

Apesar de competência ser um conceito polissêmico, possuindo várias definições, este conceito mantém alguns traços de semelhança, a saber:

a) o enfoque no indivíduo e na sua educação como processo de formação permanente; b) o processo pedagógico com centralidade nos saberes práticos, da experiência, relacionados ao trabalho e, por último; c) grande ênfase no processo de avaliação das competências obtidas pelo aprendiz (DIAS, 2002, p. 48).

²⁵ Para Bernstein (1996) o conceito de *Recontextualização* consiste na apropriação de um texto original, criado no campo intelectual, que sofre modificações no sentido original e é ressignificado de acordo com os interesses dos agentes recontextualizadores. “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores [...], ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua recolocação [...] Este processo assegura que o texto, não seja mais o mesmo texto” (BERNSTEIN, 1996, p. 91). Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Id. Ibid. p. 259).

De modo geral a formação por competência, ao inverter a lógica dos currículos disciplinares, já que estes passam a ser organizados com base na dimensão prática e nesta lógica “a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se num elemento secundário na formação profissional” (CAMPOS, 2003, p. 99). A ênfase na dimensão prática para Camargo e Hage (2004, p. 273) “identificada na acepção de competência assumida pelas Diretrizes Curriculares, pode ter sua fundamentação teórico-filosófica na relação entre *racionalismo e pragmatismo*” (grifo no original).

Assim, para evitar cair na supervalorização da dimensão prática Santos, L. (2007) enfatiza que “é preciso saber articular a teoria e prática na formação docente, pois o bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar em como superá-las” (SANTOS, L., 2007, P. 251).

Em decorrência da concepção nuclear de competência prescrita pela resolução CNE/CES nº 01/2002 para formação de professores, “a aquisição das competências não decorre de reflexão da prática docente, mas da possibilidade que o futuro docente tem de experimentar, em seu processo de formação” (CAMPOS, 2003, p. 96). Na referida resolução este é o princípio da simetria invertida, “onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002b, p. 2).

Na ótica de Campos (2003, p. 96) este princípio “parece se aproximar do *modelo do professor reflexivo*”. No entanto, Campos (2003) mostra que os preceitos postulados sugerem a valorização do *aprender fazendo*, do *aprender vivenciando* e que encontra expressão conceitual na filosofia pragmatista, ou seja, “a idéia de que só é possível compreender aquilo que nós mesmos fazemos. Essa idéia fomenta e embasa a lógica da formação por competências” (CAMPOS, 2003, p. 96).

Lüdke e Boing (2004) criticam o princípio da simetria invertida, pois a formação inicial dos professores fica reduzida aos saberes pragmáticos do mercado de trabalho

Existe, em sua proposta, uma aproximação entre a teoria e a prática, mas não pela simples “simetria invertida”, como propõe a legislação sobre a formação de professores, na qual a formação inicial fica reduzida para dar espaço aos saberes pragmáticos do mercado de trabalho. Pela parceria, não se está simplesmente responsabilizando os indivíduos por sua formação, como ocorre geralmente sob a perspectiva das competências e da empregabilidade [...], mas procurando maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1177).

Outro componente nuclear para a formação de docentes, prescrito pela resolução CNE/CP nº 01/2002, é a pesquisa como elemento essencial na formação do professor, com o objetivo de diminuir a distância entre bacharelados e licenciaturas, entre pesquisa e ensino. O parecer CNE/CP nº 09/2001 que subsidia a referida resolução prescreve que o “foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001a, p. 34).

Concordamos que a pesquisa como recurso pedagógico deva ser praticada nos cursos de formação de professores. Todavia, a forma como está descrita no referido parecer e resolução é problemática, pois impõe aos cursos de formação de professores

o processo de ensino e de aprendizagem como único objeto a ser pesquisado pelos futuros licenciados. Estes deverão ser preparados para investigar o fenômeno educacional, deixando para os cursos de bacharelado acadêmico a tarefa de produzir o conhecimento acerca da ciência de referência (ROCHA, 2006, p. 37).

Para Pimenta (2005) a pesquisa como atividade curricular prescrita pelas DCN para a formação de professores foi apropriada de forma indiscriminada e acrítica da concepção do professor reflexivo de Schön²⁶. Sendo apropriada dessa maneira, “o processo de reflexão se traduz de forma ingênua, pois se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Contreras (2002, p. 134) levanta uma questão importante sobre as limitações do professor reflexivo de Schön: “o que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e

²⁶ Para aprofundamento das críticas sobre as limitações da concepção do professor reflexivo, consultar Zeichner (1992 e 2008), Contreras (2002), Pimenta (2005) e Ghedin (2005).

libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?”

Na análise de Contreras (2002), o que está por trás do uso indiscriminado da concepção do professor reflexivo nos documentos curriculares das reformas educacionais não

obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais. Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 137).

Assim, a pesquisa como princípio para a formação dos professores é desejável, contudo é necessário esclarecer que concepção de pesquisa se está falando? Que concepção de professor reflexivo está implícita na proposta oficial? Pois a reflexão por si só não diz muita coisa,

... precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como (ZEICHNER, 2008, p. 545).

A resolução CNE/CP nº 01/2002 também estabelece que a licenciatura deva ser um curso com identidade própria, para não se constituir em *apêndices* dos bacharelados e com isso visa extinguir o modelo “3+1”, por isso devem ter projetos pedagógicos e desenho curricular próprios. A intenção dos elaboradores da resolução é pertinente, ao tornar, pelo menos em termos legais, a licenciatura um curso distinto e com identidade própria. Contudo, na prática esta prescrição ainda está longe de ser atingida, pois mesmo com as prescrições das reformas curriculares a maioria dos cursos de licenciatura funciona semelhante a um bacharelado com *verniz pedagógico* (KRAHE, 2008).

Terrazzan *et. al.* (2008) analisaram três cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sobre os processos de configurações e mudanças curriculares implementadas pelos mesmos e se estas mudanças contribuem para a formação identitária do professor. Neste estudo os autores mostram que os perfis profissionais e os objetivos do curso são praticamente os mesmos para a licenciatura e bacharelado, bem como as ementas das disciplinas

não fazem referência ao ambiente escolar, local de atuação do professor e concluem

Mediante análise da organização e da articulação desses componentes, percebemos que ainda há muitas limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente (TERRAZZAN *et. al.*, 2008, p. 87).

Desse modo, ainda que os cursos de licenciatura elaborem seus projetos pedagógicos de acordo com as resoluções e diretrizes para formação de professores, nada garante que eles efetivamente funcionem como um curso com identidade própria de licenciatura.

Reconhecemos que apesar das questões problemáticas discutidas anteriormente consideramos que as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores propõem algumas mudanças significativas para os cursos de licenciatura, especificamente com relação a dimensão formativa da prática como componente curricular e prática de ensino como estágio supervisionado. Na dimensão da prática como componente curricular esta tem uma concepção mais ampla e não se confunde com a prática de ensino como estágio supervisionado obrigatório (prática de ensino de um conteúdo específico), como menciona o Parecer CNE/CP nº 09/2001

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Em outro parecer CNE/CP, o de nº 28/2001, este recomenda que a prática como componente curricular deve ser trabalhada desde o início do curso, não ficando reservada para seu final, como se verifica abaixo:

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001c p. 9). (grifo no original).

A resolução CNE/CP nº 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, estabelece que a prática de ensino como componente curricular deve ter 400 (quatrocentas) horas, *vivenciadas ao*

longo do curso (BRASIL, 2002c, p. 1), e o estágio supervisionado também deva ter 400 (quatrocentas) horas, *a partir do início da segunda metade do curso* (BRASIL, 2002c, p. 1).

De modo geral, Rocha (2006) resume muito bem o redirecionamento que é dado para a dimensão prática nas prescrições oficiais para formação de professores (parecer CNE/CP, o de nº 28/2001 e Resolução CNE/CP nº 02/2002), a saber:

A prática deverá se fazer presente desde o início do curso, integrando as áreas ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, sendo destacado que não poderá a prática ficar restrita às disciplinas pedagógicas. Todos os componentes curriculares deverão ter sua dimensão prática (ROCHA, 2006, p. 38).

Na próxima secção discutiremos as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Ciências Sociais, e daremos ênfase particularmente no que diz respeito a formação do professor.

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir de 2001 o curso de Ciências Sociais em todo o país passa a ter como Diretrizes Curriculares Nacionais os seguintes documentos oficiais: os pareceres do CNE/CES de nº 492/2001 e o de nº 1.363/2001 que subsidiaram a resolução CNE/CES de nº 17/2002 e em 2004 o Conselho Nacional da Educação homologou o parecer CNE/CES de nº 224/2004 que trata sobre a questão da obrigatoriedade de estágio para o bacharelado em Ciências Sociais.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais foram elaboradas por uma comissão de especialistas em ensino de Ciências Sociais nomeada pelo MEC, para esse fim. Sendo que os

conselheiros da Câmara de Educação Superior do CNE, fizeram apenas algumas alterações para adequá-las ao parecer CNE/CES 776/1997.

Segundo Saez (2005) e Maggie (2006) a comissão de especialistas em Ciências Sociais foi designada em 1997 pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC e era composta por: Yvone Maggie (UFRJ), Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins (USP), Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley (PUC/SP) e Ilse Scherer-Warren (UFSC). Em 1997, o MEC havia solicitado aos cursos de Ciências Sociais sugestões para as Diretrizes Curriculares. Dos 85 cursos contactados apenas 14 cursos enviaram contribuições que foram sistematizados pela referida comissão. A primeira versão das Diretrizes Curriculares elaborada pela comissão foi

debatida num fórum organizado na Reunião anual da ANPOCS em 1998. A partir desse debate, foi elaborada uma segunda versão que foi colocada na internet [...] Finalmente, em junho de 1999, a Comissão se reuniu com novas sugestões, não muitas, mas que na opinião da Comissão foram importantes, e elaborou a versão final das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais (SAEZ, 2005, p. 25).

Assim podemos afirmar que as recomendações contidas no parecer 492/2001 representam as posições da *comunidade epistêmica*²⁷ da área de Ciências Sociais juntamente com o campo acadêmico dos cursos de Ciências Sociais no Brasil e portanto, de modo geral, contribuíram para a continuidade dos “modelos” de formação docente e do cientista social.

Saez (2005) mostra que existiu um consenso nas recomendações das Diretrizes Curriculares “revelando uma identidade básica nos cursos de Ciências Sociais. Esta identidade pode ser percebida através da formação sólida em três áreas do conhecimento (Sociologia, Antropologia e Ciência Política)” (SAEZ, 2005, p. 28).

Este consenso sobre denominação de Ciências Sociais e não cursos específicos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, deve-se ao fato de que a

²⁷ Comunidade epistêmicas “são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder”. (LOPES, 2006, p. 40-41). São constituídas por “uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam” (Id. Ibidem. , p. 41).

Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais ao fazer um levantamento dos cursos de Ciências Sociais identificou que a “quase totalidade dos cursos no Brasil se denominam Ciências Sociais. Existe um número muito pequeno que são Ciências Políticas ou Antropologia” (SAEZ, 2005, p. 28).

Yvone Maggie (UFRJ) que era presidente da comissão de especialistas de Ciências Sociais revela que ao analisar as solicitações para criação de novos cursos de Ciências Sociais identificou que a imensa maioria seguia o mesmo padrão das universidades federais e da USP, vejamos:

... as solicitações de novos cursos, na sua imensa maioria, seguiam mais ou menos o padrão existente hoje nos cursos das universidades federais e da Universidade de São Paulo (USP). Aquela grade curricular que eu considerava horrorosa era modelo para o Brasil inteiro tanto nas instituições privadas como nas públicas. Essa foi a minha primeira surpresa ao me defrontar com esse universo mais amplo e além das fronteiras do IFCS, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Todos pareciam gostar muito da estrutura do curso de ciências sociais com os “três porquinhos” [Durkheim, Marx e Weber] e a conversa com a sociologia e a ciência política. Foi quase impossível mudar essa visão (MAGGIE, 2006, p. 268).

A professora Yvone Maggie, da área de antropologia, era favorável pela criação de cursos específicos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia²⁸. Todavia, ao encontrar resistências do campo acadêmico de Ciências Sociais pela manutenção e integração do curso de Ciências Sociais teve que se “render”, vejamos:

Começamos a debater o tema nacionalmente, na ANPOCS, em reuniões da ABA e em muitos seminários promovidos pelas instituições de ensino superior em todo o país. Qual não foi o meu espanto quando percebi que todo mundo adorava o curso de ciências sociais. Desde o Simon Schwartzman passando pela Eunice Durham e o PSTU, o PCdoB e o PT com suas muitas tendências (MAGGIE, 2006, p. 268).

Assim, como a comissão de especialistas da área de Ciências Sociais encontrou resistências para a construção de cursos específicos, resolveu atender as reivindicações da maioria dos cursos de Ciências Sociais e manter a identidade do curso nas três áreas principais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). A

²⁸ “Como eu já disse, como presidente da Comissão de Especialista, ansiava pela separação das três pernas do nosso curso e propunha cursos independentes de antropologia, sociologia e ciência política” (MAGGIE, 2006, p. 270).

conclusão de Maggie (2006) foi de que os cursos de Ciências Sociais continuam seguindo os mesmos padrões de formação prescritos pelo Currículo Mínimo²⁹ na década de 1960:

Parece mesmo que todos gostam muito do curso de ciências sociais. Na imensa maioria das universidades públicas e das particulares, os cursos de ciências sociais continuam sendo ofertados obedecendo às antigas determinações do currículo mínimo e ao mesmo sistema de atribuição de créditos e pré-requisitos (MAGGIE, 2006, p. 272).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais homologadas no Parecer CNE/CES nº 492/2001 mantém a unidade do curso de Ciências Sociais e reafirmam a identidade do curso nas três áreas principais, que ficou nomeada na própria ementa do referido parecer: *Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia*.

O referido parecer visa orientar a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Um dos princípios norteadores do parecer é a afirmação de que a especificidade e a identidade do curso de Ciências Sociais é formada pela unidade da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, vejamos:

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia (BRASIL, 2001d, p. 27).

Assim, verificamos que no parecer 492/2001 a graduação em Ciências Sociais deve possuir uma dimensão interdisciplinar concentrada nas três áreas principais, e que ao mesmo tempo “possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas” (BRASIL, 2001d, p. 27), criando “uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma *ampla formação humanística* (BRASIL, 2001d, p. 26) (grifo nosso).

Desse modo, o parecer 492/2001 reafirma que o curso de Ciências Sociais deve ter por princípio norteador uma formação humanística ampla e genérica, que recuse a *especialização precoce* na graduação, como geralmente

²⁹ É importante mencionar que o currículo mínimo para o curso de Ciências Sociais prescrito pelo Parecer nº 293/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) recomenda que as disciplinas básicas para o curso seja formada por quatro: *Sociologia, Antropologia, Política e Economia*, o que demonstra na época a influência da área de Economia no curso de Ciências Sociais.

vem sendo feita nos currículos de Ciências Sociais com área de concentração ou ênfases nas três áreas principais. Segundo o parecer o “curso [de graduação] é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular” (BRASIL, 2001d, p. 26).

Em relação a organização do curso e ao perfil do formando, o parecer 492/2001 orienta que a formação deva ser organizada nas habilitações de bacharelado e licenciatura (organizado por módulos, créditos ou seriado) e prepare os estudantes do curso para:

- professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior;
- pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica;
- profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares (BRASIL, 2001d, p. 26).

Assim, percebe-se que o parecer 492/2001 prescreve uma formação ampla que abrange desde o professor para o ensino fundamental até o ensino superior, bem como o curso deve promover a formação do pesquisador (acadêmico ou não). Pretende promover um profissional que atue em planejamento, consultoria, assessoria a empresas públicas e privadas, partidos políticos e movimentos sociais entre outros. Identificamos que o leque extenso para essa formação profissional visa ampliar o mercado de trabalho de atuação do egresso em Ciências Sociais.

Entre as competências e habilidades prescritas pelo referido parecer, esta divide-se em duas: a) gerais e b) específica para licenciatura. Nas competências e habilidades gerais o curso deve proporcionar aos estudantes: *domínio da bibliografia teórica e metodológica básica; autonomia intelectual; capacidade analítica; competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social, compromisso social e competência na utilização da informática* (BRASIL, 2001d, p. 26). Na parte específica para a licenciatura, o curso deve proporcionar *domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; e domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino* (BRASIL, 2001d, p. 26).

Como podemos depreender das competências e habilidades expostas acima segundo o parecer 492/2001, estas reproduzem e reforçam a separação da formação do bacharelado e da licenciatura, na medida em que propõe competências e habilidades distintas, uma de caráter geral, que inferimos ser voltada para o bacharelado e outra específica para a licenciatura, restritas a dimensão técnica e prática da formação pedagógica, em que promove a separação entre teoria e prática, conteúdos específicos e pedagógicos. Pois ao afirmar que é na licenciatura que se adquire *domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino* pressupõe que ao bacharelado compete *o domínio da teoria, a competência para articular teoria e pesquisa* contribuindo para reforçar a dualidade histórica entre bacharelado e licenciatura, pesquisa e ensino. Desta forma a licenciatura continua a ser deslocada como apêndice do bacharelado.

Para Moraes (2009) é necessário fazer mudanças de ponto de vista sobre o bacharelado e a licenciatura:

a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária, para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino; a segunda é que se pode pensar a licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa (MORAES, 2009, p. 20).

No aspecto relacionado aos conteúdos curriculares, o parecer 492/2001 orienta que o currículo seja organizado em três eixos:

a) eixo de formação específica que deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social, ou seja, um eixo composto por um conjunto de atividades obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte das três áreas que formam a *identidade do curso*: Antropologia, Ciência Política e Sociologia;

b) eixo de formação complementar – que compreende as atividades acadêmicas obrigatórias, optativas definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindos de outros curso das IES, e que devem ser definidas no projeto pedagógico do curso; e

c) eixo de formação livre – compreende as atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto das IES.

No final deste item, o parecer 492/2001 faz uma recomendação para os cursos de licenciatura, que deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que embasam (BRASIL, 2001d, p. 27).

No item que trata sobre estágios e atividades complementares, o parecer 492/2001 recomenda ainda que devem integralizar a estrutura curricular dos cursos as seguintes atividades acadêmicas: *estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalhos em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão* (BRASIL, 2001d, p. 27). Estas *atividades complementares* também são prescritas pela resolução CNE/CP nº 2/2002 que diz em seu art. 1º, inciso IV que os cursos de formação de professores de nível superior devem destinar *200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais*.

Com relação ao estágio para o curso de bacharelado em Ciências Sociais o parecer CNE/CES nº 224/2004 deixa claro que para esta habilitação o estágio é facultativo ficando a critério de cada IES pela inclusão no PPC. Contudo reafirma a obrigatoriedade para o estágio para a licenciatura, conforme abaixo:

Considerando que os instrumentos legais supracitados não contemplam expressamente o caráter de obrigatoriedade do estágio para o bacharelado, manifesto-me no sentido de que deve ficar a critério de cada instituição a sua inclusão no respectivo projeto pedagógico do Curso de Ciências Sociais, bacharelado. Registre-se a obrigatoriedade do estágio para a licenciatura (BRASIL, 2004, p. 2).

No que diz respeito à avaliação o parecer CNE/CES 492/2001 recomenda que os cursos de Ciências sociais criem seus próprios critérios de avaliação em consonância com os critérios avaliativos estabelecidos pelas suas respectivas IES. Na resolução CNE/CES nº 17/2002, *art. 2º inciso i*, esta menciona que no projeto pedagógico do curso seja estabelecido “as formas de avaliação”. Nesta parte, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais não entram em detalhes de como seria esta avaliação.

E finalmente, de modo geral, as diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais na perspectiva de Ilse Scherer-Waren (que fez parte da comissão de especialistas de ensino de Ciências Sociais) entrevistada por Saez (2005) resume em quatro palavras o “espírito das Diretrizes”:

A existência de *flexibilidade*, a necessidade de *participação* (do corpo docente e discente), a necessidade de *atualização* para poder acompanhar as mudanças da sociedade e de uma constante *reavaliação* (SAEZ, 2005, p. 29-30) (grifo no original).

Na próxima secção discutiremos as principais teorias curriculares, fazendo uma contextualização histórica, identificando os principais teóricos do currículo. Daremos ênfase às teorias críticas do currículo, uma vez que é este o referencial teórico que utilizamos na análise dos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais, já que esta teoria possibilita-nos entender e explicar o currículo enquanto um construto social, que envolve disputas, embates, conflitos, acordos no processo de elaboração e construção do currículo.

4 CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS CRÍTICAS PARA ESTA PESQUISA

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

A discussão sobre currículo é fundamental, pois nos possibilita compreender não apenas a lógica de organização do conhecimento, como também as propostas de formação e prática docente, uma vez que refletir sobre currículo envolve pensar sobre quais conhecimentos deve-se ensinar. Para Silva, T. (2007, p. 14) *toda teoria curricular tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. A pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: o que se espera que os alunos venham a ser? Ou seja, os conhecimentos e as identidades dos estudantes constituem os objetos centrais da atenção tanto dos pesquisadores da área de currículo quanto dos docentes (MOREIRA, 2012, p. 218). Assim, currículo além de está diretamente ligado a questão do conhecimento, está vitalmente, centralmente envolvido naquilo que somos e nos tornamos, ou seja, em nossa identidade (SILVA, T., 2007).*

Para Pacheco (2005) discutir currículo é uma tarefa complexa e ao mesmo tempo aparentemente fácil. Pois é complexo na medida em que em existe uma variedade de conceitos e definições na teoria curricular e pode ser percebido como aparentemente fácil uma vez que o currículo caracteriza-se também por ser um projeto de formação, que envolve conhecimentos, valores, experiências. Assim, em sua definição, está presente intrinsecamente a complexidade e a ambigüidade.

Dependendo do autor ou perspectiva teórica que está se utilizando, a definição de currículo oscila de um sentido restrito (uma definição próxima de programa, plano de instrução, rol de conteúdos ou disciplinas, “grade curricular”) a um sentido amplo, como projeto de formação. A concepção de currículo em algumas

teorias curriculares chega a se ampliar muito, o que torna o termo impreciso e frágil teoricamente, pois se tudo é currículo, este se esvazia de conteúdo e praticamente não serve mais para nada, conforme abaixo:

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

Em outro texto Moreira critica novamente a concepção ampla de currículo que abrange quase tudo: “Eu acho muito perigosa essa visão. Tão ampla que abrange tudo: recentemente eu li uma concepção de um especialista americano que diz: currículo é tudo aquilo que eu resolvo fazer com meus alunos” (GARCIA e MOREIRA, 2003, p. 24). Esta questão também é preocupação de Pacheco (2005, p. 35) quando afirma que “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo”. Então se por um lado a concepção restrita de currículo deixa muitos aspectos invisíveis e obscuros da realidade educacional, por outro a concepção ampla demais também nos deixa sem saber o que se entende por currículo e, portanto fica um conceito que não tem como ser operacionalizado em termos teóricos e práticos.

Desse modo, a conceituação de currículo está diretamente relacionada a concepção de ciência, educação, sociedade, homem, uma vez que dependendo do que o autor entende por estes termos, currículo pode ter uma concepção restrita, técnica, neutra ou uma concepção ampla, histórica, política e social.

Com o objetivo de mostrarmos as principais concepções de currículo, falaremos um pouco sobre os aspectos históricos do termo currículo e sobre as teorias curriculares, dando ênfase para a teoria crítica do currículo, uma vez que é esta teoria que fundamenta a análise que fizemos sobre os currículos de Ciências Sociais nesta pesquisa.

A palavra currículo tem origem no verbo latino *currere* (correr), tem o substantivo correlato *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum*, significando carreira. Para Goodson (2008, p. 31) “as implicações etimológicas são que, com isso, o

currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Segundo Pacheco (2005, p. 35) currículo abrange duas idéias principais: “uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”.

Em relação às origens do currículo, dependendo do que um autor entende por currículo e que critério está utilizando para considerar a gênese de currículo, podemos encontrar seu surgimento desde a Grécia antiga até o início da era moderna. Terigi (1993) apresenta três principais perspectivas teóricas acerca das origens do currículo que se encontra em alguns autores, a saber:

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

Assim, mesmo que se localize a origem da palavra currículo na Grécia antiga, concordamos com Pacheco (2005) quando afirma que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, porém o termo “é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina” (PACHECO, 2005, p. 30). Em virtude disso, somos da mesma opinião que Goodson (2008), com base em David Hamilton, que localiza a origem do termo no ano de 1633 proveniente da Universidade de Glasgow, na Escócia, como resultado do processo de escolarização de massa que estava se formando na Europa.

A relação do currículo com o termo disciplina, para Goodson (2008), está relacionado com a influência das idéias calvinistas, pois para o movimento calvinista o senso de disciplina moral deveria nortear a conduta das pessoas em sociedade. Deste modo “dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o primeiro estava para a prática educativa calvinista como a segunda para a prática social desta corrente de pensamento” (HAMILTON *apud* GOODSON, 2008, p. 30). É interessante a vinculação de currículo com disciplina, pois se formos analisar a etimologia da palavra disciplina, segundo Castello e Mársico (2007, p. 86) este termo está ligado a palavra latina *discere* (aprender), e desta palavra deriva outra: *discipulus* (quem aprende, aquele que recebe ensino de

alguém). Inicialmente significava ensino e educação e posteriormente o sentido de disciplina se ampliou passando a significar a matéria ensinada, ramo de conhecimento e também se incluiu o sentido de ordem, bom comportamento, comportamento metódico (cf. também o verbete no dicionário Houaiss). Então não é à toa a vinculação de currículo com conhecimento e controle como o faz Goodson (2008, p. 32), na medida em que disciplina está relacionada tanto a aquisição de conhecimento quanto controle, e este está diretamente implicado em relações de poder.

Para Lopes e Macedo (2011) a menção ao nome currículo em 1633 na Universidade de Glasgow não implica o surgimento de um campo de estudos de currículo, contudo vale ressaltar que a mesma já embute a idéia de um plano de aprendizagem. Então é somente no início do século XX que o termo currículo passa a ser adotado nos Estados Unidos enquanto objeto de estudo com a publicação do livro *The Curriculum* em 1918 de Franklin Bobbitt.

Segundo Silva, T. (2007, p. 22) o livro de Bobbitt é “considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. inaugurando o surgimento dos estudos de currículo”. Para Silva, T. (2007) e Moreira e Tadeu (2011) esse fato deve-se a alguns fatores políticos e socioeconômicos que colaboraram para a emergência do currículo nos Estados Unidos como campo especializado de estudo, a saber: a formação de uma burocracia estatal encarregada de questões ligadas à educação; estabelecimento da educação como objeto de estudo científico, massificação da educação escolarizada em níveis mais elevados de ensino; crescimento acelerado do processo de industrialização e urbanização provocando um aumento de investimento em educação por parte do Estado e das pessoas para atender o setor produtivo e preocupações do estado norte americano com a manutenção de uma identidade nacional que estava sendo confrontada com o aumento de imigrantes nas grandes metrópoles do país. Em relação a este último fator para Moreira e Tadeu (2011, p. 16) tornou-se urgente promover um projeto nacional comum de educação e “... restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados”. Desse modo, o currículo foi considerado “... instrumento por excelência do controle social que se pretendia

estabelecer. Coube assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 17).

Por isso, a perspectiva de Bobbitt é considerada tradicional e conservadora (já que tinha por objetivo também manter o controle social), pois entendia o currículo apenas como uma técnica que deveria promover a eficiência (também é considerado como um teórico eficientista³⁰) da escola e melhorar os índices quantitativos da educação. Em decorrência disso, Bobbitt irá se basear nos princípios da administração científica de Taylor, tanto que adota o modelo de gestão das indústrias para aplicar na gestão da educação, desse modo a escola deveria funcionar semelhante a uma fábrica. A influência do modelo de currículo de Bobbit na educação foi marcante, pois a proposta dele se mostrava como uma técnica que tornaria a educação não apenas um procedimento prático, mas fundamentalmente um conhecimento científico e logo confiável e digno de ser aplicado as escolas para que as mesmas se tornassem eficientes.

A concepção de currículo de Bobbit será reforçada e consolidada na área da educação a partir de 1949 com a publicação do livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” de Ralph Tyler. O modelo curricular de Tyler estabelecido sobre a ideia de organização e desenvolvimento curricular torna-se hegemônico na área do currículo nos EUA e em vários países, inclusive no Brasil. Segundo Lopes e Macedo (2011) Tyler se propõe a articular os princípios técnicos de Bobbitt com os princípios democráticos do progressivismo³¹ de Dewey, pendendo mais para os princípios do eficientismo de Bobbitt, vejamos:

³⁰ Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22) “ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseados em conceitos como eficácia, eficiência e economia”.

³¹ Para Lopes e Macedo (2011, p. 23), “o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. [...] Para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática”. Moreira e Tadeu (2011) enfatizam que a proposta de Dewey era voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses e as experiências do aluno, enquanto que a proposta de Bobbit era um currículo de cunho científico que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados “desejáveis”. No Brasil, a proposta de Dewey influenciou o desenvolvimento do movimento escolanovista, enquanto a proposta de Bobbit (e Tyler) desenvolveu a tendência tecnicista.

Ainda que a sua apropriação do progressivismo de Dewey tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo [...] a racionalidade de Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

O modelo curricular de Tyler era bastante semelhante ao de Bobbit, uma vez que tratava o currículo como uma questão técnica. A principal diferença com o modelo de Bobbitt, é que Tyler expandiu a dimensão do currículo incluindo os princípios da psicologia comportamentalista e das disciplinas acadêmicas na organização do currículo. Em virtude disso o currículo passa a ser entendido como um instrumento neutro, atemporal, já que não se fazia o questionamento dos próprios conteúdos selecionados e nem se enfatizava os aspectos históricos do currículo, mas apenas a dimensão técnica. A questão central aqui é: como ensinar? Daí a ênfase que era dada aos objetivos da educação e como criar procedimentos eficazes para alcançar estes objetivos. É com Tyler que o vínculo entre currículo e avaliação são estabelecidos, pois este propõe que "... a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação dos rendimentos dos alunos" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

Assim, por está ausente na teoria tradicional de currículo uma preocupação com os processos de seleção dos conteúdos, pela ausência da dimensão histórica e pelo currículo ser entendido enquanto um instrumento técnico e neutro de controle social começa a surgir no final da década de 1960 e início da década de 1970 severas críticas à escola, ao currículo e a própria educação como um todo, vindo de vários países, inicialmente pelas teorias críticas sobre a educação e posteriormente pelas teorias críticas do currículo.

Em relação às teorias críticas sobre a educação³², esta se inicia na França com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a obra "*Les héritiers: Les étudiants et la culture*"³³ (1964), a primeira obra de Bourdieu no campo da educação,

³² Evitamos a classificação de teorias "crítico-reprodutivistas" geralmente atribuídas às teorias de Bourdieu e Passeron (no Brasil a obra "Escola e Democracia" de Demerval Saviani de 1983 contribuiu muito para isso), Althusser, Baudelot e Establet; Bowles e Gintis, por entendermos ser equivocada já que reúnem autores tão diferentes em seus fundamentos e métodos na análise da educação (para detalhes e aprofundamentos a respeito, cf. CUNHA, L., 1979 e 1992).

³³ "Os Herdeiros: os estudantes e a cultura" ainda sem tradução para o português.

posteriormente em 1970 Bourdieu e Passeron publicam a obra “A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino”. Na obra “Os Herdeiros” Bourdieu e Passeron analisam a relação existente entre o capital cultural e a seleção social ocorrida nas escolas e nas universidades francesas. O livro mostra que a escola contribui para reproduzir as desigualdades sociais em formas de desigualdades escolares, uma vez que a mesma acaba privilegiando a cultura elitista, (que é a cultura da escola). Desse modo, para os estudantes das classes (herdeiros) favorecidas esta cultura também faz parte da cultura familiar em que vivem, para outros (sobreviventes) a cultura da escola tem que ser conquistada, pois esta é uma cultura estranha (estrangeira) para eles. É interessante que este livro já antecipa as críticas à educação na França, quando em maio de 1968 surgem várias manifestações de protestos contra o governo francês e contra o conservadorismo e o elitismo do sistema educacional deste país. Para Nogueira e Cattani (2008, p. 7) esta obra é uma das principais inspirações dos estudantes universitários no movimento de maio de 1968. Dois anos depois Bourdieu e Passeron publicam o livro “A Reprodução” em que retomam questões centrais já levantadas no “Os Herdeiros” e analisa processo de violência simbólica exercido pelo sistema escolar e seus principais agentes (docentes) que geralmente ignoram sua contribuição para a legitimação da imposição da cultura de elite sobre a cultura das classes populares.

Bourdieu e Passeron ao constatar a contribuição da escola como reprodutora das desigualdades, não estão defendendo esta realidade e nem dizendo que essa tendência é inevitável. Mas apenas constatando uma realidade³⁴. Então as reduções e a rotulações da obra de Bourdieu e Passeron de reprodutora, conservadora e imobilista para ação e transformação são equivocadas.

A obra de Louis Althusser “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” de 1970 mostra o papel desempenhado pelos aparelhos ideológicos do Estado, como a família, escola, igreja, partidos políticos, mídia entre outros são fundamentais para a reprodução e manutenção do sistema capitalista. O livro é claramente

³⁴ “Para mim, ainda hoje é surpreendente (...) que o fato de dizer que uma instancia como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais. (...) – que é uma constatação -, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário” (BOURDIEU, 2002, p. 13-14).

inspirado nos princípios da teoria marxista e no conceito marxista de ideologia. Em relação à escola, Althusser chama atenção para o fato de esta instituição atingir uma grande parte da população, bem como também pelo fato de que ela ocupa um tempo prolongado na vida das pessoas. A educação ensinada na escola estimula os alunos das classes dominantes a comandar e controlar, enquanto que ensina as classes dominadas a obediência e a submissão.

Em 1971 Christian Baudelot e Roger Establet publicaram a obra *“L'école capitaliste en France”* (sem tradução para o português). Baudelot foi aluno de Bourdieu e inclusive ajudou a sistematizar dados estatísticos da pesquisa de “Os Herdeiros” e Establet foi aluno e trabalhou com Althusser, por isso o livro que publicam tem muito influência de Bourdieu e Althusser. Neste livro mostram que a escola tem a função de reproduzir as relações sociais de dominação da sociedade capitalista. O sistema de ensino é altamente seletivo e excludente e caracteriza por ser uma rede dualista, já que está organizado em uma rede de ensino primário e profissional destinada às classes populares para serem mão-de-obra para o mercado; e uma rede secundária e superior destinadas aos membros da elite que exercerão postos de comando e controle na sociedade. Em suma, a base real que “funciona” a escola é a mesma que estrutura e constitui a sociedade capitalista: burguesia e proletariado.

Em 1976 Samuel Bowles e Herbert Gintis publicam o livro *“Schooling in Capitalist America”* (Escarização na América Capitalista) em que utilizando também o referencial teórico do marxismo elaboram a teoria da correspondência, pois estabelecem uma relação direta entre estrutura social da sociedade capitalista e a organização e funcionamento do sistema de ensino. Assim mostram que a desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho existente na sociedade e esta desigualdade é reproduzida de geração em geração a partir da escola.

Então a partir destas perspectivas críticas sobre a educação escolar, a teoria curricular será fortemente influenciada por estas teorias inaugurando as chamadas teorias críticas do currículo. Assim em 1971, na Inglaterra o sociólogo Michael Young organiza uma coletânea de ensaios intitulado *“Knowledge and Control: new directions for the sociology of education”* (KC) contendo artigos de Basil

Bernstein, Geoffrey Esland, Pierre Bourdieu, Nell Keddie, Ioan Davies entre outros. Esta obra lança as bases da Nova Sociologia da Educação (NSE). De acordo com Forquin (1993) o que caracteriza a abordagem da NSE é um novo olhar crítico e “desconstrutor” em relação ao conhecimento e conteúdos transmitidos pelo currículo. Para Moreira e Tadeu (2011, p. 27) “a NSE constitui-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo”.

Vale ressaltar que a NSE não deve ser entendida como uma corrente teórica homogênea, mas uma como um movimento teórico constituído de uma pluralidade de orientações teóricas, advindo das contribuições teóricas da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim; da abordagem fenomenológica de Berger e Luckmann (*A construção social da realidade*); da classificação dos tipos de educação do cultivo e educação que forma o especialista de Weber; das contribuições da tradição marxista e neomarxistas, como conceito de hegemonia de Gramsci e de tradição seletiva de Williams, que foram conceitos ampliados e reelaborados a partir do conceito de ideologia de Marx; além das contribuições da sociologia do conhecimento de Durkheim sobre os processos de mudança social e cultural e sobre as categorias e classificações entre profano e sagrado acerca da religião, e o caráter social do conhecimento como produção coletiva. As contribuições de Durkheim estão mais visíveis nos textos de Bernstein e Bourdieu. Todavia, para Forquin (1993) a maioria dos autores que se referiram a NSE e a obra “*Conhecimento e Controle – KC*” “...fizeram-no apoiando-se quase que exclusivamente nos textos de Young, Esland e Keddie” (FORQUIN, 1993, p. 78).

Na ótica da NSE sua principal tarefa era estabelecer as bases da sociologia do currículo, pois para estes teóricos o conhecimento deveria ser questionado, desnaturalizado, uma vez que este não era um “dado” (uma realidade evidente por si mesma), mas um produto e processo construído socialmente. Por isso para Young (1971) a NSE não só estava próxima da sociologia do conhecimento como poderia ser entendida enquanto sociologia do conhecimento. Nesta ótica a pergunta aqui não será como ensinar? Mas por que ensinar estes conhecimentos e não outros? Assim, nesta perspectiva o conhecimento e o currículo são vistos como *invenções sociais*.

Outras teorias críticas de currículo surgiram nos EUA. Assim, em 1973 na universidade de Rochester (Nova York) foi realizado a 1ª conferencia sobre o currículo. Desta conferencia resultou o livro organizado por William Pinar: *“Curriculum Studies: the reconceptualization”* nesta obra critica-se a concepção restrita e predominantemente técnica de currículo presentes nas definições de Bobbitt e Tyler, em prol de uma nova e abrangente concepção de currículo. O movimento de reconceptualização do currículo foi influenciado por várias correntes teóricas européias, de um lado marxismo e escola de Frankfurt e de outro Fenomenologia e Hermenêutica. Pinar desenvolve uma concepção ampliada de currículo inspirado na fenomenologia, na hermenêutica valorizando os significados subjetivos que os sujeitos dão a suas experiências escolares e curriculares. Para Lopes e Macedo (2011, p. 35) “o currículo é definido, pelo autor [Pinar], como um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública”.

Na vertente inspirado pelo referencial do marxismo e dos teóricos da escola de Frankfurt encontram-se os neomarxistas³⁵ Michael Apple e Henry Giroux. Apple publica o livro “Ideologia e Cultura” em 1979, livro fortemente inspirado pelo referencial marxista e no conceito de hegemonia de Gramsci, que Raymond Williams reelabora e o amplia para o campo educacional e literário, bem como sobre o conceito de *tradição seletiva* também de Williams. Apple enquanto um marxista concorda com a influência da economia na organização da educação e no currículo, contudo discorda da determinação direta e mecanicista de que a base econômica determina a superestrutura cultural. Apple mostra que esta determinação não é tão simples, bem como é uma via de mão dupla, vejamos:

Dizemos que há uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a base econômica determina “automaticamente” a superestrutura. Isso é, infelizmente, muito fácil de dizer e também muito mecanicista, pois se considera que há, na verdade, uma relação dialética entre cultura e economia. [...] assim, a esfera cultural não é “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influencia, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação (APPLE, 2006, p. 37-38).

³⁵ Corrente teórica marxista que rejeita o determinismo econômico sobre a dimensão cultural do marxismo ortodoxo e coloca a questão da cultura, não a vendo como epifenômeno, mas como elemento central nas análises das políticas sociais, educacionais e curriculares. Para Silva, T. (2000, p. 32) as diferentes perspectivas neomarxistas diferenciam-se sobre o grau de autonomia das superestruturas em relação a base econômica da sociedade.

Assim, para evitar que as análises da educação e do currículo caiam no mecanicismo e no determinismo simples Apple utiliza o conceito gramsciano de hegemonia que foi reelaborado e ampliado por Raymond Williams para mostrar que não há uma simples imposição da cultura, do conhecimento, das classes dominantes sobre as classes dominadas. Há por parte dos grupos dominantes um esforço constante de convencimento ideológico para manter sua dominação sobre as demais classes. Ou seja, a dominação não se mantém apenas pela força, mas essencialmente pelo consentimento. Todavia, esse consentimento não ocorre sem resistência, sem oposição. Desse modo, para Williams (2005, p. 216)

... hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como na aceitação fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. [...] Essa noção de hegemonia como algo no qual a consciência está profundamente imersa me parece fundamental.

Para Apple (1986, p. 39) a noção de hegemonia é fundamental para entender as sutilezas e a eficácia da dominação na sociedade capitalista, pois a hegemonia requer o “*assentimento*”³⁶ da maioria dominada na sociedade, nunca é permanente, universal ou apenas dada. Ela precisa ser constantemente conquistada. De modo geral ela

...se refere não à acumulação de significados que estão no nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos (APPLE, 2006, p. 39).

Segundo Silva, T. (2007) Apple ao dar ênfase ao conceito de hegemonia demonstra que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido, haja vista que as pessoas precisam ser convencidas da legitimidade dos processos sociais e culturais de escolarização, organização e validade do conhecimento e do currículo, por isso não é estranho que o currículo e o conhecimento sejam apresentados e percebidos como dados, ou seja, reificados, naturalizados.

³⁶ Aceitação de verdades das idéias, valores e da dominação expressos pelos grupos dominantes (APPLE, 1986).

Outro autor que se destaca entre os teóricos críticos do currículo é Henry Giroux. Em 1981 Giroux publica “Ideologia, cultura e o processo de escolarização” e em 1983 “Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução” livros fortemente influenciados pelo referencial teórico da Escola de Frankfurt, como o conceito de racionalidade instrumental de Adorno e Horkheimer e também influenciado pelo conceito de ação cultural do educador brasileiro Paulo Freire. Giroux centra suas críticas nas perspectivas tradicionais quem vêem o currículo como um aparato técnico e neutro. Também direciona suas críticas para os teóricos críticos sobre a educação como Bowles e Gintis, Althusser e Bourdieu e Passeron, por achar que estas teorias são muito deterministas em suas análises e por conter um pessimismo sobre o processo educacional, como fica explícito em suas palavras:

Contudo, embora tais enfoques [da reprodução] representem uma ruptura teórica importante para com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional, eles ainda permanecem situados dentro de uma problemática que em última instância apóia ao invés de desafiar a lógica da ordem vigente. Há sérias deficiências nas teorias de reprodução atuais e, o mais importante é a recusa em postular uma forma de crítica que demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas (GIROUX, 1986, p. 107).

Nesta citação Giroux faz uma crítica generalizada sobre o determinismo das teorias da reprodução e sobre caráter *paralisante da ação humana* frente às estruturas da sociedade que tais teorias possuiriam. Então Giroux se propõem a ir além das teorias da reprodução e inspirando-se no livro “Aprendendo a ser trabalhador” de Paul Willis para formular o conceito de *resistência* que deveria ser uma categoria fundamental a ser levada em consideração pelos estudos críticos, a fim de obter uma educação emancipatória. Para Giroux (1986, p. 150) a categoria resistência tem seu valor no “...fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização”. Todavia, Moreira (2001a, p. 23) critica o uso deste conceito, pois “percebem-se os riscos envolvidos tanto na indefinição do significado de resistência, como na supervalorização de seu potencial libertador, revelando-se assim, as limitações dessas teorias”. Posteriormente, na década de 1990, Giroux será influenciado pelas teorias do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (cf. GIROUX, 1993 e ARONOWITZ e GIROUX, 1991).

Assim, no final da década 1990 e início de 2000 as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas influenciam as teorias do currículo, no que diz respeito à ampliação de seu conceito, a questão da relativização do conhecimento e da crítica ao paradigma de ciência moderna, assim como na preferência por estudos micro sobre o currículo. Neste trabalho não aprofundaremos estas teorias tendo em vista que esta pesquisa se situa dentro das teorizações críticas do currículo, contudo faremos menções as mesmas sempre que for necessário. Na próxima seção discutiremos a importância das teorias críticas de currículo e suas contribuições para entender os currículos do curso de Ciências Sociais da UFPA.

4.1 RELEVÂNCIA DAS TEORIAS CRÍTICAS NO PROCESSO DE DESVELAMENTO DOS CURRÍCULOS

As teorias críticas de currículo nos dão subsídios teóricos para pensarmos o currículo enquanto um artefato social permeado e imbricado por relações de poder no processo de organização e implementação do mesmo. Produto de *tradição seletiva*, acordos, interesses, disputas, embates e conflitos entre classes e grupos sociais. Elas também nos fazem entender o currículo como construção social, ou seja, possibilita desnaturalizar o currículo, mostrar seu caráter histórico, contingente e arbitrário. Desse modo, não podemos analisá-lo sem levar em conta os processos de produção histórico-social em que são produzidos.

Em virtude disso, esta pesquisa se alinha e se apóia principalmente da teorização curricular crítica de Basil Bernstein, Michael Young, Michael Apple, Ivor Goodson, além de teóricos brasileiros como Antonio Flávio Moreira, na medida em que estes autores nos possibilitam analisar as conexões entre currículo e poder, entre a organização e seleção do conhecimento, o que se torna muito relevante para entendermos os currículos do curso de Ciências Sociais da UFPA, tendo em vista o processo histórico social em que foi produzido, pois somente assim poderemos compreender como o currículo do referido curso se constituiu e se desenvolveu.

Assim, concordando com Apple (2001) o currículo

... nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p.53) (grifo no original).

Moreira e Tadeu (2011) corroboram esta perspectiva a respeito do processo de construção social de currículo, em que afirmam que o

... currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14).

Na mesma ótica, Goodson (2008) enfatiza que o currículo, entendido como qualquer processo de construção social, mostra que o mesmo se constitui em uma arena de luta, na medida em que durante o processo de elaboração do currículo ocorreram vários conflitos, embates, escolhas motivadas por interesses dos grupos sociais em disputa. Por isso, “os conflitos em torno da definição de currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2008, p. 17), bem como a luta “em volta da definição de currículo é uma questão tanto de prioridades sociais e políticas como de discurso intelectual” (GOODSON, 2001, p. 59).

Diante disto Goodson (2008) alerta que é preciso levar em consideração na análise, o processo histórico de elaboração do currículo, pois do contrário “a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto” (p.25), ou seja, como dado, o que equivale a dizer que nesta análise, considerada tradicional por Goodson, não se questiona a forma e o conteúdo do currículo. Para evitar este tipo de análise tradicional Goodson analisa e compreende o currículo enquanto um artefato de *tradição inventada*. Esta concepção de *tradição inventada* encontra-se na obra “A invenção das tradições” de Eric Hobsbawn e Terence Ranger. Desse modo, *tradição inventada* é entendida como

... um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBBSAWN, 1984, p. 9).

Por isso, para Goodson (2008) a elaboração de currículo pode ser considerada como um processo de *tradição inventada*, em que o currículo é construído não de forma pronta e acabada, mas como um artefato cultural que se constrói e se reconstrói, produzindo um processo de mistificação e naturalização, e principalmente *que precisa ser defendido*, da mesma maneira que se defende uma tradição, quando esta é contestada.

Também na análise do currículo de Ciências Sociais utilizamos o conceito de *tradição seletiva*, que Apple empresta de Williams, para demonstrar que a construção social do currículo é permeada de *ênfases* e *omissões*, isto é, no processo de elaboração do currículo, os agentes enfatizam alguns conhecimentos considerados válidos e nobres e omitem outros conhecimentos e saberes considerados inválidos e “impuros”, como vemos na citação abaixo:

Há um processo que chamo de *tradição seletiva*: aquele que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como “a tradição”, “o passado importante”. Mas o principal é sempre a seleção, o modo pelo qual, de um vasto campo de possibilidades do passado e do presente, certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos. Ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos intrínsecos à cultura dominante e efetiva. [...] se o que aprendemos fosse meramente ideologia imposta, ou tratasse apenas dos significados e práticas isoláveis da classe dominante [...], seria – e isso seria ótimo – algo muito mais fácil de ser derrubado (WILLIAMS, 2005, p. 217-218).

Apple (2006) afirma que a tradição seletiva que ocorrem no processo de elaboração do currículo precisa ser levada a sério, pois devemos questionar os conhecimentos presentes e ausentes no mesmo: “De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma?” (APPLE, 2006, p. 40).

Michael Young em seu artigo “*An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*” (Uma abordagem para o estudo de Currículos como conhecimento socialmente organizado) que consta no livro “*Knowledge and Control*:

new directions for the Sociology of Education” (KC) de 1971, livro que também o organizou, inaugura o movimento teórico da Nova Sociologia da Educação (NSE), destaca importantes questões sobre o processo de organização curricular. Mostra que ocorrem ênfases e hierarquias entre as disciplinas que integram o currículo da educação básica.

Assim, as disciplinas de maior prestígio e importância no currículo são aquelas que possuem conhecimentos mais abstratos, como Física e Matemática. Enquanto que as disciplinas de História e Geografia, consideradas como detentoras de conhecimentos mais empíricos são classificadas e organizadas abaixo na hierarquia de conhecimentos. Estas hierarquias de conhecimentos estão relacionadas às hierarquias e as desigualdades sociais existentes na sociedade, que priorizam e valorizam mais os conhecimentos teóricos em relação aos práticos e empíricos (YOUNG, 1971). Como na sociedade capitalista o trabalho intelectual é mais valorizado que o trabalho manual, também na organização do currículo se valoriza mais a teoria em detrimento da prática.

Young (1971) afirma que as principais características dos conhecimentos de maior status estão organizadas implicitamente nos princípios do *currículo acadêmico*, a saber:

These are literacy, or an emphasis on written as opposed to oral presentation; individualism or avoidance of group work or co-operativeness [...]; abstractness of the knowledge and its structuring and compartmentalizing independently of the knowledge of the learner; finally and linked to the former is what I have called the unrelatedness of academic curricular, which refers to the extent to which they are 'at odds' with daily life and common experience. [...]. In other words they will tend to be abstract, highly literate, individualistic and unrelated to non-school knowledge³⁷ (YOUNG, 1971, p. 38).

³⁷ “Estes são literários, ou uma ênfase na escrita em oposição a apresentação oral; individualismo ou anulação de trabalho em grupo ou cooperativista [...]; abstração do conhecimento e da sua estruturação e compartimentação independentemente do conhecimento do aluno; finalmente e ligado ao primeiro é o que eu chamei de currículos acadêmicos descontextualizados ao que se refere, na medida em que eles estão "em desacordo" com a vida diária e com experiência comum [...]. Em outras palavras, tendem a ser abstrato, altamente literários, individualista e sem relação com o conhecimento não-escolar”. (tradução nossa).

Deste modo, Young (1971) pensa o currículo como produto de um processo de *tradição seletiva* semelhante ao que Williams pensa sobre a educação, vejamos:

Sociologists seem to have forgotten, to paraphrase Raymond Williams, that education is not a product like cars and bread, but a selection and organization from the available knowledge at a particular time which involves conscious or unconscious choices³⁸ (YOUNG, 1971, p. 24).

A partir disso, Young, por analogia, entende que o “... currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época” (YOUNG, 2000, p. 28).

De modo geral Young, em seu artigo de 1971, argumenta que o conhecimento acadêmico e escolar organizado de forma hierárquica contribui para a manutenção do *status quo*. Além de entender que o conhecimento é uma “construção social” e desse modo, as fronteiras existentes entre as disciplinas acadêmicas e escolares são arbitrárias e artificiais e servem basicamente para controle do processo educacional pelos grupos dominantes, bem como afirma que a própria racionalidade seja vista como uma mera convenção entre os grupos dominantes. Então a conclusão que se chega ao final de seu artigo é que os conhecimentos são equivalentes e relativos, e por isso não se trata de saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas apenas em saber qual é o conhecimento considerado válido pelos que detém o poder e controlam o campo educacional. Nesta ótica sua análise acaba caindo no relativismo³⁹, para o qual todos os conhecimentos são equivalentes e, portanto “tudo é relativo”, “tudo é válido”! Logo, nesta lógica a própria teoria de Young e da NSE também é relativa e desse modo está sujeita as mesmas conclusões. Em artigos e obras posteriores Young (2000, 2002, 2007, 2010 e 2011) revê seu pensamento e faz uma autocrítica mostrando

³⁸ Os sociólogos parecem ter esquecido, parafraseando Raymond Williams, que a educação não é um produto como carros e pão, mas uma seleção e uma organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes. (tradução nossa).

³⁹ Para Japiassu (2000) o relativismo “...pode ser definido como a doutrina que, ao negar a existência de uma verdade absoluta ou a possibilidade, para o espírito humano, de conhecê-la, afirma a relatividade do conhecimento e considera as diferentes civilizações como variedades culturais equivalentes quanto a seu valor” (JAPIASSU, 2000, p. 53-54).

que o fato do conhecimento ser um “construto social” não leva necessariamente ao relativismo e nem descarta a validade e a objetividade do mesmo.

O importante desse estudo de Young (1971) foi mostrar o processo de “construção social”⁴⁰ do currículo e do conhecimento engendrado por conflitos, acordos, interesses e relações de poder que se estabeleceram entre os grupos sociais no processo de elaboração curricular e como isto se faz presente no currículo constituído por uma hierarquização de disciplinas consideradas mais importantes que outras.

Outro teórico que consideramos fundamental para esta pesquisa, para entender o currículo escolar e acadêmico, é Basil Bernstein, outro membro do grupo da NSE. Bernstein possui também um artigo clássico sobre processo de estruturação do conhecimento escolar intitulado “*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*” (*Sobre classificação e enquadramento do conhecimento escolar*) publicado na obra “*Knowledge and Control*” (KC - Conhecimento e Controle). Neste artigo Bernstein (1971) afirma que *o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social*⁴¹. Para Bernstein (1971) as escolhas que são feitas no currículo escolar e acadêmico estão relacionadas diretamente com os interesses dos grupos sociais que têm poder no campo da Educação, isso ocorre desde a seleção, distribuição até o processo de avaliação dos conteúdos.

Bernstein (1971) enfatiza que o conhecimento educacional formal se realiza a partir de três sistemas de mensagens que são considerados em conjunto e que são formas de controle social, a saber: currículo, pedagogia e avaliação. O

⁴⁰ Entendo aqui por construção social a maneira como os conhecimentos e currículos são produzidos, organizados e distribuídos na sociedade e não postulando que em virtude disso o relativismo do conhecimento científico, pois o fato do conhecimento ter caráter social não inviabiliza sua validade e sua objetividade: “...o carácter social do conhecimento é uma base indispensável para sua objectividade e não a condição que torna impossível essa objectividade” (YOUNG, 2010, p. 80).

⁴¹ “How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control” (BERNSTEIN, 1971, p. 47).

currículo define o que conta como conhecimento válido; a *pedagogia* define o que conta como transmissão válida de conhecimento e a *avaliação* define o que conta como realização válida deste conhecimento por parte de quem cogitou, avaliou⁴². Nesta pesquisa utilizamos o referencial de Bernstein, principalmente em relação a questão do currículo e do conhecimento educacional. Mas antes de entrarmos na discussão sobre currículo, exporemos dois conceitos fundamentais de Bernstein que fazem relação direta com a discussão sobre currículo e logo são imprescindíveis para a compressão do mesmo. Estes conceitos são classificação e enquadramento.

No livro *Class, codes and control*⁴³, Bernstein aprofunda a discussão sobre classificação e enquadramento e mostra que ambos os conceitos estão relacionados a poder e controle⁴⁴. Por *classificação* (relacionado a poder) Bernstein (1996) entende um princípio de relação entre diferentes categorias específicas (nesse caso os conteúdos disciplinares, teorias). Assim, se existe um forte isolamento e fronteiras bem demarcadas entre os conteúdos a *classificação é forte* (+C); e *classificação fraca* (-C) quando há um fraco isolamento e as fronteiras são tênues entre estes conteúdos. Todavia, este autor nos alerta: “‘classificação’ se refere às *relações entre categorias*, não aquilo que é classificado” (BERNSTEIN, 1996, 43) (grifo nosso).

⁴² “Formal educational knowledge can be considered to be realized through three message systems: curriculum, pedagogy and evaluation. Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught” (BERNSTEIN, 1971, p. 47).

⁴³ Composto de cinco volumes, sendo que o primeiro volume foi publicado em 1971 e o quinto publicado em 1996. (cf. MAINARDES e STREMELE, 2010). O livro a “Estruturação do discurso pedagógico” publicado no Brasil pela editora vozes em 1996, corresponde ao volume IV de *Class, codes and control*, publicado em 1990 em Londres.

⁴⁴ Como recurso heurístico Bernstein distingue poder e controle, contudo na prática estes conceitos estão imbricados. O *poder* mantém a classificação, o isolamento e as fronteiras entre diferentes categorias (raça, classe, gênero, disciplinas). Já o *controle* está relacionado ao enquadramento, estabelece as formas de comunicações legítimas relacionado ao tempo, espaço e ritmo, bem como transmite as relações de poder e socializa as pessoas nestas interações. Vejamos: “... podemos decir que el control establece las formas de comunicación legítimas y el poder las relaciones legítimas entre categorías. Por tanto, el poder instaura las relaciones *entre* determinadas formas de interacción y el control, las relaciones *dentro* de esas formas de interacción” (BERNSTEIN, 1998, p. 37). (grifo no original). “...o poder constitui o princípio das relações entre categorias, enquanto o controle constitui o princípio da realização daquelas categorias” (BERNSTEIN, 1996, p. 72).

Para Bernstein (1996) o que vem a ser isolamento?

Os isolamentos são intervalos, interrupções, deslocamentos, que estabelecem categorias de similaridade e diferença: o igual e o desigual; eles constituem pontuações escritas pelas relações de poder, pontuações que estabelecem – como sendo a ordem das coisas – distintos sujeitos através de distintas vozes. Na verdade, o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário, o passado no presente, o presente no futuro. Nos termos de Bourdieu, a “violência simbólica” é efetivada não pela comunicação, mas pelos *deslocamentos que regulam as diferenças entre as vozes*. (BERNSTEIN, 1996, p. 44). (grifo no original).

Na ótica de Bernstein (1996) se as categorias são especializadas (conteúdos disciplinares específicos que separam, por exemplo, disciplinas do campo das Ciências Sociais de disciplinas do campo da Educação) então cada uma delas necessariamente cria sua própria *identidade específica* e sua própria fronteira específica. Assim, no processo de criação, manutenção e reprodução deste caráter específico ou especializado são conservados alguns elementos. Para Bernstein (1996) então, *o que deve ser conservado?* O autor responde:

O isolamento entre as categorias. É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade (BERNSTEIN, 1996, p. 42). (grifo no original).

Desse modo, qualquer tentativa de enfraquecer a classificação, ou seja, reduzir a classificação entre as categorias enfrentará resistência dos grupos que controlam estas categorias (em nosso caso, o desenho curricular e a formação docente) pela manutenção destas relações de poder. Por isso Bernstein (1996) afirma que existem os agentes mantenedores do isolamento:

Para que o isolamento seja mantido devem existir mantenedores do isolamento (e uma conseqüente divisão do trabalho, constituída de reprodutores, reparadores e controladores) que atuem para constituir, refinar, clarificar, reparar e defender as fronteiras. O princípio de classificação é criado, mantido, reproduzido e legitimado pela manutenção do isolamento. [...] para sua criação, reprodução e legitimação, o isolamento, pressupõem, assim, *relações de poder*. (BERNSTEIN, 1996, p. 43). (grifo no original).

No nosso caso, os docentes de ambos os campos são os agentes mantenedores do isolamento, na medida em que se empenham em reforçar o isolamento e as fronteiras entre si. Isto fica evidenciado no processo de elaboração

do currículo do curso de Ciências Sociais, que no decorrer do período de 1972 a 2011, verificamos que na constituição específica do campo especializado de Ciências Sociais houve aumento significativo do isolamento e do estabelecimento de fronteiras delimitadas em relação ao campo da educação, materializados nos desenhos curriculares do referido curso. No período analisado, ocorre uma diminuição da participação de disciplinas de outros institutos (ICED, ICL) no desenho curricular do curso de Ciências Sociais, ficando quase que exclusivamente somente os docentes da Faculdade de Ciências Sociais com a responsabilidade pela formação docente, principalmente a partir do currículo atual (2012).

Em relação ao conceito de *enquadramento* (relacionado a controle) este se refere às formas de controle que existem nas comunicações, ou seja, o contexto no qual o conhecimento é transmitido e recebido. Vejamos o que diz Bernstein a respeito disso:

O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1996, p. 59).

Em outras palavras, quando o enquadramento é forte (+E) o agente formador (docente) tem um controle maior sobre sua prática pedagógica, por outro lado quando o enquadramento é fraco (-E) há um menor controle por parte do agente formador e uma maior participação do agente adquirente (estudante). Todavia, há sempre controle e poder por parte do transmissor em relação ao adquirente, o que varia é o grau de controle, pois para Bernstein a relação entre transmissores e adquirentes é essencialmente e intrinsecamente assimétrica, ainda que aja diversas maneiras de disfarçá-las, ela permanece assimétrica: “Pode haver diversas estratégias para disfarçar, mascarar, esconder a assimetria” (1996, p. 95). Isso decorre, em relação ao ensino e aprendizagem, em virtude da posição privilegiada que o docente ocupa na instituição educacional em relação ao estudante.

É importante observar que os termos transmissores e adquirentes utilizados por Bernstein não devem ser confundidos de que o ensino se baseia na transmissão de conhecimento, ou que transmissor tem uma participação ativa e adquirente uma participação passiva nesta relação de ensino. Estas questões foram bem ressaltadas por (ROSA e VEIT, 2011), conforme abaixo:

As categorias de transmissores e de adquirentes não podem ser confundidas com as noções de professor transmissor e de aluno passivo, mero receptor de conteúdos, conforme descritos por autores como Paulo Freire. O transmissor, na acepção de Bernstein, abarca tanto o professor que protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão (a educação bancária de Paulo Freire), quanto aquele que atua como um facilitador da aprendizagem, cujo trabalho é centrado no processo de aquisição de conhecimentos e de competências por parte dos alunos. O conceito de adquirente é empregado com o intuito de sublinhar a condição não passiva dessa categoria, independentemente da ideologia que oriente a relação pedagógica⁴⁵ (ROSA e VEIT, 2011, p. 298).

Cunha M. I., (2003) também ressalta esta observação sobre a categoria de transmissão utilizada por Bernstein, a saber:

Vale lembrar que Bernstein usa o termo transmissão como sinônimo de metodologia, isto é, inserir formas alternativas de ensinar e aprender e não, necessariamente, vincula a expressão ao conceito tradicional de que ensinar é transmitir conhecimento” (CUNHA, M. I., 2003, p. 75)

Após estas observações sobre os termos transmissores e adquirentes da teoria de Bernstein, vamos continuar a discussão sobre enquadramento no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moreira (2003), o enquadramento na relação professor e aluno refere-se

... à relação entre o professor e o que é ensinado, refere-se à força dos limites entre o que, na relação pedagógica, pode ser transmitido e o que não pode (...) enquadramento refere-se em síntese, ao grau de controle que o docente e o estudante possuem sobre a seleção, organização, ritmo e distribuição do tempo do conhecimento envolvido na relação pedagógica (MOREIRA, 2003, p. 61).

Portanto, o conceito de enquadramento é importante para se entender o modo como ocorre a relação professor-ensino-aluno na medida em que este termo define a *forma* de comunicação considerada legítima nas instituições educacionais,

⁴⁵ Bernstein, justifica o uso do termo adquirente do seguinte modo: “Na verdade, escolheu-se o termo “adquirente” porque ele aponta para a atividade e não para passividade” (BERNSTEIN, 1996, p. 183).

ou seja, o que é e o que não é permitido, o que é válido ou não. Enquanto, o conceito de *classificação* é fundamental para esta pesquisa, porque nos possibilita entender como está organizado e estruturado o currículo, tendo em vista que este termo define o *quê* será comunicado (ensinado), o que nos remete diretamente a questão das relações entre os conteúdos em um determinado currículo.

A partir do conceito de classificação e enquadramento Bernstein no artigo de (1971) e no livro *Clases, Códigos y Control* (2005) discute a relação desses conceitos com currículo. O autor levanta a seguinte questão: “Como emerge determinado currículo?” e enfatiza, na definição de currículo, o termo “relação especial”, pois segundo sua perspectiva em todas as instituições educacionais existe uma organização formal do tempo, dividido em períodos, no qual são ensinados os conteúdos e disso decorre uma relação especial entre tempo e conteúdo, vejamos:

In all educational institutions there is a formal punctuation of time into periods. These may vary from ten minutes to three hours or more. I am going to call each such formal period of time a ‘unit’. I shall use the word ‘content’ to describe how the period of time is used. I shall define a curriculum initially in terms of the principle by which units of time and their contents are brought into a special relationship with each other⁴⁶ (BERNSTEIN, 1971, p. 48).

Desse modo, para Bernstein (2005) há duas formas de examinar um currículo: a) em relação à quantidade de tempo que é concedido a um determinado conteúdo; e b) em relação às fronteiras que existem entre os conteúdos, se estas fronteiras são claramente delimitadas ou se são difusas, isto é, imprecisas, tênues. Na primeira forma, Bernstein mostra que *em qualquer currículo a alguns conteúdos são dedicados mais tempo que outros*, dito de outra maneira, *alguns conteúdos são mais valorizados e prestigiados que outros* em decorrência disso alguns conteúdos podem ser obrigatórios ou opcionais. Vejamos as próprias palavras do autor:

Primero, podemos examinar las relaciones entre contenidos en términos de la cantidad de tiempo concedido a un contenido dado. *Inmediatamente, podemos ver que se dedica más tiempo a unos contenidos que a otros.* Segundo, algunos de los contenidos, desde el punto de vista de los alumnos, pueden ser obligatorios u opcionales. Podemos considerar como

⁴⁶ “Em todas as instituições educacionais há uma pontuação formal do tempo em períodos. Estes podem variar de dez minutos a três horas ou mais. Vou chamar cada período formal de tempo uma “unidade”. Vou usar a palavra ‘conteúdo’ para descrever a forma como o período de tempo é usado. Definirei currículo inicialmente em termos do princípio segundo o qual as unidades de tempo e os seus conteúdos são trazidas para uma relação especial entre si” (tradução nossa).

una medida muy burda del status relativo de un contenido en términos del número de unidades que le corresponden, y si es obligatorio u opcional. Esto plantea inmediatamente la cuestión del status relativo de un contenido dado y su significación en una carrera educativa dada (BERNSTEIN, 2005, p. 82). (grifo nosso).

Assim, o *status* de um determinado conteúdo está relacionado a quantidade de tempo atribuído ao mesmo (carga horária da disciplina), se este conteúdo é considerado obrigatório ou opcional e também se possui uma certa continuidade no currículo do curso no decorrer do tempo, a esse processo Bernstein (2005) denomina de *ordenamento hierárquico* entre os conteúdos.

Na segunda forma, podem-se examinar os conteúdos a partir das relações de fronteiras entre os diversos conteúdos. Se há um isolamento forte, a classificação é forte e a relação entre os conteúdos é predominantemente fechada. Se o grau de isolamento é fraco, a classificação é fraca e a relação entre os conteúdos é considerada aberta, conforme palavras de Bernstein (2005, p. 83)

Sin embargo, podemos considerar la relación entre los contenidos desde otra perspectiva quizás más importante. Podríamos preguntarnos si los límites entre un contenido y otro están claramente delimitados o son difusos. Hasta qué punto os están aislados unos contenidos de otros. Si los diversos contenidos están aislados con otros diré que los contenidos mantienen entre sí una relación *cerrada*. Si hay un escaso aislamiento entre los contenidos, diré que los contenidos mantienen entre sí una relación *abierta* (BERNSTEIN, 2005, p. 75). (grifo no original).

Desse modo, estas duas formas de analisar o currículo proposta por Bernstein são bastante pertinentes, tendo em vista que o autor procura desvelar como emerge, organiza e se estrutura um determinado currículo a partir de uma análise relacional e sociológica, ou seja, procurando investigar os condicionantes sociais e históricos que ocorrem no processo de construção social do currículo e descartando a possibilidade de que o status de um conhecimento (conhecimentos de alto status/baixo status) se deve a algo intrínseco a lógica do pensamento,

Estoy utilizando deliberadamente este lenguaje tan abstracto para enfatizar que no hay nada intrínseco en el status relativo de los diversos contenidos. Independientemente de la cuestión de la lógica intrínseca de las diversas formas de pensamiento, las *formas* de su transmisión, es decir su clasificación y su marco, son *hechos sociales*. Hay ciertas medidas alternativas de acceso a las formas públicas de pensamiento y por tanto a las diversas realidades que lo hacen posible. Por tanto, estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas del cual emerge una constelación llamada curriculum (BERNSTEIN, 2005, p. 83) (grifo no original).

Assim, para Bernstein (1971 e 2005) um currículo é comparado a uma *constelação de interesses*, e sua produção e construção são de origem social, porque são *atos sociais* (conceito durkheimiano), logo só se pode explicar e compreender um fato social por outros fatos sociais, na medida que o social só pode ser explicado e compreendido por fenômenos sociais que o produziram.

Assim, ainda no artigo de 1971, Bernstein classifica dois tipos amplos de currículo⁴⁷ que estão presentes no ambiente educacional: o *currículo integrado* e o *currículo coleção*. O *currículo coleção* é assim classificado porque "... o currículo é uma coleção de disciplinas singulares" (BERNSTEIN, 2003, p. 102). Neste tipo de currículo os conteúdos disciplinares são definidos e constituídos a partir de estruturas fechadas no que diz respeito às áreas de conhecimento, distantes, isolados, demarcando enormes fronteiras, além de possuir uma classificação e enquadramento fortes. Enquanto, no *currículo integrado* os conteúdos mantêm uma relação mais próxima entre si, as disciplinas não são isoladas entre si, mas subordinadas a eixos temáticos, idéias centrais, o que colabora para diminuir as fronteiras e distâncias entre os conteúdos disciplinares, promovendo uma classificação e enquadramento fracos.

Desse modo, num *currículo coleção* os conhecimentos são organizados em disciplinas isoladas e fechadas entre si. Em relação aos professores, estes trabalham individualmente seguindo seus próprios parâmetros de como ensinar e de como avaliar, cada professor possui seu próprio critério de avaliação, assim como a condução da disciplina de prática de ensino varia de docente para docente. Em contraste, para Moreira (2003) o *currículo integrado*, por possuir uma classificação e enquadramentos fracos, favorece o desenvolvimento da capacidade de decisão do estudante, existem uma maior relação e diálogos entre os campos do conhecimento e promovem o estabelecimento de relações mais democráticas nas salas de aula.

De acordo com Moreira (2003) geralmente os currículos do ensino superior tendem a se organizar a partir dos princípios do *currículo coleção*, na medida em que este tipo de currículo estimula:

⁴⁷ Bernstein (1971) observa que esta tipologia de currículo em dois grandes grupos serve a fins heurísticos, pois na realidade existem diferentes formas de *coleção* e vários graus de *integração*, o que resulta em currículos híbridos com maior ou menor ênfase em um dos tipos.

a) territórios demarcados e a visão do conhecimento como propriedade privada; b) valorização do trabalho isolado; c) especialização de funções; d) a visão do conhecimento como algo sagrado e misterioso (...); e e) o uso do currículo como instrumento de controle dos sujeitos implicados (MOREIRA, 2003, 61).

Enfim, o referencial teórico de Bernstein sobre o currículo é muito útil para este estudo, pois se quisermos compreender e analisar como os currículos escolar e acadêmico estão estruturados e organizados precisamos perceber como são estabelecidas as relações entre as disciplinas no que diz respeito à quantidade de tempo dedicado a alguns conteúdos, a continuidade destes conteúdos no decorrer do tempo e se estes conteúdos estão isolados ou se há relação entre eles.

De modo geral, a contribuição destes teóricos para esta pesquisa é fundamental, já que trabalhamos com a perspectiva de currículo como construção social, como palco de disputas, embates, como produto de uma seleção de conhecimentos, o que nos possibilita identificar as presenças e ausências, as ênfases e omissões no currículo do curso de Ciências Sociais da UFPA, já que elas “constituem, sim, os resultados de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 7).

Na próxima seção faremos um histórico do curso de Ciências Sociais, assim como uma breve caracterização do mesmo enfatizando os docentes e discentes. Posteriormente analisaremos os currículos do curso de Ciências Sociais embasados nas teorias críticas de currículo, mostrando as rupturas e o processo de continuidade curricular que ocorreram nas reformulações curriculares do curso.

5 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NO PARÁ

5.1 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: O CASO DA ELSP E USP

Em 1933, com a criação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP); em 1934, com a criação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e em 1935 na Universidade do Distrito Federal (UDF), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), são criados os primeiros cursos de Ciências Sociais no país. Nesse período, a *Sociologia acadêmica*⁴⁸ inicia seu processo de institucionalização na universidade brasileira, consolidando-o com a implantação do sistema de pós-graduação a partir de meados da década de 1960.

No curso de Ciências Sociais e Políticas da USP, não havia nenhuma cadeira na área de educação, assim como no currículo do curso (de duração de três anos) também inexistia disciplina diretamente ligada à educação (Cf. O primeiro currículo do curso em FÁVERO, 2000, p. 217-218). Assim, quem ficava responsável pela formação de professores na USP era o Instituto de Educação, que participaria da universidade *exclusivamente com sua Escola de Professores*, (cf, artigo 5 do decreto estadual Nº 6.283/1934 em FÁVERO, 2000). Então, após os três anos cursados na FFCL, o estudante poderia cursar, por mais um ano, as disciplinas da licenciatura no Instituto de Educação, habilitando para lecionar no magistério secundário (modelo 3 + 1). Então, nesses termos a formação de professores era pensada em segundo plano, tanto no decreto de criação da USP, como principalmente na prática em que a formação se dava. A licenciatura se constituiu em apêndice do Bacharelado e foi criada como um “subproduto” da formação de pesquisadores, que para lecionar, precisavam de um “verniz pedagógico” (KRAHE, 2008).

⁴⁸ Utilizamos *sociologia acadêmica* para diferenciar do termo de *sociologia escolar*, segundo a classificação de disciplina acadêmica e disciplina escolar de Chervel (1990). Assim, para Chervel (1990) disciplina acadêmica ou de referência é uma designação para os diferentes estágios do ensino superior, são os saberes produzidos pelas pesquisas em instituições de ensino superior. Enquanto disciplina escolar é uma designação comum para os diferentes estágios do ensino escolar básico, são os conteúdos ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio.

E se formos falar sobre a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), fundada em 27 de abril de 1933, que foi a primeira instituição que criou o curso de Ciências Sociais, a formação de professores não era nem cogitada, já que seus idealizadores queriam criar uma instituição que formasse uma elite de agentes políticos e técnicos “instruídos nos métodos científicos mais atualizados”, (DEL VECCHIO, 2009) para ocupar os altos escalões do Estado e das empresas privadas (cf. LIMONGI, 2001). Essa formação se daria, sobretudo com a associação do ensino com a pesquisa aplicada. Seu principal fundador e mentor, o economista e deputado da Assembléia Constituinte de 1934, Roberto Simonsen “entendia que havia carência na formação de líderes políticos no país” (KANTOR, MACIEL e SIMÕES, 2009, p. 171). Muitos dos intelectuais, políticos, industriais que assinaram o manifesto de fundação da Escola Livre de Sociologia e Política também se fizeram presentes e atuantes na fundação da USP em 1934. Inclusive grande parte dos alunos da ELSP eram os mesmos que assinaram o manifesto, além de advogados, médicos, engenheiros, economistas.

Entretanto, diferentemente da USP, a Escola Livre de Sociologia e Política surgiu com o objetivo de produzir conhecimento interessado para fins de aplicação. Assim, o modelo adotado foi o norte-americano, já que foi “nos EUA que a Sociologia, ao ganhar estatuto de ciência universitária, não perdeu seu impulso originário de compromisso com a reforma social” (VIANNA, 2004, p. 198). No início, os principais professores eram os norte-americanos: Samuel Lowrie e Horace Davis vindos da Universidade de Columbia⁴⁹ (EUA). Em 1939, o professor Donald Pierson, vindo da Universidade de Chicago, deixou um traço marcante na formação da primeira geração de sociólogos: a prática profissional da pesquisa aos moldes da “Escola de Chicago”, com investigações qualitativas e inquéritos sociais. Também na ELSP que foi instituído o primeiro mestrado em Sociologia e Antropologia, de inspiração norte-americana. Os graduados na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras da USP em Ciências Sociais fizeram o mestrado na ELSP. Sendo que entre

⁴⁹ Segundo Del Vecchio e Diéguez (2009) é comum associar a fundação da ELSP à Escola de Chicago. Todavia isso se deve ao fato de Donald Pierson elevar o padrão científico da ELSP com a criação da Seção de Estudos Pós-Graduados e ter vindo desta universidade, porém a ELSP, inicialmente adotou o modelo da Universidade de Columbia. Para Garcia (2000) a Universidade de Columbia se impõe como modelo da concepção moderna de Sociologia. Posteriormente será criticada pelos Sociólogos da “Escola de Chicago”.

seus primeiros alunos estavam Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. E como é notório, Florestan Fernandes implantará o modo de fazer pesquisa no curso de Ciências Sociais da USP, sendo professor de uma geração de sociólogos brasileiros, entre estes: Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni.

Desse modo, a história do curso de Ciências Sociais no Brasil se estruturou e se consolidou pelo viés da pesquisa e não do ensino, ainda que a introdução da *sociologia escolar* no Brasil no currículo do ensino secundário tenha sido operacionalizada pela educação e pelo ensino. Contudo, os objetivos principais dos fundadores dos cursos de Ciências Sociais na USP e na ELSP não era a formação de professores para ensino secundário e, sim, uma formação de novos líderes políticos, para o técnico especializado (ELSP) e para o pesquisador (USP) que iriam ocupar os altos escalões do Estado e contribuir para intervir na vida política do país (ver LIMONGI, 2001). Esses dois cursos de Ciências Sociais são paradigmáticos para os demais cursos de Ciências Sociais do país, pois a “Escola Paulista de Sociologia” irá imprimir sua marca na maneira de ensinar, no desenho curricular e, principalmente, no modo de fazer pesquisa e na definição dos temas de investigação, uma vez que os primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado⁵⁰ em Ciências Sociais no Brasil iniciaram na ELSP e na FFCL da USP e uma parte dos cientistas sociais e professores dos cursos de Ciências Sociais do Brasil cursaram mestrado e doutorado nestas instituições⁵¹.

⁵⁰ O mestrado na ELSP iniciou em 1941. Florestan obteve o título de mestre em Sociologia e Antropologia na ELSP em 1947, (KANTOR, MACIEL e SIMÕES, 2009, p. 21). A primeira tese de doutorado em Ciências Sociais na FFCL/USP foi defendida em 1942. Florestan Fernandes obteve o título de doutor em sociologia pela FFCL/USP em 1951 (ARRUDA, 1995). No Rio de Janeiro, apesar do curso de Ciências Sociais ter sido criado em 1935, a primeira pós-graduação na área ocorre apenas em 1968 no Museu Nacional, ou seja, fora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É somente na década de 1980 que foi implantada a pós-graduação em Ciências Sociais (cf. VIANNA, 2004).

⁵¹ É claro que não queremos afirmar com isso que não houve contribuições e influências de outras universidades brasileiras, de outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco entre outros. Já que para Gilberto Freyre citado por Del Vecchio e Diéguez (2000), a primeira Cátedra de Sociologia no Brasil surge em Pernambuco em 1929. Assim, não queremos supervalorizar a experiência da “escola paulista” e nem com isso dizer que a história dos cursos de Ciências Sociais no Brasil segue um único padrão, já que na realidade ela possui uma variedade intra-regional e regional como bem afirma Oliveira, M. (2006), mas apenas reconhecer a influência social e simbólica desta “escola” no processo de desenvolvimento dos cursos de Ciências Sociais e nas Ciências Sociais do país.

Handfas (2009) afirma que os cursos de Ciências Sociais das Universidades Federais no Brasil oferecem três modelos distintos de formação de professor. O primeiro modelo conhecido por “3 + 1” em que o aluno cursa o bacharelado em seu instituto de origem e no quarto ano cursa as disciplinas pedagógicas da licenciatura. O segundo modelo que integra o bacharelado e a licenciatura, em que o aluno necessariamente, ao colar grau, obtém duas habilitações em seu diploma. E, finalmente, um terceiro modelo que possui dois cursos distintos: o bacharelado em Ciências Sociais e a Licenciatura em Ciências Sociais, em que geralmente a escolha se dará no momento do ingresso na universidade via vestibular.

Vale ressaltar que mesmo nos cursos de Ciências Sociais onde há integração do Bacharelado e Licenciatura, ainda assim há uma forte valorização da formação do pesquisador em relação à do docente, pois o desenho curricular possui mais disciplinas ditas do bacharelado e poucas delas voltadas para a licenciatura (esse é o caso do curso da UFPA). Em decorrência disso, as disciplinas priorizadas e valorizadas pelos professores e pelos alunos continuam sendo as vinculadas à Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Na próxima seção discutiremos o processo histórico do curso de Ciências Sociais no Estado do Pará, dando ênfase particular ao curso da UFPA.

5.2 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO PARÁ

5.2.1 Percurso histórico do curso de Ciências Sociais no Pará

No Estado do Pará, o curso de Ciências Sociais foi criado pelo Decreto-lei 35.456 de 04 de maio de 1954⁵² e estava vinculado à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), ou seja, o curso foi criado formalmente três anos antes da

⁵² Este Decreto Presidencial também concedeu autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia, Matemática, Geografia e História, Letras Clássicas e Pedagogia. (Fonte: Site - UFPA 50 anos: <http://www.ufpa50anos.ufpa.br/>).

criação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1957. Posteriormente a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) foi incorporada à UFPA. Esta instituição foi fruto da reunião de sete faculdades existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, **Filosofia, Ciências e Letras** (instituição privada) e Economia, Contábeis e Atuariais.

Para Moreira (1977), a UFPA surgiu da idéia de alguns intelectuais do estado do Pará que tinham projeção nos meios científicos e culturais do país, logo após o declínio do ciclo da borracha na Amazônia no início do século XX, quando o referido estado passava por crises econômicas influenciadas pela produção de borracha em escala industrial na Ásia para atender as indústrias automobilísticas.

Moreira (1977) chama a atenção que foi neste período de crise da civilização da borracha que surgiu a Escola Livre de Odontologia em 1914, a escola de Agronomia e Veterinária (1918) e a Faculdade de Medicina (1919). Fontes (2007) levanta a questão de que no auge econômico do ciclo da borracha, na segunda metade do século XIX, a universidade não fazia parte da mentalidade das elites econômicas locais, principalmente porque

Esta mesma burguesia acostumada a champagne, teatros, modas de Paris e estudos na Europa mandava seus filhos para universidades do Velho Mundo. A ausência de universidade na Amazônia não fazia falta para eles. Esta só se fez presente quando foi necessário reconhecer que o conhecimento científico da Inglaterra sobre as seringueiras e suas formas de plantação planejadas alterou as relações sociais e comerciais em relação ao comércio do látex e estabeleceu a crise da sociedade da borracha na Amazônia (FONTES, 2007, p. 16).

Desse modo, o projeto de criação da Universidade Federal do Pará, ocorreu no período da Guerra Fria, “quando a educação pública passa a ser pensada como elemento modernizador e integrador do país” (FONTES, 2007, p. 16). E a ciência passou a ser considerada um componente fundamental para o desenvolvimento de um país. É importante ressaltar, que neste período a Amazônia passa a ser vista pela comunidade internacional como área importante para pesquisa científica (FONTES, 2007). Por parte do governo federal a Amazônia passa a ser vista como uma região estratégica, para assegurar as fronteiras do país e promover o desenvolvimento, por meio de sua ocupação, projetos de planejamento

e desenvolvimentos e criação de instituições de ensino e pesquisa, como universidades.

Fontes (2007) menciona que a criação da UFPA, interessava também ao governo federal, porque satisfazia dois objetivos centrais: de integração (marcha para oeste) e o de desenvolvimento.

Assim, a UFPA foi criada em 1957, mas só foi solenemente instalada em 1º de fevereiro de 1959, no Teatro da Paz pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek. Nos discursos proferidos pelas autoridades nacionais e locais sobre a finalidade da universidade, estes enfatizam que

A universidade deveria se constituir como a sede do saber da região, como força canalizadora de progresso, formadora de líderes que deveriam transformar o 'Inferno verde em oceano de bonança' (FONTES, 2007, p. 22).

Atualmente a UFPA possui treze (13) institutos, cinco (05) núcleos, onze (11) campi, 55 pólos, uma escola de aplicação e dois (02) hospitais universitários. Os campi da UFPA são: Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Soure e Tucuruí⁵³. Entre os Institutos, está o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), que surgiu a partir da antiga Faculdade de Filosofia e Letras (FFCL) do Pará, no qual o curso de Ciências Sociais foi criado.

Para Nascimento (2008) e Moreira (1977) a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) foi criada em 17 de janeiro de 1948 pela sociedade civil *Centro Propagador das Ciências*, na época uma instituição particular. Logo no início a FFCL funcionava na sede da mencionada sociedade civil, que estava situada na Avenida Tito Franco (atual Avenida Almirante Barroso), exatamente onde está localizada a Escola Estadual Visconde de Sousa Franco. A FFCL funcionou nesse endereço até 1962 (cf. MOREIRA, 1977).

Segundo Cunha (2007) em 1958 a Faculdade de Filosofia foi federalizada, passando a se chamar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

⁵³ O campus de Santarém (PA) foi incorporado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) criada pela Lei nº 12.085 de 05 de novembro de 2009.

Universidade Federal do Pará. No período entre 1962 a 1970 a FFCL passou a funcionar em um prédio da Avenida Generalíssimo Deodoro nº 413 (cf. FONTES, 2007 e CUNHA, 2007), onde hoje funciona a Associação de Pais de Alunos Excepcionais (APAE). A partir de 1970, a FFCL passou a funcionar no “Núcleo Pioneiro” (Campus Universitário do Guamá, hoje Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto).

A FFCL tinha como um de seus objetivos principais formar profissionais para a docência a partir dos cursos de Licenciatura Plena, direcionados para as disciplinas básicas do ensino elementar (cf. INEP, 2006 e NASCIMENTO, 2008). Como o modelo de formação de professores predominante na época era o 3 + 1 (que era padrão nas universidades federais) prevalecia já na origem da UFPA a prioridade para formação do bacharel em relação à formação do licenciado, como observa bem Nascimento (2008, p. 49).

Mesmo que os principais objetivos propostos para a criação do curso fossem voltados para a formação do professor, as disciplinas de conhecimento pedagógico “apareciam” como uma “complementação” no quarto ano de formação para a licenciatura plena.

Então, esse modelo de formação está na origem das universidades brasileiras e ainda se impõem à maioria dos cursos de licenciatura do país.

A FFCL posteriormente originou o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) em 1977, assim como se constituiu no germe de outros centros e institutos desta instituição. Para Cunha (2007, p. 30), “a antiga Filosofia foi o embrião de cinco Centros da UFPA (CFCH – CED – CEN – LA – CB⁵⁴)”. Atualmente com a reestruturação da UFPA, o CFCH foi extinto e em seu lugar foi criado o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) em 2007, assim como os departamentos de Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia e também o colegiado de Ciências Sociais foram extintos e criada a Faculdade de Ciências Sociais (FCS), que substituiu todos os quatro departamentos mais o colegiado, a que se vinculava o curso de Ciências Sociais.

⁵⁴ Respectivamente: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Educação (CED), Centro de Exatas e Naturais (CEN), Letras e Artes (LA), Ciências Biológicas (CB). Para Moreira (1977) o atual Instituto de Geociências originou-se também a partir da FFCL.

Apesar do curso de Ciências Sociais da UFPA (campus de Belém) ter sido criado em 1954, foi somente em 1957 que começou a funcionar efetivamente. No início, os professores do curso foram recrutados junto a religiosos católicos (padres) e bacharéis em Direito. Segundo Cunha (2007, p. 30), “a maioria mestres do então conceituado Colégio Estadual Paes de Carvalho”. Segundo Abelém⁵⁵ (2007, p. 60), na sua época, “os professores titulares das disciplinas básicas do curso eram todos bacharéis em Direito, denotando [...] a quase inexistência de professores oriundos de curso de Ciências Sociais, mesmo que de outros estados”.

Para Cortez (2007) o curso de Ciências Sociais iniciou suas atividades (em 1957) com apenas dois alunos. Em 1958 e 1959, a segunda e a terceira turmas também eram formadas por dois alunos. Apenas em 1962, segundo Cortez (2007, p. 217), é “que entra a primeira turma mais numerosa constituída de oito ou nove calouros e a última do Bacharelado”⁵⁶.

A tabela 1 confirma parte da afirmação de Cortez (2007) sobre o número reduzido de alunos no curso de Ciências Sociais da UFPA (como nem sempre alunos matriculados representam alunos que cursam efetivamente, compreende-se a diferença de números), conforme nos mostra Moreira (1977).

Tabela 1 - Nº de discentes matriculados no Curso de Ciências Sociais (1957-1967)

1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	Total
2	8	12	16	18	22	36	62	66	49	47	338

Fonte: Moreira (1977, p. 61). Elaborado e adaptado pelo autor da tese a partir da tabela de Moreira (1977)

⁵⁵ A professora Auriléa Abelém iniciou o curso de Ciências Sociais da UFPA em 1963 e concluiu em 1966. Foi professora no curso de 1974 a 1995. Está aposentada na UFPA.

⁵⁶ Para Cortez (2007) o Bacharelado foi extinto em 1963 e somente retornou em 1976 (todavia segundo resolução Nº 462 de 28/12/1977 do CONSEPE/UFPA, o Bacharelado só retornou em 1978), após inúmeras reivindicações de estudantes e profissionais, já que para ser reconhecido como Sociólogo no Brasil, pelas associações nacionais, o profissional precisaria ter o diploma de Bacharel em Ciências Sociais. Roberto Cortez foi aluno da turma de 1962 e professor do curso de Ciências Sociais, atualmente está aposentado.

Em 1959, Edson Soares Diniz foi o primeiro e único aluno a concluir o curso de Bacharelado em Ciências Sociais, posteriormente (em 1960) faz uma especialização em Antropologia no Museu Nacional (RJ) e em 1961 conclui a Licenciatura Plena (cf. AQUINO e MAUÉS, 2009 e CORTEZ, 2007). Podemos observar que esse tipo de trajetória do aluno de Ciências Sociais era bastante comum, pois primeiro terminava-se o bacharelado, fazia uma pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) e somente depois, alguns retornavam para fazer o curso de licenciatura.

Somente a partir do ano de 1993 é que o bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais vão estar vinculados na entrada e na saída, ou seja, o concluinte para receber o diploma teria que concluir as duas habilitações obrigatoriamente. No entanto, desde a sua criação, o curso de ciências sociais formava prioritariamente o bacharel e, somente após concluir esse curso, o aluno optava se queria cursar licenciatura ou partir direto para as especializações ou mestrado.

Essa trajetória ocorreu comigo também (e com muitos outros). Primeiro conclui o bacharelado, em 1996. Em seguida, fiz uma especialização e só depois voltei para cursar licenciatura. Em nossas aulas na graduação, nossos professores diziam que tínhamos que nos especializar (em nível de especialização e mestrado) e se quiséssemos ampliar nossa empregabilidade faríamos a licenciatura para lecionar no ensino médio. Como a maioria de nós era estimulada a ser pesquisador, professor universitário e técnico, a opção em ser professor do ensino médio era a última escolha. Nos relatos de Abelém (2007) também ficam explícitas essas questões:

Entrei na faculdade pensando em me tornar pesquisadora em Ciências Sociais. Até então, era possível ter o título de bacharel e licenciatura nos cursos oferecidos [...] Não pretendia ser professora e sim me dedicar aos trabalhos de pesquisa [...]. Infelizmente, em decorrência do golpe militar de 1964, as expectativas do que seria um curso para formar pesquisadores em Ciências Sociais foram abaladas em seus alicerces: o curso passou a formar apenas licenciados, não mais bacharéis – o que me fez pensar em desistir. (ABELÉM, 2007, p. 57-58).

Na década de 1960, a pesquisa não estava institucionalizada⁵⁷ na UFPA, pois como afirma Campos (1981, p. 23)

Pesquisar constituía, nesse período, em mero exercício científico de opção pessoal e vocacional, que ninguém cobrava de ninguém, e por cujos resultados também a Universidade não demonstrava especial interesse.

Assim, na época, no curso de Ciências Sociais predominava majoritariamente as atividades de ensino (como na maioria dos cursos da UFPA), e não de pesquisa (as poucas pesquisas eram feitas em antropologia e etnologia). Contudo, no curso de Ciências Sociais, a pesquisa é uma atividade bastante valorizada, venerada semelhante a um “totem” na acepção de Durkheim (2000), ou seja, como algo sagrado para os cientistas sociais. Mesmo no currículo do curso não constavam atividades de pesquisa e os estágios para pesquisa não eram obrigatórios como vemos no depoimento abaixo:

Os estágios para a pesquisa dependiam do interesse e da iniciativa dos alunos, não constando do currículo, nem tendo caráter de obrigatoriedade, mas era possível conseguir com *algum dos raros professores* que desenvolvessem, paralelamente à docência, atividades de pesquisa, como os de Antropologia (ABELÉM, 2007, p. 59). (grifo meu).

A partir desse relato, assim como muitos depoimentos dos professores entrevistados atestam a afirmação de que não havia a presença da pesquisa, enquanto uma atividade institucionalizada no curso e nem enquanto atividade de pesquisa pela maioria absoluta dos professores (já que grande parte deles era constituída por bacharéis em Direito e padres com somente graduação), entretanto a veneração e valorização da pesquisa é um tema recorrente nas falas dos professores e alunos de Ciências Sociais, em que a formação profissional deve ser voltada para a formação do pesquisador e não do professor (não é à toa que quase inexistente pesquisa sobre ensino e educação no curso de Ciências Sociais da UFPA e em muitos cursos do país), mesmo que a pesquisa, propriamente dita, passasse distante do cotidiano de professores e alunos. Assim, no curso, desde sua gênese,

⁵⁷ A pesquisa na UFPA só foi institucionalizada a partir de 1970. Antes disso, a pesquisa estava fora da Universidade sendo feita institucionalmente no Instituto Evandro Chagas, no Instituto Agrônomo do Norte e no Museu Paraense Emílio Goeldi. Na área de Antropologia, a pesquisa era feita por Arthur Napoleão Figueiredo, que na época (década de 1960) também era pesquisador no Museu Goeldi. O prof. Arthur Napoleão fazia pesquisa em etnologia indígena (Cf. UFPA, 1985 e CUNHA, 1985).

percebe-se que predominava e ainda predomina uma valorização excessiva da pesquisa, ainda que ela fique restrita somente aos livros e aulas teóricas de grande parte dos professores da época.

Com a reforma universitária de 1968 implementada pelo governo militar, a partir da Lei 5.540/68, a UFPA para se adequar a esta lei faz a sua mudança e elabora seu *Plano de Reestruturação* que foi aprovado pelo Decreto nº 65.880 de 16 de dezembro de 1969. O Estatuto da UFPA é aprovado em 1º de abril de 1970 e o Regimento Geral aprovado em 25 de maio do mesmo ano (BECKMANN, 1985).

Nessa nova reestruturação da UFPA, na gestão do reitor Aloysio Chaves, foram extintas todas as faculdades e escolas e criaram-se novos centros de educação básica e profissional e os departamentos (BECKMANN, 1985). Assim, a FFCL foi extinta e criado o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) em 1971 (aprovado pelo Estatuto da UFPA, em 1977) composto por cinco departamentos, a saber: Ciências Sócio-políticas, Filosofia/Methodologia, Geografia, História/Antropologia e Psicologia.

Com essa reestruturação, houve também mudanças na organização didática em que a UFPA passa adotar um sistema de matrículas por disciplinas semestrais (e não mais anuais como anteriormente) e integração curricular pelo sistema seriado, e não mais pelo sistema de créditos (em que os alunos seriam matriculados por disciplinas individuais e não por blocos de disciplinas). Foi também com esse Estatuto e Regimento interno que foi institucionalizada a pesquisa na UFPA, contudo foi somente a partir de 1975 (com o primeiro *Plano Diretor da Pesquisa*) que as atividades de pesquisa passaram a dispor de um orçamento próprio para seu financiamento e é quando aumentam consideravelmente as pesquisas feitas na UFPA (RIBEIRO, 1983).

Assim, a partir da década de 1970 o curso de Ciências Sociais era constituído basicamente pelo departamento de Ciências Sócio-Políticas (que concentrava as disciplinas de Sociologia e de Ciência Política). Outros departamentos que contribuía com a oferta de disciplinas para o curso eram:

departamento de *História e Antropologia*⁵⁸ e departamento de *Filosofia e Metodologia*. Desse modo, a formação em Ciências Sociais, nesse período, era baseada em um currículo generalista que em tese formava um profissional com conhecimentos nas três áreas principais, revelando ainda um curso que estava se consolidando (aprofundaremos esta questão na secção que trata dos desenhos curriculares do curso).

Atualmente, na UFPA, o curso de Ciências Sociais do campus de Belém dividiu-se em Curso de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Ciências Sociais⁵⁹. O Bacharelado possui regime didático seriado semestral na modalidade presencial, com integralização de oito semestres com carga horária de 2.690 horas. A licenciatura possui regime didático seriado semestral na modalidade presencial, com integralização de oito semestres. Em decorrência das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores de nível superior, houve a necessidade de elaborar dois projetos pedagógicos para o referido curso. Contudo, a entrada não é separada, pois os alunos de ambos os cursos devem optar apenas no 3º semestre. Caso o aluno conclua um dos cursos em 8 semestres tem a opção de cursar a outra modalidade de curso, desde que não ultrapasse o prazo máximo 12 de semestres. O curso oferta 40 vagas no período diurno (Bach/Licen) e 40 vagas no noturno (Bach/Licen).

⁵⁸ Para Cortez (1991) antes das disciplinas antropológicas irem para o grupo de História e constituírem o Departamento de História e Antropologia (em 1971), na década de 1960 elas faziam parte do Departamento de Ciências Sociais da FFCL: "houve época, inclusive, que as disciplinas antropológicas então existentes na UFPA (ANTROPOLOGIA FÍSICA, ANTROPOLOGIA CULTURAL, ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL) faziam parte do Departamento de Ciências Sociais, nos anos sessenta" (CORTEZ, 1991, p. 61) (Grifo no original). Ainda segundo Cortez (2007) "Todas fazendo parte do Departamento de Ciências Sociais, no qual os estudantes tinham direito a um representante. Com a nova estruturação da UFPA, na passagem para o campus do Guamá, início da década de 70, Napoleão [Figueiredo] retirou a Antropologia do Departamento, levando-a para o Departamento de História" (CORTEZ, 2007, p. 222).

⁵⁹ Os projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, juntamente com os respectivos desenhos curriculares foram aprovados recentemente pela Resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.824/2012 de 24 de maio de 2012.

O curso de Ciências Sociais na UFPA⁶⁰ está presente também no campus de Marabá (PA). O referido curso iniciou em 1994, sob a coordenação, na época, do Colegiado de Ciências Sociais/UFPA do campus de Belém. O curso ofertou 40 vagas nas duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, sendo que as aulas se realizavam no período do recesso letivo (intervalar) da UFPA, já que os professores do curso eram do campus de Belém. Em 1999 uma nova turma foi composta sob a coordenação do campus de Belém (FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO ARAGUAIA-TOCANTINS, 2009). Como era um curso que estava sob a coordenação do campus de Belém, o desenho curricular era o mesmo para ambos os cursos (estruturado pelas ênfases de Antropologia, Ciência Política e Sociologia a partir do sexto semestre), de acordo com a resolução da UFPA de nº 2.075/93.

Somente em 2001, o curso de Ciências Sociais torna-se regular no campus de Marabá, inicialmente na modalidade de Licenciatura Plena com habilitação em Sociologia Rural, no período extensivo (regular). Em 2004, a coordenação do Campus de Marabá oferta o curso de Ciências Sociais para a cidade de Rondon do Pará (intervalar ou intensivo). Atualmente, o curso de Ciências Sociais do campus de Marabá possui Projeto Pedagógico e desenho curricular próprio aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA pela resolução de nº. 3.910/2009, ofertando 40 vagas nas modalidades de Licenciatura Plena e Bacharel em Ciências Sociais com duração mínima de nove semestres e carga horária de 3.150 horas, na forma extensiva. (cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009).

Além dos cursos da UFPA (Belém e Marabá), o curso de Ciências Sociais no Estado do Pará, na modalidade presencial, está presente em duas IES privadas, a saber: Universidade da Amazônia (UNAMA) e Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ).

⁶⁰ É importante ressaltar que a UFPA já ofertou o curso de Ciências Sociais (Licenciatura Plena), no período intervalar nos Campi de Abaetetuba (1994), Altamira (1995), Bragança (1994), Castanhal (1994), Santarém (1991) e Soure (1994). E na cidade de Rondon do Pará (2004), pólo de Marabá (Licenciatura Plena). Esta iniciativa da UFPA, fez parte da política de interiorização da instituição implementada a partir de 1986 pelo Projeto Norte de Interiorização (I PNI) que visava diminuir o elevado número de professores leigos (sem licenciatura específica) lecionando nas escolas públicas das cidades interioranas, por isso os cursos ofertados eram prioritariamente de Licenciaturas (cf. CAMARGO, 1997).

Na UNAMA o curso de Ciências Sociais foi criado pelo decreto nº. 84.695 de 12 de maio de 1980 e começou a funcionar nesse mesmo ano (no segundo semestre) nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno (FICOM) atual UNAMA, com sede em Belém. O curso surge com duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura. Atualmente, o curso de Ciências Sociais da UNAMA oferta 100 vagas no período noturno, tendo duração mínima de oito semestres, com carga horária de 3.360 horas (UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, 2011).

Na ESAMAZ o curso de Ciências Sociais (Bacharelado) foi criado em agosto de 2006, com ênfase em Ciência Política. Iniciou sua turma em 2007, ofertando 30 vagas no período matutino e 80 vagas no período noturno. Tem duração mínima de oito semestres e carga horária de 3.754 horas. Sua primeira turma se formou em 12 de agosto de 2011. (cf. site da ESAMAZ para mais informação: <http://www.esamaz.com> e site do sistema e-MEC: <http://emec.mec.gov.br/>).

Além dos cursos presenciais de Ciências Sociais no Estado do Pará, também existem os cursos na modalidade à distância ofertados por IES privadas, majoritariamente na habilitação de Licenciatura Plena, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Cursos à distância de Ciências Sociais no Estado do Pará

IES	ANO CRIAÇÃO	HABILITAÇÃO	SITUAÇÃO	MUNICÍPIOS/ PÓLOS
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA*	2005	Bach/ Licen.	Em atividade	Alenquer, Belém, Dom Elizeu, Itaituba, Monte Alegre, Paragominas, Rurópolis e Santarém
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	2006	Licen.	Em atividade	Altamira
Universidade Castelo Branco – UCB**	2007	Licen.	Em atividade	Castanhal
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	2007	Licen.	Em atividade	Canaã dos Carajás e Castanhal

Fonte: Sistema e-MEC (2011) (<http://emec.mec.gov.br/>)

* Em 2011, houve um processo de descredenciamento dos 198 pólos de EAD da ULBRA pelo MEC, conforme Diário Oficial da União de 08/09/2011.

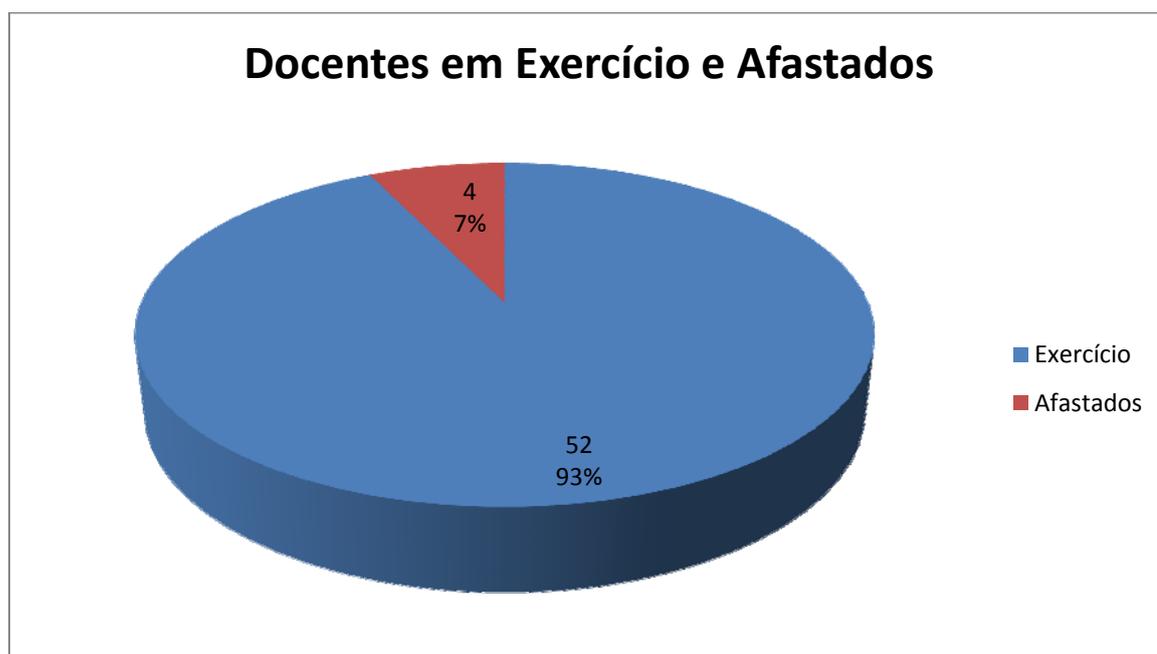
** Em 02 de fevereiro de 2010 foi suspensa a realização de vestibular para cursos superiores na modalidade à distância, conforme nota em site da UCB.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA – BELÉM

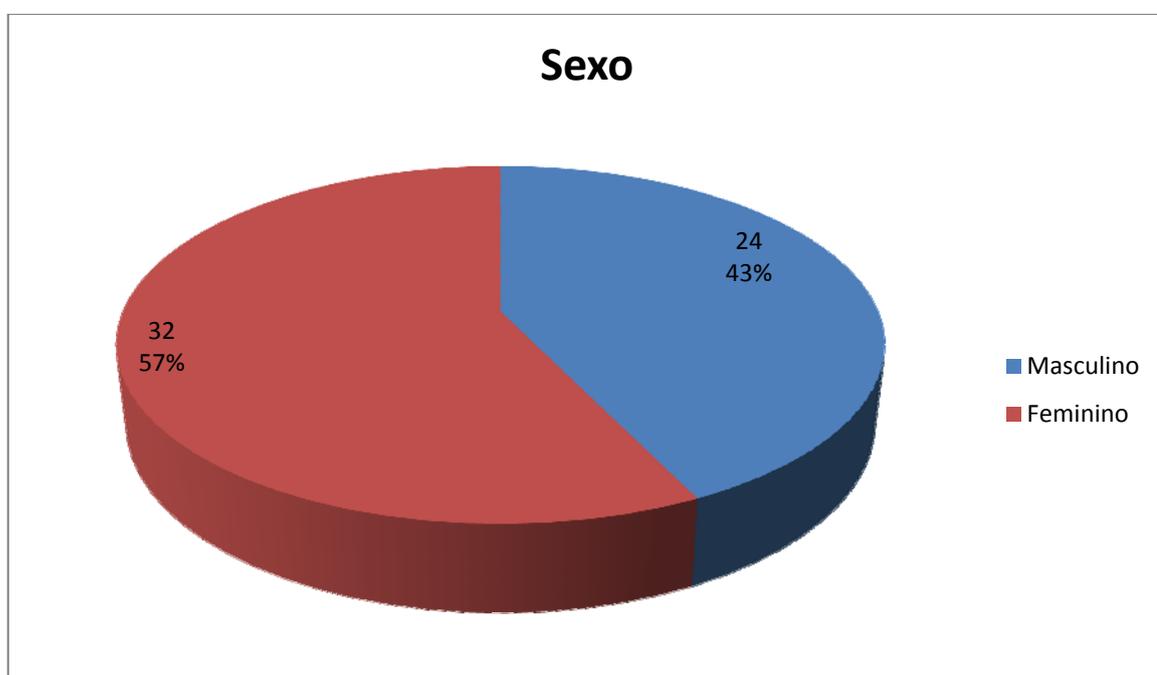
5.3.1 Docentes

O curso de Ciências Sociais está vinculado à Faculdade de Ciências Sociais (FCS), criada em 2007, que faz parte do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), juntamente com mais quatro faculdades: Filosofia, Geografia, História e Psicologia. Reúne os professores dos quatro departamentos extintos (Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia) que atendem o referido curso.

Segundo informações coletadas no site da FCS (em dezembro de 2012) e Relatório de Atividades do IFCH (2011) verificamos que a FCS dispõe atualmente de 56 docentes efetivos e 02 professores voluntários. Como podemos perceber, o número de docentes efetivos é bastante expressivo, o que em tese demonstra que esse quantitativo atende o curso de Ciências Sociais, mas não somente, pois a FCS também atende outros cursos da UFPA, que têm disciplinas introdutórias de Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Metodologia de Pesquisa. Os docentes da FCS também ministram aulas nos programas de pós-graduação da UFPA (nível de mestrado e doutorado, além dos cursos de especialização). Como veremos nos gráficos seguintes, traçamos um breve perfil dos docentes (apenas com os docentes efetivos) da FCS/UFPA em relação a afastamentos, sexo, titulação, regime de trabalho, atuação dos docentes por nível de ensino, graduação dos docentes, IES de graduação dos docentes, áreas de formação no mestrado e doutorado e linhas de pesquisa no mestrado e doutorado, projetos de extensão e pesquisa, etc. (Para detalhes sobre o perfil docente atual cf. o apêndice H).

Gráfico 1 – Situação Funcional dos Docentes da FCS/UFPA (2012)

Fonte: Relatório IFCH/UFPA de 2011 e Site da FCS/UFPA Dez/2012.

Gráfico 2 - Docentes da FCS/UFPA - SEXO

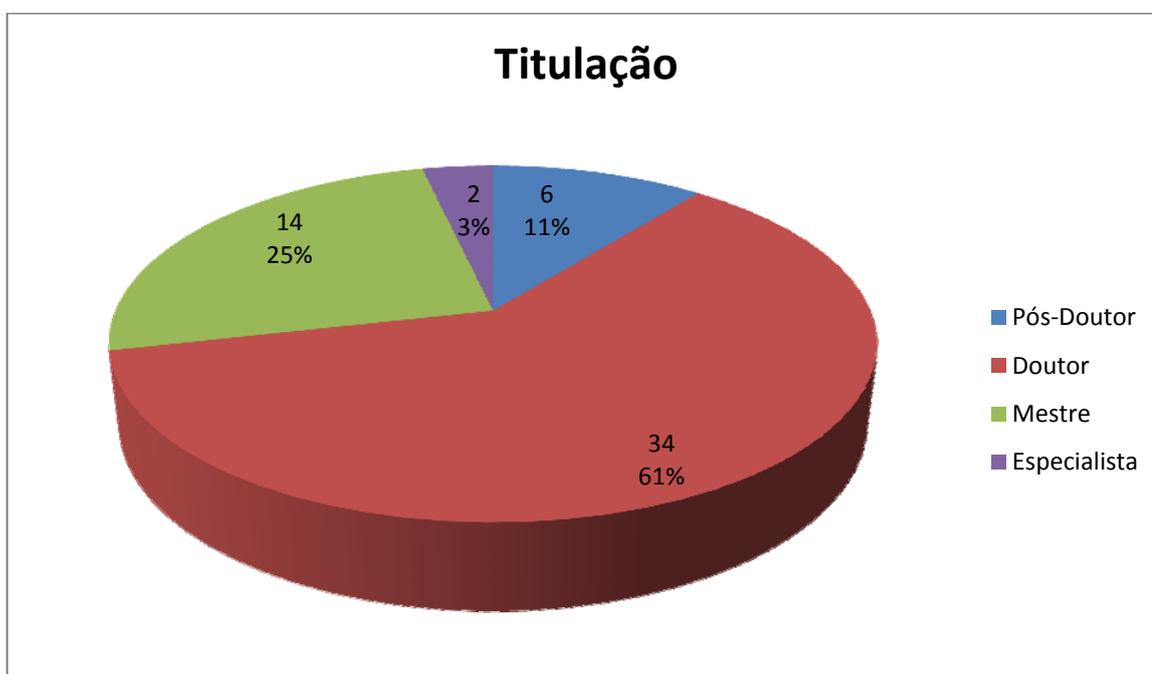
Fonte: Relatório IFCH/UFPA de 2011 e Site da FCS/UFPA Dez/2012.

No gráfico 1, verificamos que 93% dos docentes estão em exercício e apenas 7% estão afastados da UFPA. Os afastamentos referem-se à licença para tratamento de saúde (um), e dois docentes estão cedidos para cargos no governo do estado e um para cargo de direção na UFPA.

No gráfico 2, em relação ao sexo dos docentes, verificamos que 57% (ou 32 docentes) pertencem ao sexo feminino seguido de 43% (ou 24) do sexo masculino.

Em relação ao gráfico 3, verificamos que o nível de titulação dos docentes da FCS/UFPA é elevado, já que juntando os docentes com título de Doutor e Pós-Doutor esses somam 72%, ou 40 docentes em números absolutos. Apenas dois deles com nível de especialista e 14 com título de mestre. Então esses dados mostram que o nível de qualificação dos docentes da FCS pode ser considerado excelente, pois se formos comparar estes dados com o início do curso ou décadas anteriores (quando a maioria absoluta só possuía graduação e especialização) verificamos que há uma grande diferença.

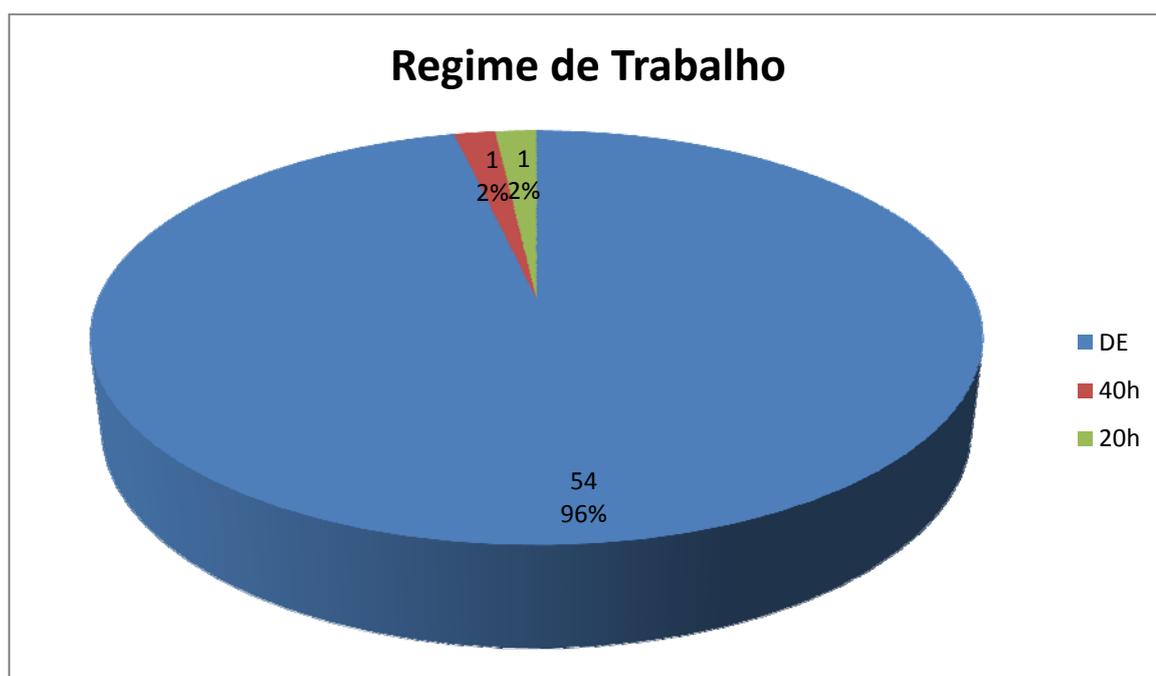
Gráfico 3 – Titulação dos Docentes da FCS/UFPA



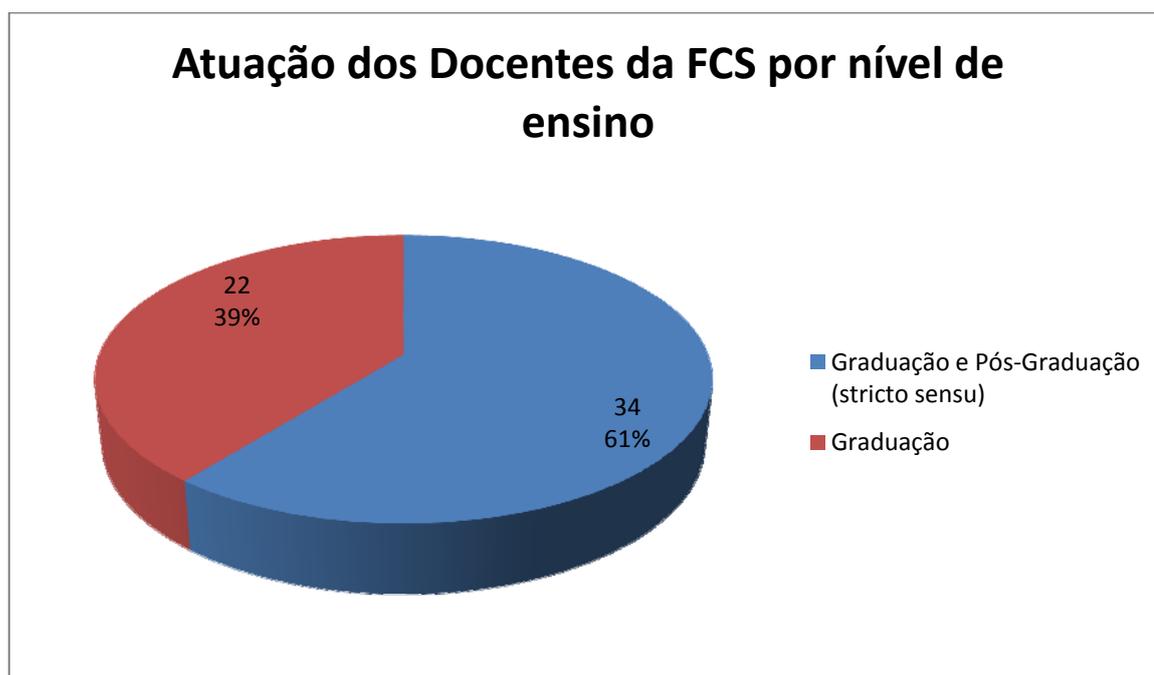
Fonte: Relatório IFCH/UFPA de 2011 e Site da FCS/UFPA Dez/2012.

Outro dado que também nos chama atenção é em relação ao regime de trabalho (gráfico 4), pois dos 56 docentes da FCS, 96% (ou 54 em número absoluto) são Dedicção Exclusiva (DE) e apenas um docente em regime de 40 horas e um docente em regime de 20 horas. Também esse dado mostra um quadro de professores que só desenvolvem atividades (ensino, pesquisa e extensão) na UFPA, o que está de acordo com as recomendações oficiais para uma universidade, na medida em que supera em muito a exigência de professores DE. Todavia, como veremos adiante, a maioria das atividades dos docentes concentram-se na pós-graduação (em nível de mestrado e doutorado) e não na graduação. Alguns destes docentes estão em dois programas de pós-graduação na UFPA.

Gráfico 4 - Regime de Trabalho dos Docentes da FCS/UFPA



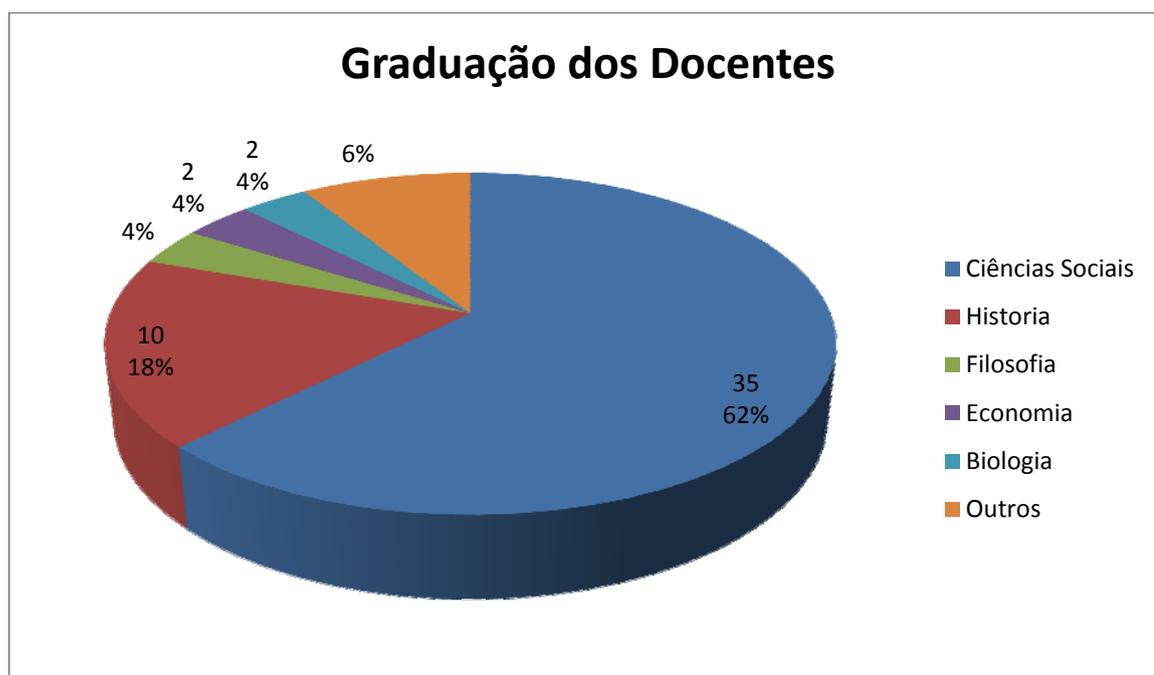
Fonte: Relatório IFCH/UFPA de 2010 e Site do IFCH/UFPA Jan/2012.

Gráfico 5 - Atuação dos docentes da FCS por nível de ensino

Fonte: Relatório IFCH/UFGA de 2011, Currículo Lattes (CNPq) dos docentes consultados em dez./2012.

No gráfico 5 do total de 56 docentes, 34 docentes (ou 61%) atuam no ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e 22 docentes atuam apenas no ensino de graduação (39%). Em relação aos docentes que atuam no ensino de graduação e pós-graduação, 12 destes atuam em dois Programas de Pós-Graduação, o que equivale a 35,3% dos professores atuando em dois programas de pós-graduação ao mesmo tempo. Isso demonstra a sobrecarga de trabalho que os docentes de universidades estão submetidos atualmente. A pressão do campo acadêmico para publicar⁶¹ também se explica pela vinculação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na medida em que a CAPES exige uma publicação mínima por docente. Do contrário, ele não poderá estar vinculado a programa de pós-graduação *stricto sensu*, bem como é obrigado também a desenvolver pesquisa na IES. Esse fato também contribui para a valorização da pesquisa em relação ao ensino na academia.

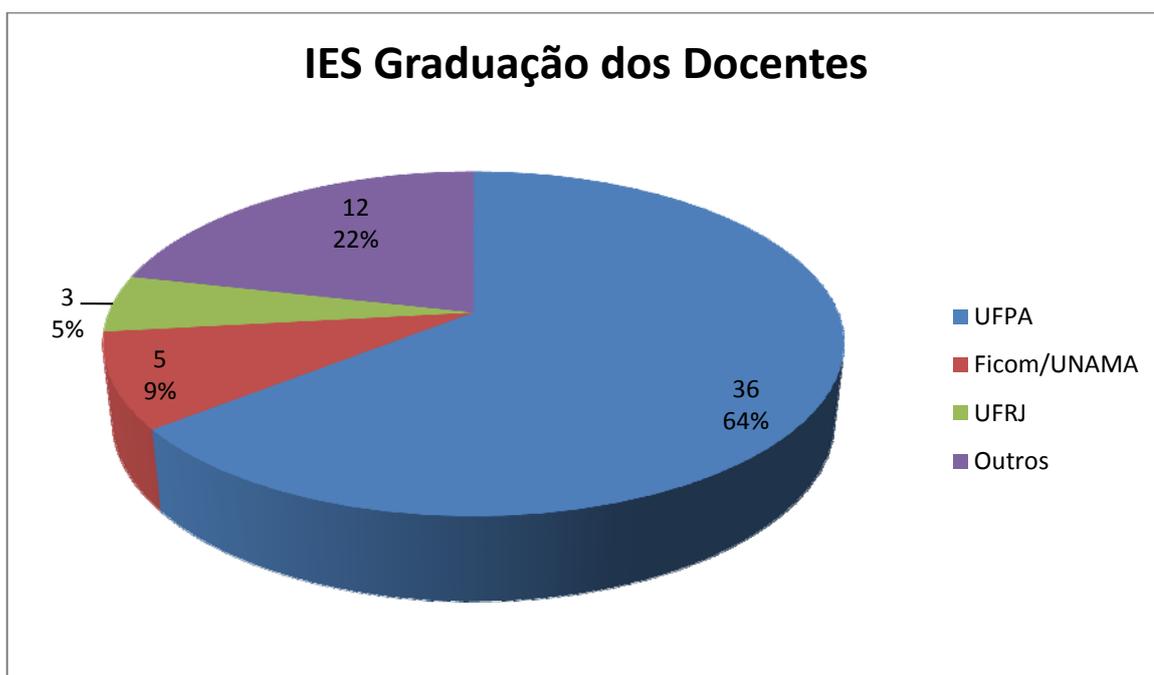
⁶¹ Em um ensaio instigante Walters (2006) já alerta nos EUA sobre o problema da insistência da produtividade sem a menor preocupação com a recepção e qualidade do trabalho: "Porque o ensino e a escrita sérios tiveram de ser postos em posição secundária quando as publicações por si mesmas, foram glorificadas" (WALTERS, 2006, p. 26).

Gráfico 6 - Graduação dos Docentes da FCS/UFPA

Fonte: Currículo Lattes (CNPq) dos docentes consultados em dez./2012.

Verificamos que a maioria absoluta (62% ou 35 docentes em números absolutos) dos docentes tem graduação em Ciências Sociais, seguido por História (18% ou 10 docentes), e Filosofia, Economia e Biologia com dois docentes cada (4%). Os outros cursos de graduação dos docentes que representam 6% (5 em números absolutos) são: Direito, Geografia, Arqueologia, Odontologia e Engenharia Mecânica.

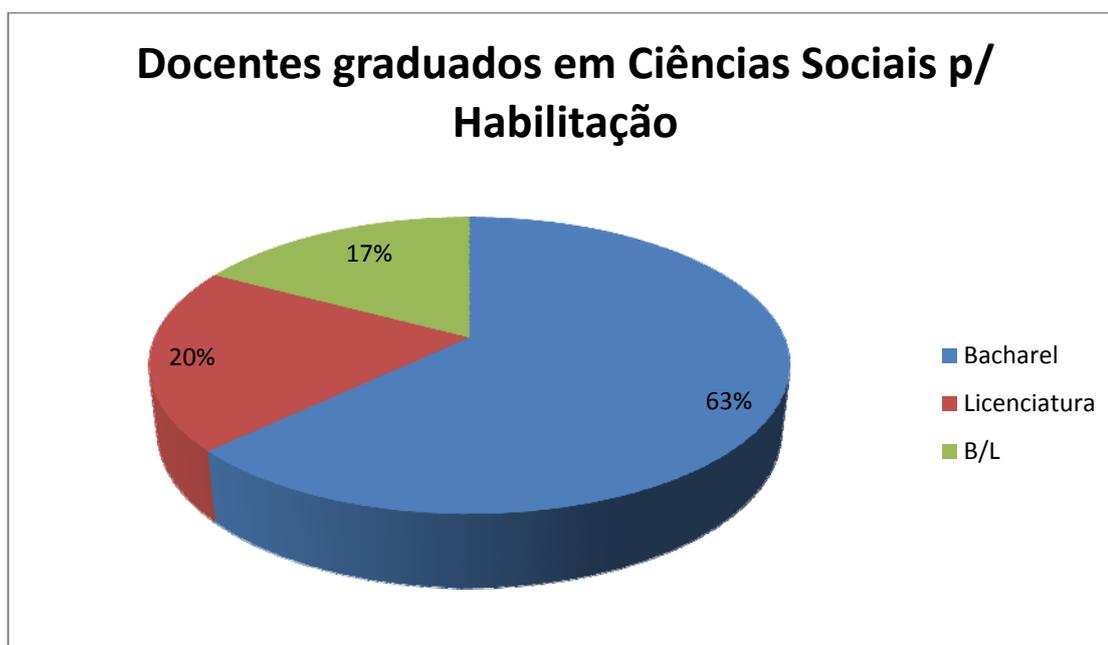
No gráfico 7, do total de 56 docentes, trinta e seis (64%) se formaram na UFPA, cinco (9%) docentes se formaram na Faculdades Integradas do Colégio Moderno (FICOM) atual Universidade da Amazônia (UNAMA), três docentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doze (22%) docentes em outras IES. Então os dados mostram que a maioria absoluta dos docentes atuais foi formado na UFPA, e entre estes a maioria graduada no curso de Ciências Sociais (gráfico 8) e no curso de História da UFPA (cf. Apêndice H), cursos bem próximos da formação de cientista social, pois o curso de História estava vinculado ao Departamento de História e Antropologia desde 1971. Posteriormente, o grupo de antropologia se constituiu no departamento de antropologia em 1994.

Gráfico 7 - IES de Graduação dos Docentes da FCS/UFPA

Fonte: Currículo Lattes (CNPq) consultados em dez./2012.

Gráfico 8 - Docentes graduados em Ciências Sociais por IES

Fonte: Currículo Lattes (CNPq) consultados em jan./2012 e FCS (dez./2012).

Gráfico 9 - Docentes graduados em Ciências Sociais por habilitação

Fonte: Currículo Lattes (CNPq) consultados em dez./2012.

O gráfico 9 mostra que a maioria dos docentes formados em Ciências Sociais só possui o bacharelado, isto não é à toa, mas em função de uma visão de mundo, de uma concepção de ciência e do ensino, pois como grande parte dos docentes foi formada em uma época em que primeiro cursava-se o Bacharelado e somente depois de concluído optava-se ou não pela licenciatura, a maioria dos docentes optou apenas pelo Bacharelado. Os discursos das entrevistas e relatos informais confirmam a preferência pelo bacharelado. É importante ressaltar que alguns dos docentes que só têm licenciatura plena, tem não em função de uma opção, mas porque na época em que se formaram não havia o bacharelado, já que foi extinto na UFPA no final de 1962 e só retornou em 1978. Assim, no período de 1963 a 1977 só havia na UFPA a habilitação em licenciatura plena. É claro que houve muitos protestos contra isso. Organizaram-se várias reuniões entre cientistas sociais do Pará com o objetivo de reabilitar o curso de Bacharelado. Então, os docentes que se formaram em licenciatura plena nesse período não tiveram escolha. Apesar do curso, do ponto de vista legal e da habilitação, ser de licenciatura plena, ainda assim este funcionava como um Bacharelado de fato, complementado com um “verniz pedagógico” (KRAHE, 2008).

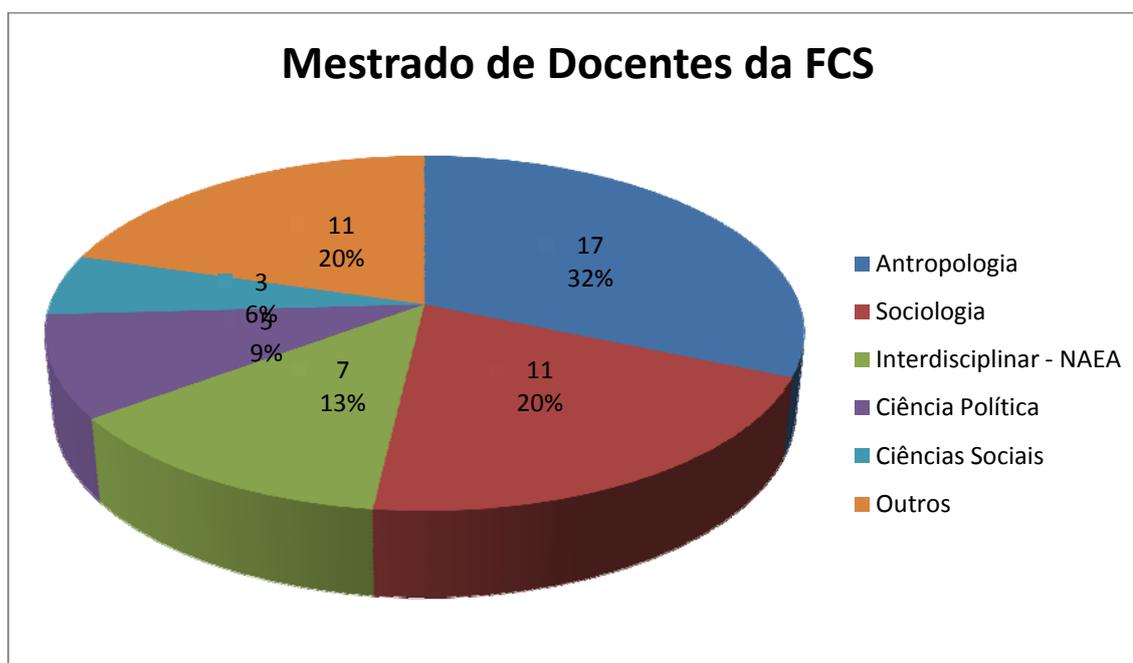
Uma parte dos docentes que possuem o Bacharelado e a Licenciatura em Ciências Sociais veio de outra IES. O bacharelado é tão valorizado, que um docente fez a licenciatura em uma IES e quando a habilitação do bacharelado retornou para UFPA, o docente fez mais três anos de Bacharelado. Como esse fato ocorreu na década de 1980, percebe-se o interesse, na medida em que nesse ano a profissão de Sociólogo foi reconhecida. Todavia a lei reconhecia apenas o Bacharel em Ciências Sociais e não o licenciado pleno (para ser considerado Sociólogo pela lei, o licenciado pleno deveria ser formado até o dia 11/12/1980, conforme o decreto lei nº 89.531/1984 de 05 de abril de 1984 que regulamentou a Lei nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980, que reconheceu a profissão de Sociólogo). Por isso, não é à toa que muitos licenciados procuraram obter o diploma de bacharel, já que se sentiam excluídos da profissão de sociólogo.

Com relação aos cursos de mestrados dos docentes da FCS da UFPA (gráfico 10), percebe-se que o mestrado em Antropologia é maioria representado por 32% (ou 17 docentes em números absolutos), seguido de 20% em Sociologia (11 docentes) e de 13% (7) em curso de mestrado interdisciplinar⁶², e de 9% (5) em Ciência Política. Se somarmos as áreas de Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Interdisciplinar e Ciências Sociais temos um total de 80% ou 43 docentes. Onze (20%) docentes fizeram outros cursos de mestrados em História, Geografia, Serviço Social, Arqueologia, Comunicação e Semiótica e Engenharia Agrônoma.

Destacam-se, nesses dados, do gráfico 10, dois mestrados na área de Educação: um mestrado de uma docente em História e Filosofia da Educação, com dissertação sobre formação docente e saberes docentes, defendida na área de educação e política educacional. E uma docente que defendeu dissertação em educação, sobre o ensino de 2º grau no Pará.

⁶² Mesmo no mestrado interdisciplinar, ao verificar no currículo Lattes do docente a linha de pesquisa e a dissertação no qual o docente estava ligado, as áreas de Antropologia e Sociologia são maioria.

Gráfico 10 - Mestrado dos Docentes da FCS/UFPA



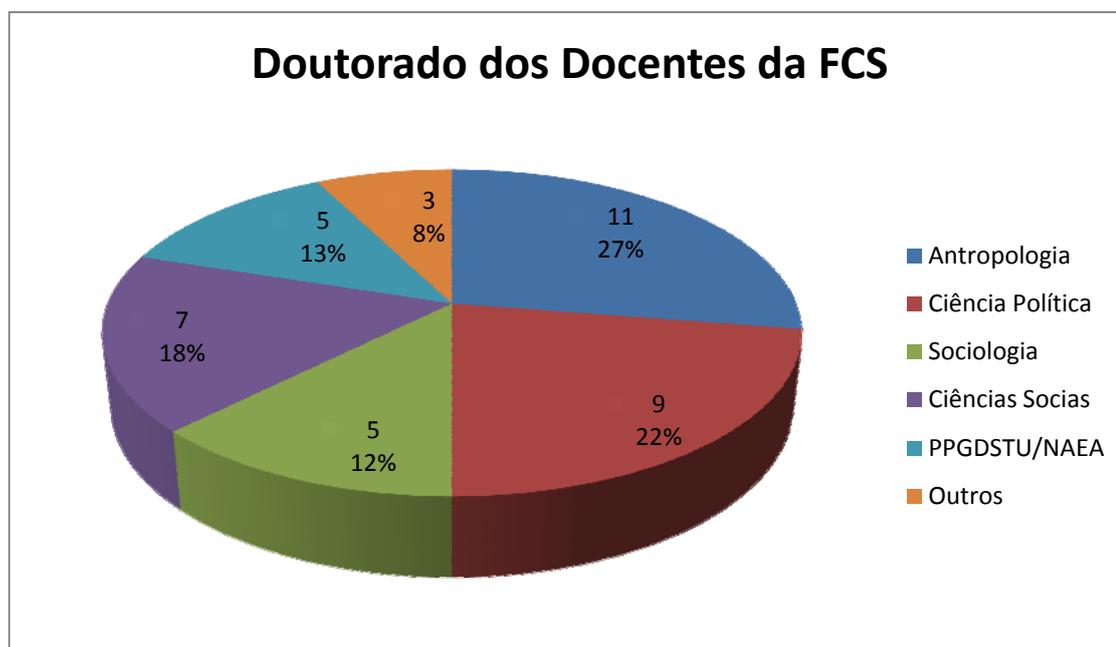
Fonte: Currículo Lattes (CNPq) consultados em dez./2012.

Em relação aos cursos de Doutorados dos docentes da FCS/UFPA, conforme gráfico 11, de um total de 40, a área de antropologia predomina com 27% (ou 11 docentes em número absoluto) sobre as demais. As áreas de Ciência Política vêm em seguida com 22% (ou 9 docentes) e Sociologia com 12% (ou 5 docentes) e Ciências Sociais com 18% (7). O doutorado interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) com 13% (ou 5 docentes, sendo 2 docentes com concentração em Sociologia, 2 docentes em Antropologia e 1 em Ciência Política). Na categoria outros com 8% (ou 3 docentes) estão representados os cursos de doutorado em História, Arqueologia e Educação. Somando as cinco áreas (exceto outros), elas representam 92% de formação na área de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). O que significa que suas linhas de pesquisa e área de atuação se concentram nessas três áreas.

Nesse gráfico, destaca-se um doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Sociologia da Educação e movimentos sociais e um doutorado em Educação com uma tese sobre a problemática da empregabilidade e formação profissional.

Por isso, é compreensível que no curso de graduação em Ciências Sociais a área de educação e os temas de ensino de sociologia, metodologia de ensino, formação docente, currículo sejam quase inexistentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos (como veremos adiante) e que não haja uma única linha de pesquisa sobre esses temas nos quatro programas de Pós-Graduação do IFCH⁶³ do qual os docentes da FCS participam.

Gráfico11– Doutorados dos Docentes da FCS/UFPA



Fonte: Currículo Lattes (CNPq) consultado em dez./2012.

Em relação as atividade de pesquisa, os docentes da FCS, no ano de 2010 (cf. Relatório de atividades anual, exercício 2010 do IFCH/UFPA), dos 55 docentes, 27 docentes estão desenvolvendo pesquisas aprovadas pela congregação do IFCH. Desses 37 docentes, apenas dois desenvolvem pesquisas que abarcam também a área de educação, a saber: um docente pesquisava o processo de globalização e educação superior, em particular, sobre os efeitos do processo de Bolonha para a educação do Brasil e da América Latina. Outro docente realiza pesquisa sobre a educação escolar indígena.

⁶³ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (apenas mestrado) e Programa de Pós-Graduação em Defesa Social e Mediação de Conflitos (mestrado profissional).

Consultando o currículo Lattes dos professores da FCS, pude identificar no ano de 2011, uma docente desenvolvendo uma pesquisa sobre formação docente em Ciências Sociais, intitulado: “Redes Sociais e Formação docente em Ciências Sociais!” que investiga *“o processo de formação de redes sociais por estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará e suas aprendizagens, por meio das ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”*.

Com relação a projetos de extensão no ano de 2010 (Relatório de Atividades Anual do IFCH/UFPA), apenas um docente da FCS desenvolve projetos de extensão. Segundo informações obtidas na FCS e também por meio de entrevistas realizadas com professores em outubro de 2011, uma docente desenvolve um projeto de extensão financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao MEC, CAPES e UFPA, com o título: “Laboratório de Metodologia em Sociologia do Ensino Médio” em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA.

Em relação aos temas de TCCs orientados pelos docentes da FCS, do total de 55 docentes apenas três indicaram em suas linhas de pesquisa o tema relacionado à educação (Documentos da FCS sobre orientação de TCCs em outubro de 2011). Esse fato se reflete diretamente aos temas de TCCs dos alunos, já que os mesmo irão desenvolver apenas pesquisas que os professores podem ou querem orientar. Assim, na próxima seção detalharemos os temas de TCCs desenvolvidos pelos discentes do curso e outros aspectos importantes sobre os mesmos.

5.3.2 Discentes

Os dados que dispomos sobre o curso de Ciências Sociais são em parte fragmentários e descontínuos. Mesmo consultando o setor da UFPA responsável pelos registros e indicadores acadêmicos dos cursos da instituição⁶⁴, ainda assim, ela não cobre todo o período do início de funcionamento da UFPA, ou seja, desde 1957. Em relação aos dados armazenados na Faculdade de Ciências Sociais, ainda é mais deficiente, pois apresenta dados descontínuos e fragmentados de 1978 até o presente. Contudo, apesar dessas falhas no registro e na memória do curso, conseguimos reunir uma parte dos registros acadêmicos no CIAC e consultando os relatórios de atividades da UFPA e do próprio CIAC. Além do que, a obra de Eidorfe Moreira (1977) já apresenta alguns dados sobre alunos matriculados na UFPA no período de 1957 a 1967, citado anteriormente na Tabela 1 desse texto. Então, nessa seção apresentaremos alguns dados dos discentes do curso referente ao número de concluintes/diplomados, taxa de evasão, alunos prescritos, matriculados, entre outros dados importantes para caracterizar a situação dos discentes no curso, sem pretendermos traçar o perfil destes, já que não aplicamos nenhum questionário junto aos mesmos.

Em relação aos alunos ingressantes, aqueles que ingressaram e foram matriculados no curso de Ciências Sociais no período de 1971 a 2011, estes totalizam 2.740 discentes nessa condição. Como o livro de Moreira (1977) já cita os alunos matriculados no período de 1957 a 1967, os anos de 1968, 1969 e 1970 ficam de fora desses dados, uma vez que o CIAC não possui os referidos dados. Desse modo, o curso de Ciências Sociais fica com três anos sem registro em relação aos discentes ingressantes e/ou matriculados. Na tabela 2, apresento os discentes ingressantes no curso por ano.

⁶⁴ Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC).

Tabela 2 - Discentes ingressantes no curso de Ciências Sociais (1971-2011)

ANO	Nº de discentes ingressantes	ANO	Nº de discentes ingressantes
1971	1	1992	78
1972	2	1993	83
1973	1	1994	84
1974	4	1995	84
1975	9	1996	89
1976	3	1997	88
1977	18	1998	93
1978	17	1999	99
1979	13	2000	102
1980	11	2001	120
1981	28	2002	137
1982	14	2003	107
1983	26	2004	113
1984	29	2005	120
1985	37	2006	144
1986	36	2007	129
1987	67	2008	151
1988	56	2009	131
1989	72	2010	100
1990	77	2011	80
1991	87	TOTAL	2.740

Fonte: SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O ENSINO (SIE) – CIAC/UFGA – 08/08/2011

OBS.: Nesta tabela estão incluídos dados tanto do curso diurno e noturno, quanto das três ênfases.

Na tabela 3, apresento os dados de discentes evadidos e prescritos do curso de Ciências Sociais no período de 1977 a 2011. Vale ressaltar que os anos referentes ao período de 1957 a 1976 não constam na tabela, uma vez que o CIAC e nem a FCS dispõem dos mesmos. Como percebemos nessa parte, os dados são fragmentados e descontínuos. Contudo, podemos ter uma noção sobre os aspectos da evasão e da prescrição no curso.

Tabela 3 - Discentes Evadidos e Prescritos no Curso de Ciências Sociais (1977-2011)

ANO	EVADIDOS	ANO	PRESCRITOS
1977	1	1977	1
1978	2	1978	2
1979	1	1979	1
1980	3	1980	3
1981	6	1981	6
1982	2	1982	2
1983	15	1983	15
1984	12	1984	12
1985	9	1985	8
1986	7	1986	5
1987	19	1987	18
1988	9	1988	9
1989	15	1989	13
1990	13	1990	13
1991	23	1991	18
1992	17	1992	12
1993	56	1993	29
1994	59	1994	34
1995	99	1995	24
1996	103	1996	37
1997	65	1997	14
1998	66	1998	14
1999	164	1999	114
2000	87	2000	43
2001	97	2001	20
2002	75	2002	27
2003	50	2003	7
2004	129	2004	40
2005	53	2005	0
2006	114	2006	48
2007	63	2007	0
2008	73	2008	7
2009	75	2009	0
2010	47	2010	1
2011	205	2011	176
TOTAL	1.834	TOTAL	774

Fonte: SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O ENSINO (SIE) – CIAC/UFPA – 08/08/2011
 OBS.: Nesta tabela estão incluídos dados tanto do curso diurno e noturno, quanto das três ênfases.

Na tabela 4, verificamos a taxa de evasão no curso de Ciências Sociais no 1º semestre de 2011. Segundo o Relatório de Atividades de 2011 do CIAC, a taxa de evasão no ano (TEV) é representada pela seguinte fórmula:

$$TEV = \frac{\{Matricula_{a-1} - (Matricula_a - Ingresso_a)\} - Ndi_{a-1}}{Matricula_{a-1}} \times 100,$$

Assim, a taxa de evasão no ano é calculada do seguinte modo: “a matrícula significa o total de alunos matriculados, o ingresso representa o total de novos alunos matriculados no ano/exercício considerado e *Ndi* é o número de diplomados” (CIAC, 2012, p. 25).

Desse modo, a taxa de evasão do curso de Ciências Sociais no 1º semestre de 2011 para o curso diurno é de 9,33% e para o noturno é de 10,17%, sendo que no total a taxa é de 19,5%. Ressalta-se que a taxa de evasão, no ano de 2011, dos cursos, em geral, na UFPA é de 4,80%, o que está acima da taxa da instituição.

Tabela 4 - Taxa de Evasão no Curso de Ciências Sociais no 1º Sem/2011

Cod. Curso	Curso	Matr. 2010	Matr. 2011	Ingressantes 2011*	Diplomados 2010	Taxa de Evasão
11	Ciências Sociais	343	322	38	27	9,33%
12	Ciências Sociais (Noturno)	177	197	39	1	10,17%
Total		520	519	77	28	19,5%

Fonte: SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O ENSINO (SIE) – CIAC/UFPA – 26/12/2011.

*: alunos que ingressaram e estão matriculados em 2011.

Na tabela 5, verificamos o número de discentes diplomados no curso de Ciências Sociais da UFPA no período de 1985-2011. Então, os dados de diplomados, no período de 1957 a 1984, não constam nessa tabela. Além disso, mesmo no período apresentado pela tabela, não consta os anos de 1988 e 1990. Mais uma vez, constata-se a descontinuidade dos dados sobre o curso. Assim, no período de 1985 a 2011, o curso apresenta um total de 915 diplomados. Também é importante ressaltar que os dados apresentados pelo CIAC, não constam o tipo de habilitação e nem a quantidade de diplomados por habilitação.

Tabela 5 - Discentes diplomados no curso de Ciências Sociais (1985-2011)

ANO	CIÊNCIAS SOCIAIS
1985	1
1986	2
1987	1
1989	2
1991	5
1992	3
1993	24
1994	23
1995	71
1996	56
1997	49
1998	40
1999	46
2000	38
2001	70
2002	40
2003	37
2004	78
2005	48
2006	56
2007	60
2008	55
2009	65
2010	28
2011	17
TOTAL	915

Fonte: SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O ENSINO (SIE) – CIAC/UFPA – 08/08/2011

OBS. 1: Nesta tabela estão incluídos dados tanto do curso diurno e noturno, quanto das três ênfases.

OBS. 2: Não constam os anos de 1988 e 1990.

Conforme Relatório de Atividades/2011, do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC) publicado em janeiro de 2012, no curso de Ciências Sociais no ano de 2011, havia 500 alunos matriculados no 1º semestre e 449 no 2º semestre, conforme tabela 6. No ano de 2012, o CIAC ainda não dispõe dos dados da matrícula, uma vez que no mês de fevereiro até março de cada ano, é o período em que são feitas as matrículas e ajustes de matrículas dos discentes, por isso não dispomos de dados atuais.

Tabela 6 – Discentes do Curso de Ciências Sociais matriculados em 2011 por sexo

Cod. Curso	Curso	1º semestre			2º semestre		
		Fem.	Masc.	Total	Fem.	Masc.	Total
11	Ciências Sociais	172	133	305	154	119	273
12	Ciências Sociais (Noturno)	88	107	195	80	96	176
	Total	260	240	500	234	215	449

Fonte: SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O ENSINO (SIE) – CIAC/UFPA – 27/12/2011.

O que se percebe na tabela 5 é que o número de discente do sexo feminino (52%) é superior ao do sexo masculino (48%) nos dois semestres respectivamente, por uma pequena margem, sendo que no período noturno o sexo masculino prevalece.

Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) dos discentes do curso de Ciências Sociais da UFPA, campus de Belém é importante ressaltar que os TCCs arquivados na Faculdade de Ciências Sociais cobre apenas o período de 1980 a 2010, sendo que os anos 1981, 1984, 1985, 1987, 1988, 1989, 1990 e 1991 (ou seja, oito anos) não estão incluídos nesta planilha. Em consulta local, conversei com os alunos bolsistas que estavam cumprindo horário na sala de consulta de TCCs e eles me informaram que os anos que estão faltando no referido período deve-se a ausência dos trabalhos, não sabendo informar que fim levou.

Em entrevistas com professores da FCS sobre os documentos perdidos do curso, alguns docentes informaram que muitos TCCs e outros documentos foram literalmente incinerados quando ocorreu a mudança de salas e reforma do prédio, na época (2007 em diante) do processo de reestruturação administrativa do IFCH, quando os departamentos (Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia) e o Colegiado de Ciências Sociais foram extintos e criada a Faculdade de Ciências Sociais. Assim, o período de 1980 a 2010 só cobre 22 anos de fato, e não trinta como deveriam. Além disso, mesmos os anos que estão na planilha, percebe-se a ausência de TCCs em alguns anos, pois no ano de 1980 e 1981 só aparece um trabalho listado.

Ao fazermos a tabulação por ano, chegamos a um total de 1.146 TCCs no período mencionado. Sendo que para os objetivos da pesquisa queríamos identificar quantos desses TCCs tinham abordado a temática da educação, e entre esses quantos pesquisaram sobre Ensino de Sociologia (ES), Formação Docente (FD) e sobre o Curso de Ciências Sociais (CCS). Assim, chegamos aos seguintes resultados, conforme tabela 7:

Tabela 7 – Relação de TCCs do Curso de Ciências Sociais

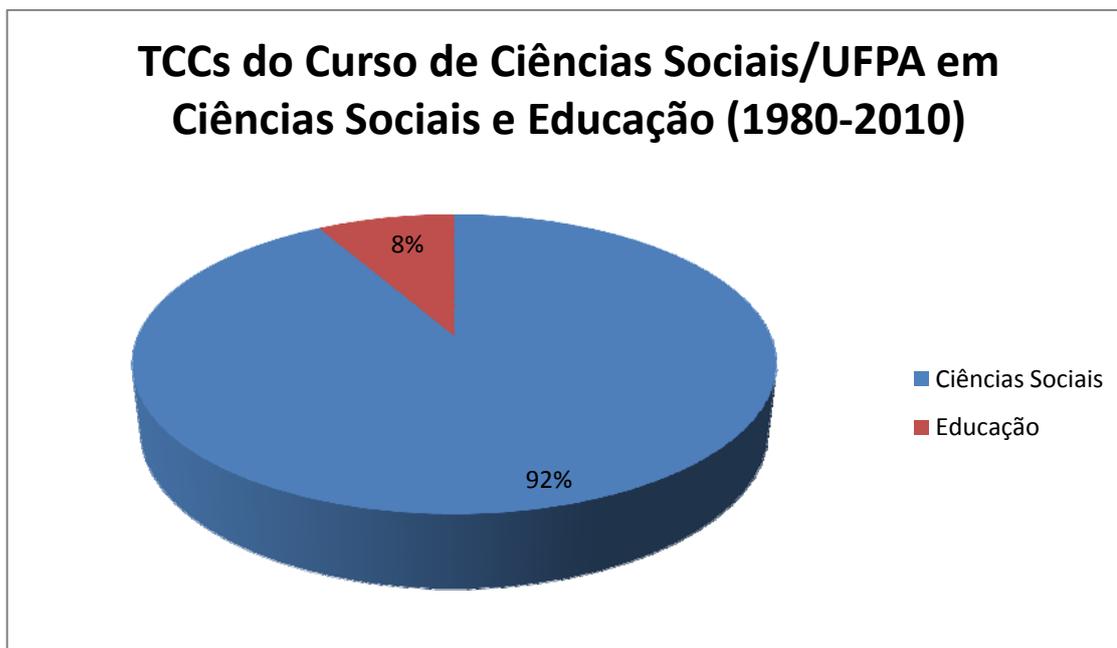
Ano	Total	Educação	ES/FD/CCS*
1980	1	-	-
1983	1	-	-
1986	17	1	-
1992	2	1	-
1993	33	6	-
1994	33	5	1
1995	66	8	1
1996	47	12	4
1997	76	11	2
1998	27	3	-
1999	39	4	-
2000	125	10	-
2001	47	5	2
2002	93	6	-
2003	57	1	-
2004	103	3	-
2005	72	5	-
2006	79	2	-
2007	59	1	-
2008	76	6	1
2009	45	2	-
2010	48	3	2
Total	1.146	95	13

Fonte: Faculdade de Ciências Sociais (2010)

* ES: Ensino de Sociologia, FD: Formação Docente e CCS: Curso de Ciências Sociais.

Assim, do total de 1.146 TCCs apenas 8% são trabalhos que dialogam com a Educação de modo geral ou são trabalhos que envolvem discussões sobre política educacional, políticas públicas de Educação, planejamento educacional, sociologia da educação, Ensino de Sociologia (ES), Formação Docente (FD) e trabalhos sobre o Curso de Ciências Sociais (CCS), conforme gráfico 12.

Gráfico 12 - TCCs do Curso de Ciências Sociais/UFPA em Ciências Sociais e Educação (1980-2010)



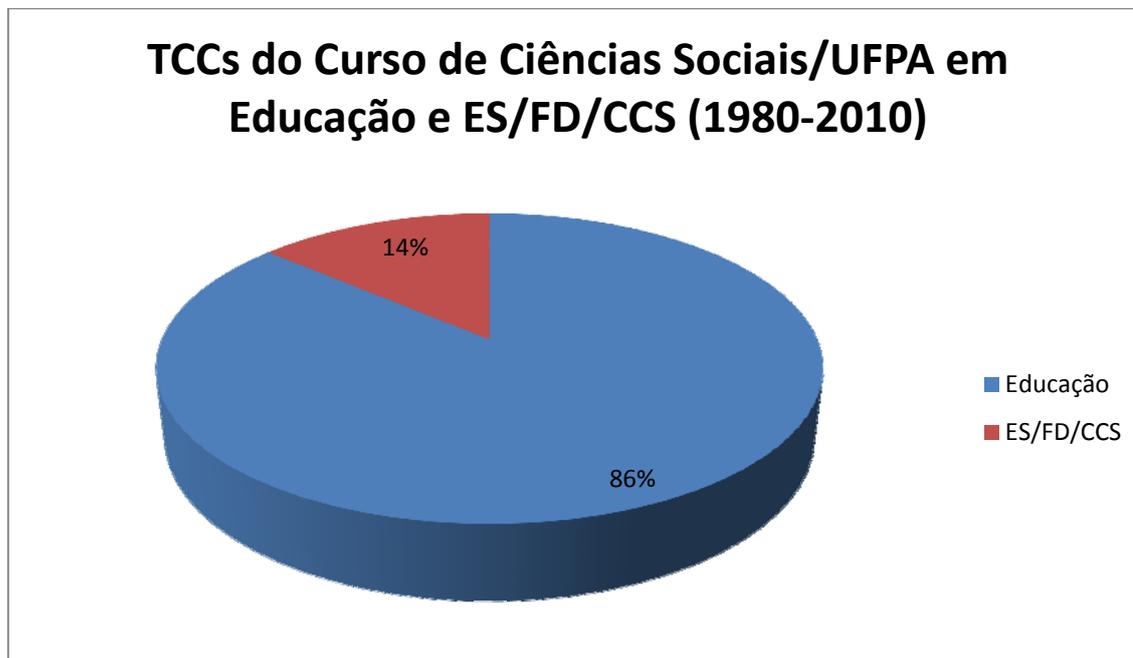
Fonte: Site da Faculdade de Ciências Sociais (2010). (<http://www.fcs.ufpa.br/>)

Com relação aos TCCs que dialogam ou analisam a área da educação, do total de 95, apenas 13 TCCs (ou 14%) discutem Ensino de Sociologia (ES), Formação Docente (FD) e Curso de Ciências Sociais (CCS), conforme gráfico 13.

Mas se formos comparar os TCCs que discutem ES, FD, e CCS em relação ao total dos trabalhos especificamente na área de Ciências Sociais, o percentual chega no máximo a 1% do universo de 1.146, como vemos no gráfico 14. E o aumento de TCCs inicia a partir do ano de 1996, ano em que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é sancionada. Nessa LDB, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são recomendados para os alunos de ensino médio, pois contribuiriam para a formação do cidadão, vejamos o art. 36, parágrafo 1º inciso III da LDB:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

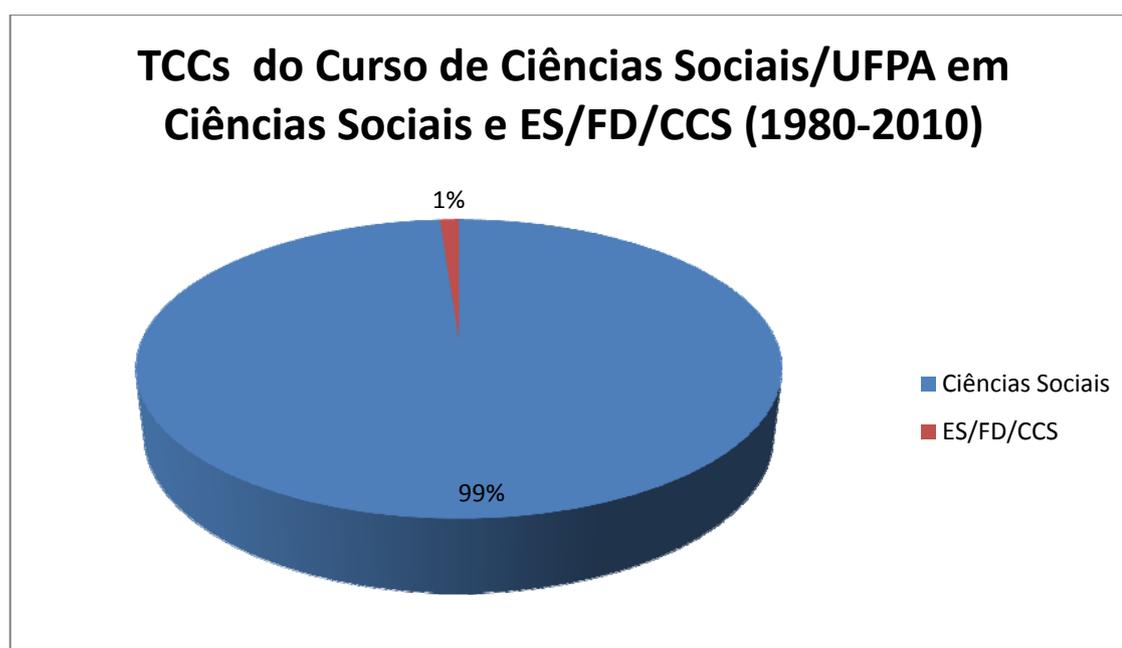
Gráfico 13 – TCCs do Curso de Ciências Sociais/UFPA em Educação e ES/FD/CCS (1980-2010)



Fonte: Site da Faculdade de Ciências Sociais (2010). <http://www.fcs.ufpa.br/>

* ES: Ensino de Sociologia, FD: Formação Docente e CCS: Curso de Ciências Sociais.

Gráfico 14 TCCs do Curso de Ciências Sociais/UFPA em Ciências Sociais e ES/FD/CCS (1980-2010)



Fonte: Site da Faculdade de Ciências Sociais (2010). <http://www.fcs.ufpa.br/>

* ES: Ensino de Sociologia, FD: Formação Docente e CCS: Curso de Ciências Sociais

Assim, desde a graduação, os docentes e discentes do curso de Ciências Sociais pouco trabalham a temática da educação. Voltam-se exclusivamente para temas considerados nobres e que estão em evidência no momento. Apenas uma minoria de professores tem a temática da educação em sua linha de investigação, e já orientaram e orientam TCCs a respeito do ensino de sociologia, formação docente e sobre o curso de Ciências Sociais. Também é importante ressaltar que dos 13 TCCs sobre essa temática, cinco foram orientados por professores vinculados ao antigo Centro de Educação (atual Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFGA). Em outros termos, a temática na área de educação é quase invisível no curso, tanto pela maioria dos professores quanto pelos alunos (que estão à mercê dos primeiros).

Na próxima seção analisaremos os desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais com base no referencial da teoria crítica de currículo e nos autores que tratam sobre a formação de professores discutidos nas seções anteriores.

6 CURRÍCULOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA: CONFIGURAÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS

O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Não é só comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência dado seu caráter ambíguo e de segundo plano (CONTRERAS, 2002, p. 92).

O curso de Ciências Sociais da UFPA só iniciou suas atividades efetivamente em 1957, apesar de ter sido criado oficialmente em 1954. Este curso inegavelmente foi inspirado nos cursos da USP e ELSP, em termos de modelos de formação profissional. Contudo em termos de diretrizes curriculares, como estava vinculado a uma universidade federal teve que se adequar a legislação federal em vigor e na estrutura curricular desenvolvida pela Faculdade Nacional de Filosofia⁶⁵ (FNFfi) da Universidade do Brasil (esta IES era padrão para as universidades federais), na qual os três primeiros anos eram dedicados à formação para o bacharelado e, caso o aluno desejasse, mais um ano para a Licenciatura (cf. VILLAS BÔAS, 1995 e 2003).

Este modelo, “3 + 1”, era o padrão universitário (também chamado de “padrão federal”) para todas as universidades federais na época em função do Decreto-Lei nº 1.190/39. Este decreto tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em várias áreas. Para o bacharelado a duração era de três anos e caso o concluinte desejasse poderia cursar mais um ano do “curso de didática” para

⁶⁵ A FNFfi iniciou suas atividades em 1939. Surgiu da extinta Universidade do Distrito Federal (UDF) que teve existência entre 1935-1939. O curso de Ciências Sociais já havia na UDF e quando esta foi extinta, os alunos passaram a estudar na FNFfi da Universidade do Brasil. A FNFfi desenvolveu suas atividades até 1968, quando houve a Reforma Universitária e no lugar da Universidade do Brasil foi criada a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a FNFfi se transformou em Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS).

concluir a licenciatura plena. Assim, os três anos se centrava na formação do Bacharel, com disciplinas específicas, e o quarto ano era destinado ao curso de Licenciatura Plena, constituído pelas disciplinas: 1) *Didática Geral*, 2) *Didática Especial*, 3) *Psicologia Educacional*, 4) *Administração Escolar*, 5) *Fundamentos Biológicos da Educação* e 6) *Fundamentos Sociológicos da Educação* (Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939, art. 20, para mais detalhes a respeito cf. BARREIRO e GEBRAN, 2006).

O Decreto-Lei 1.190/39 vigorou até 1961, pois em 20 de dezembro do mesmo ano foi aprovada a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil, que proporcionou uma pequena descentralização nos diversos níveis de educação do país e flexibilizou o currículo de formação de professores para o ensino superior passando a vigorar no período de 1962 a 1971.

Como não existe documento arquivado nos registros da PROEG/UFPA nem no arquivo geral e na FCS da UFPA sobre o primeiro desenho curricular do curso de Ciências Sociais da UFPA no período de **1957-1962**, há uma possibilidade elevada de que sua estrutura curricular na época seja semelhante ao da FNFi da Universidade do Brasil em virtude de todas IES federais terem que adotar os padrões desta universidade (cf. quadro 2 na página seguinte), com algumas particularidades locais. Se formos relacionar também com o currículo do curso de Ciências Sociais da USP de 1954, descrito por Arruda (2001) (cf. anexo C) notamos que há muita semelhança com o currículo da FNFi que vigorou entre 1947-1955 e currículos posteriores da década de 1960 e 1970 do curso de Ciências Sociais da UFPA, o que mostra uma tendência na manutenção da estrutura curricular dos cursos de Ciências Sociais do Brasil, desde sua criação em 1934, como bem analisou Villas Bôas (1995).

No desenho curricular do quadro 2, percebe-se que as disciplinas de Economia e Sociologia tinham participação maior em relação às disciplinas de Antropologia e Ciência Política (na época ainda era denominada apenas de Política) na formação do cientista social. Também as disciplinas de Matemática e Estatística constavam neste desenho demonstrando o peso da influência do paradigma quantitativo nas pesquisas em ciências sociais, assim como revela que o curso de Ciências Sociais na época, pode ser considerado genérico.

Quadro 2 – Desenho Curricular da FNFi (1947-1955)*

1º Ano	2º ano	3º Ano	4º ano “Curso de Didática” **
Matemática Sociologia Economia Política História Social Geografia Humana	Estatística Geral Sociologia Economia Política II Antropologia História da Filosofia	Economia Política III Hist. das Doutrinas Econômicas Política Etnografia Estatística Aplicada Ética	Didática Geral Didática Especial Psicologia Educacional Administração Escolar Fund. Biológicos da Educação Fund. Sociológicos da Educação

FONTE: VILLAS BÔAS (1995), com adaptações.

* Este padrão curricular orientou o **desenho curricular do curso de Ciências Sociais da UFPA** no período de **1957-1962**, em função do “padrão federal”.

** conforme Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939, art. 20.

Como se percebe o desenho curricular do quadro 2 corresponde a um padrão de formação docente pautado no *modelo de racionalidade técnica* que até hoje se faz presente na maioria das universidades brasileiras, de acordo com Pereira (1999, p. 112) “esse modelo ainda não foi totalmente superado”. Nele está explícita a separação entre teoria e prática, conteúdo e método, formação para a pesquisa e para o ensino. Para Gómez (1992), nesta concepção de formação o desenvolvimento das competências profissionais docentes deve-se colocar após a assimilação do conhecimento teórico científico. Este modelo ao deixar a dimensão da prática do professor para o final do curso mostra como nesta concepção de formação a teoria precede e submete a prática. Também aqui a separação entre bacharelado e licenciatura passa a ser repetida até hoje na maioria dos desenhos curriculares de formação de professores/licenciatura, contribuindo para uma hierarquização da primeira sobre a segunda. Assim, esta configuração curricular se mantém nos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais, apesar das reformas curriculares ocorridas no mesmo.

6.1 DESENHO CURRICULAR (1963-1971)

A partir da década de 1960, surgem legislações importantes para a área da educação, entre elas a lei 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 20 de dezembro de 1961. Esta lei garantiu certa autonomia para os estados e seus estabelecimentos de ensino adaptarem seu *currículo mínimo*⁶⁶ ou adotarem o desenho curricular prescrito, conforme art. 80 da respectiva lei: “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos” (BRASIL, 1961). Para Romanelli (1986, p. 181), na *essência a lei nada mudou*. Na sua análise a única vantagem está relacionada a quebra da rigidez e um certo grau de descentralização, tendo em vista que não foi prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional (a exemplo da legislação do *Estado Novo*, a partir de 1937, que teve uma política centralizadora para a educação em todos os níveis), deixando aos estados e seus sistemas de ensino a possibilidade de adaptarem e anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo. Contudo, isso já foi um avanço para décadas de legislação autoritária e centralizadora.

Na análise de Curi (2000, p. 11), os cursos de licenciaturas estiveram historicamente atrelados aos dos bacharelados, na medida em que “...foi o Parecer 292/62, após a LDB 4024, que estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura com base nas disciplinas do bacharelado”. Desse modo, o parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu os currículos mínimos para os cursos de licenciatura com base nas disciplinas básicas do curso de bacharelado. E nele são propostas três disciplinas pedagógicas obrigatórias para todos os cursos de licenciatura, a saber:

⁶⁶ A lei 4.024/1961 criou os currículos mínimos, mas a ampliação de sua exigência se deu pela lei nº 5.540/1968. O currículo mínimo para o ensino superior vigorou até 1995, quando a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) substituindo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação ficou sob a responsabilidade da Câmara de Educação Superior do CNE. Para Frauches (2011) “era o fim dos ‘currículos mínimos’. Em seu lugar, foram instituídas as ‘diretrizes curriculares nacionais’ para os cursos de graduação. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) ao assegurar às instituições de ensino superior a autonomia didático-científica e prescrever diretrizes curriculares para os cursos de graduação abandonou a obrigatoriedade do currículo mínimo.

... *Psicologia da Educação* (incluindo estudos como adolescência, aprendizagem), *Didática e Elementos da Administração Escolar*, além de *Prática de Ensino* e das disciplinas que sejam objetos da formação profissional, sob a forma de Estágio Supervisionado. (CURI, 2000, p. 7). (grifo nosso).

Segundo Curi (2000) é esta estrutura curricular, relacionada às disciplinas pedagógicas, que perdura até os dias atuais na maioria dos cursos de Licenciatura.

Em relação ao curso de Ciências Sociais, concordando com Maggie, Alves, Villas Bôas *et. al.* (1997) os currículos dos cursos de Ciências Sociais no país a partir de 1962 assumiram como diretriz curricular o parecer do CEF de n.º 293/62 de 23/10/1962, pois nesta época ele é o

... Parecer que fixa a duração e o currículo mínimo da habilitação em licenciatura. A duração do curso é 2.200 horas de atividades, com integralização a ser feita no prazo mínimo de três anos e máximo de sete anos. O currículo mínimo é composto das seguintes matérias: (1) História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil, (2) Geografia Humana e Econômica, (3) Sociologia, (4) Antropologia, (5) Política, (6) Economia, (7) Estatística, (8) Metodologia e técnicas de pesquisa e (9) as matérias pedagógicas. (MAGGIE; ALVES; VILLAS BÔAS *et. al.* 1997, p. 15).

Assim, é neste período que surge o segundo desenho curricular do curso de Ciências Sociais da UFPA, que vigorou no período de 1963 a 1971. O parecer nº 293/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) recomenda que as matérias básicas (e obrigatórias) do currículo mínimo sejam: **Sociologia, Antropologia, Política e Economia.**

No Parecer 293/62, a comissão que o elaborou recomenda: “qualquer curso de Ciências Sociais deve ter por objetivo preparar o aluno para a análise crítica à realidade, como condição indispensável para uma atuação eficaz no processo social”. Todavia, a mesma comissão excetua as Escolas de Sociologia e Política e recomenda que a resolução seja aplicada somente “aos cursos de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia, em ordem à formação para o magistério de Ciências Sociais no ensino médio”. (grifo nosso). Este parecer (293/62) serve de base para a resolução S/N de 23/10/1962 do CFE que fixou os conteúdos mínimos e a duração do curso de Ciências Sociais para o Brasil. Em relação à duração do curso, a referida resolução estabeleceu que o curso devesse ter no mínimo 2.200 horas de atividades e ser integralizado no mínimo em três e no

máximo em sete anos letivos. Esta resolução entrou em vigor em 1963, ano que na UFPA passou a existir apenas a Licenciatura Plena em Ciências Sociais, já que o Bacharelado em Ciências Sociais foi extinto em 1962⁶⁷.

O referido parecer deixa a cargo das instituições de ensino superior a complementação do *currículo mínimo* com outras disciplinas para construir o currículo pleno, que atendesse as particularidades locais de cada região. Segundo Souza (1991) os *currículos mínimos* prescritos pelo CEF

... deverão 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 específicos (SOUZA, 1991, p. 116). (grifo no original).

Em termos gerais, a concepção de Currículo Mínimo prescritas pelo CFE para a elaboração dos currículos plenos de graduação no Brasil de acordo com Camargo e Pinto (2005)

Tinha como idéia central facilitar a transferência entre as instituições, além de procurar garantir qualidade e uniformidade aos cursos de graduação, direcionados para a obtenção de um diploma profissional. Além disso, sua concepção teve como referencia o modelo de formação profissional que predominou em grande parte do século XX, apoiado [...] nos padrões taylorista-fordista de produção. [...] esse modelo baseava-se no entendimento de que havia um relativo consenso acerca das funções exercidas pelo profissional bem como do conjunto de saberes que definiram uma determinada profissão (CAMARGO e PINTO, 2005, p. 326).

Entre as principais críticas à concepção de currículo mínimo, podemos elencar: a fixação do currículo mínimo pelo CFE fere a autonomia das universidades; o currículo mínimo em alguns casos são tão minuciosos que deixam de ser mínimos para serem máximos, o que elevou o tempo de duração dos cursos, e por possuir certa rigidez curricular no desenvolvimento do curso (Cf. SOUZA, 1991 e CAMARGO e PINTO, 2008).

⁶⁷ Segundo Cortez (2007), no ano de 1962 houve uma reunião no MEC com todos os diretores das Faculdades de Filosofia e os gestores do MEC chegaram a conclusão que as Faculdades de Filosofia não tinham condições de ministrar o Bacharelado e a Licenciatura Plena ao mesmo tempo e recomendou as Faculdades que optassem pela Licenciatura Plena. Com exceção do curso de Matemática da UFPA, a maioria optou pela Licenciatura Plena. Assim, a partir do ano de 1963 só havia uma habilitação no Curso de Ciências Sociais da UFPA, a Licenciatura. Então, não foi o golpe militar de 1964 que excluiu o Bacharelado do curso, já que esta decisão se deu em 1962, todavia com a ditadura, para Cortez (2007) tornou-se impossível lutar, de imediato, pelo retorno do Bacharelado. Como exposto adiante, o Bacharelado retornou somente em 1978.

É importante ressaltar que os conteúdos do currículo mínimo foram denominados de *matérias*, Souza (1991) esclarece a distinção entre matérias e disciplinas, vejamos:

Cada elemento integrante do currículo mínimo denomina-se matéria. A matéria abrange um determinado campo do saber e pode ser seccionada em subcampos a que se dá o nome de disciplina. [...] no currículo mínimo é a matéria que comparece, mas no currículo pleno, quando a matéria se desdobra em especificidades a serem estudadas nas diferentes séries do curso, figuram as disciplinas (SOUZA, 1991, p. 116).

Segundo Nunes (2012, p. 484) os conteúdos do currículo mínimo “são apresentados sob a forma de matérias e não de cadeiras ou disciplinas, com o sentido de matéria-prima a ser trabalhada em cada plano particular”. Basicamente o currículo Mínimo se dividia em duas partes: a *parte fixa* do currículo constituída pelas matérias básicas (obrigatórias) e uma *parte variável* representada por matérias preferenciais a ser definidas pelos estabelecimentos de ensino (NUNES, 2012).

Então o que verificamos no quadro 3 (na página seguinte) são as matérias básicas (obrigatórias) do *currículo mínimo* para os cursos de Ciências Sociais, não as disciplinas, tendo em vista que nos documentos pesquisados do curso de Ciências Sociais da UFPA não localizamos as disciplinas que foram incluídas para a definição do currículo pleno (1963-1971) do mesmo, devido a documentação encontrar-se fragmentada com lacunas em vários anos.

Assim, o que conseguimos foi “elaborar” um desenho curricular do curso de Ciências Sociais (quadro 4) listando as disciplinas e professores que a lecionaram feito a partir de artigos de Cortez (2007) e Abelém (2007) e com base nos Pareceres CEF de nºs. 293/1962, 292/1962 e Resolução do CFE S/N de 23/10/1962. Vale ressaltar que o prof^o. Roberto Cortez foi aluno do curso no período de 1962-1964 e a Prof^a. Auriléa Abelém foi aluna no período de 1963-1966.

Quadro 3 – Currículo Mínimo do Curso de Ciências Sociais (1963-1971)

MATÉRIAS BÁSICAS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – BRASIL
História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
Geografia Humana e Econômica
Sociologia
Antropologia
Política
Economia
Estatística
Metodologia e Técnica de Pesquisa
Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Parecer CEF de nº. 293/1962 e Resolução do CFE S/N de 23/10/1962 (arquivo digital PROEG/UFPA).

Quadro 4 – DESENHO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA(1963-1971)
(com docentes das disciplinas)

1º Ano	2º ano	3º Ano	4º ano
Introdução a Filosofia (Benedito Nunes)	Economia Política II (Roberto Santos)	Ética (Benedito Nunes)	<i>Psicologia da Educação:</i> <i>(adolescência e aprendizagem)</i>
Introdução à Sociologia (Orlando Teixeira da Costa)	História da Filosofia (Daniel Coelho de Souza)	História das Doutrinas Econômicas (Roberto Santos)	<i>Didática</i>
Antropologia Física (Alberto Bordalo, o Bordalinho)	Sociologia Geral (Orlando Teixeira da Costa)	Ciência Política (Amílcar Tupiassú)	<u>Administração Escolar e Orientação Educacional</u>
Economia Política I (Roberto Santos)	Antropologia Cultural (Armando Bordalo, o Bortalão)	Sociologias Especiais (Orlando Teixeira da Costa)	<i>Prática de Ensino</i> <i>(estágio supervisionado)</i>
<u>Geografia Humana</u>	<u>Estatística</u>	Etnologia e Etnografia do Brasil (Napoleão Figueiredo)	Ética Profissional (Ápio Campos)
<u>Matemática</u>	<i>Geografia Econômica</i>	<u>Metodologia e Técnica de Pesquisa (Graça Landeira)</u>	Sociologia Educacional (Lila Clementina de Araújo)
		OPTATIVA	
		Língua Tupi (Napoleão Figueiredo)	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em CORTEZ (2007) e ABELÉM (2007) e no Parecer CEF de nº. 293/1962 e Res. do CFE S/N de 23/10/1962 e parecer CEF de nº 292/1962 (arquivo digital PROEG/UFPA).

OBS.: As disciplinas em **negrito** são mencionadas por Cortez (2007). As disciplinas com sublinhado são citadas por ABELÉM (2007) e as disciplinas em *Itálico* são as matérias prescritas como obrigatórias pelo currículo mínimo conforme Pareceres CEF: 293/62 e 292/62.

No desenho *currículo mínimo* (quadro 3, página anterior) prescrito pelo CFE para todos os cursos de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia das universidades federais, verificamos a tendência em continuar com as disciplinas centradas na *sociologia, política, antropologia e economia*, já que o curso girava em torno desses conteúdos disciplinares. Diferentemente do desenho curricular anterior, neste aparece a matéria *Metodologia e Técnica de Pesquisa*, no entanto a organização curricular disciplinar é mantida assim como os conteúdos disciplinares são praticamente idênticos, diferenciando-se apenas em termos da nomenclatura. Para efeito de uma relação comparativa entre os quadros 2 e 3, percebemos as seguintes alterações:

- Geografia Humana corresponde a matéria Geografia Humana e Econômica;
- História Social foi ampliada para História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil);
- *Estatística Geral* ficou dentro do rol da matéria *Estatística*;
- “Curso de Didática” se tornou *Matérias Pedagógicas* constituídas por três disciplinas obrigatórias e incluída a prática de ensino ministrada em forma de estágio supervisionado, a saber: *Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem)*, *Didática*, *Elementos da Administração Escolar*⁶⁸ e *Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado)*.

Em relação a este último ponto, podemos dizer que houve até um retrocesso em relação à dimensão pedagógica, pois ocorreu a diminuição das disciplinas com conteúdo pedagógico (antes eram seis disciplinas e após o parecer 292/62 ficaram apenas três mais o estágio supervisionado) como bem analisa Scheibe (1983)

Pode-se notar neste parecer [292/62] uma redução das matérias pedagógicas, não só em número de disciplinas como também em tempo de estudo: a parte pedagógica, que antes significava 1/4 do curso, passou para

⁶⁸ Esta disciplina em 1969 foi substituída pela disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino* em decorrência dos pareceres CEF 252/69 e 672/69 e resolução 9/69, posteriormente com a lei de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu e estruturou o ensino de 1º e 2º graus, a disciplina passou a ser denominada *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. (cf. OLIVEIRA, M., 2000).

1/8. [...] A situação real não foi modificada e logo foi possível perceber que se constituía numa falácia resolver o problema da dicotomia conteúdo-método através da simples intercalação de disciplinas de conteúdo com disciplinas pedagógicas (SCHEIBE, 1983, p. 39).

No caso da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA, segundo informações de Cortez (2007) foram incluídas as disciplinas *Ética Profissional* e *Sociologia Educacional* e modificada o nome da disciplina *Elementos de Administração Escolar* para *Administração Escolar e Orientação Educacional* segundo informações de Abelém (2007). A modificação do nome desta última disciplina indica uma orientação e influência do enfoque psicológico nesta disciplina.

Analisando o quadro 4, podemos ver que o curso possuía três disciplinas obrigatórias de Sociologia (Introdução à Sociologia, Sociologia Geral e Sociologias Especiais), três disciplinas obrigatórias de antropologia (Antropologia Física, Antropologia Cultural e Etnologia e Etnografia do Brasil) e apenas uma disciplina de Ciência Política. Neste desenho é criada a disciplina Metodologia e Técnica de Pesquisa.

Em relação às disciplinas de conteúdos gerais, verificamos que as de cunho filosófico participavam com três disciplinas obrigatórias (Introdução à Filosofia, História da filosofia e Ética) além de Ética Profissional aplicada para a licenciatura. Segundo Cortez (2007) neste período o curso possibilitava uma formação de cunho filosófica: “Havia, inclusive, disciplinas que eram comuns [década de 1960] a vários cursos, e alguns proporcionavam como o de Ciências Sociais, apesar do tempo pequeno de duração, formação filosófica” (CORTEZ, 2007, p. 220).

As disciplinas de economia também eram bastante representativas e possuíam três obrigatórias (Economia Política I e II, História das Doutrinas Econômicas). A denominação *Doutrinas Econômicas*, assim como as disciplinas de *ética* neste currículo mostra a influencia da doutrina católica no currículo do curso, não apenas na UFPA, que na fase inicial do curso muitos professores eram

bacharéis em Direito e padres ou ex-padres⁶⁹, como também no currículo do curso de Ciências Sociais da FNFi (1947-1955) como foi bem observado por Villas Bôas (1995) e Meucci (2006).

Assim, afirmamos que o currículo de Ciências Sociais neste período, caracterizava-se por uma organização disciplinar de caráter generalista, já que ofertava para os estudantes conhecimentos de sociologia, antropologia, ciência política, filosofia e economia. As disciplinas de filosofia e economia tinham uma participação significativa neste currículo. Com participação menor, as disciplinas de história e geografia também se destacavam. Para a licenciatura, além das três disciplinas pedagógicas mais a prática de ensino prescrita pelo parecer do CEF 292/1962 o curso tinha também Ética Profissional e Sociologia Educacional.

De modo geral, apesar de poucas mudanças nas denominações das disciplinas específicas e até nas *disciplinas pedagógicas*, a lógica disciplinar concentrada nos conteúdos disciplinares de *sociologia, antropologia, economia e política* continua, bem como a lógica do modelo “3 + 1”, pois mesmo após a extinção do Bacharelado em 1962, o curso de licenciatura a partir de 1963 continuou funcionando com base na “cultura do Bacharel”, ou seja, “... uma concepção de curso de formação de professores onde adiciona-se ao currículo de um Bacharelado as ditas “disciplinas pedagógicas” (SCHNETZLER *apud* MACHADO, 2004, p. 49). Assim como foi estruturado em torno da concepção tradicional de ciência e de conhecimento acadêmico, em que primeiro estuda-se as teorias científicas específicas e no final tenta aplicá-las na prática pedagógica, com a prática de ensino e estágio supervisionado.

Para Cunha, M. (2003) esta forma linear e tradicional de organização dos currículos está diretamente relacionada à lógica do conhecimento acadêmico, pois

⁶⁹ Segundo Cunha, A. (2007) no período inicial de funcionamento da FFCL do Pará na área de Ciências Humanas destacam-se os seguintes docentes: Dom Mário de Miranda Villas-Boas, padre Cupertino Contente, padre Leandro Pinheiro, padre Belchior Ataíde, padre Ápio Campos, Daniel Coelho de Souza, Otávio Mendonça, Anunciada Chaves, Aluisio Chaves, Francisco Paulo Mendes, Regina Gonçalves, Angelita Ferreira da Silva, Edgar Pinheiro Porto, Paulo Plínio Abreu, Orlando Bitar, Armando Bordalo e Max Boudin.

os currículos, tradicionalmente, obedecem a lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. A idéia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-a quase sempre no final dos cursos, em forma de estágio. (CUNHA, M., 2003, 68).

Aliado a esse processo de separação entre teoria e prática, essa forma de organização curricular isola e demarca fronteiras entre as disciplinas de conteúdos específicos (ministradas e codificadas pelos institutos e faculdades específicas) e as de conteúdos pedagógicos (ministradas e codificadas pelos institutos, centros e faculdades de educação), promovendo um distanciamento e isolamento entre as áreas de educação e as de ciências sociais. É o que Bernstein (1971, 1998 e 2005) classifica de *currículo coleção*, em que os conteúdos disciplinares específicos são definidos e constituídos a partir de estruturas fechadas, isoladas e distantes, demarcando enormes fronteiras entre si, além de possuir uma classificação forte (+C) e enquadramento forte (+E). Esta característica será melhor visualizada nos próximos currículos do curso de Ciências Sociais, tendo em vista que esses desenhos curriculares são mais detalhados e completos do que os dois anteriores.

6.2 DESENHO CURRICULAR (1972-1977)

O terceiro currículo do curso tem por base as resoluções: nº 41 de 27 de outubro de 1971 e nº 88 de 15 de maio de 1972 (que revogou a resolução de Nº 41/1971) do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) da UFPA que define o currículo pleno do curso de Licenciatura *em Ciências Sociais* com base no parecer CEF 293/62 e parecer CEF 292/62. Este desenho curricular vigorou no período de 1972 a 1977. O tempo total da carga horária era de 2.400 horas, com um total de 151 créditos. O período letivo deixa de ser anual e se converte em semestral, o sistema de matrícula que era seriado, passa a ser feito pelo sistema de créditos, com disciplinas que exigem pré-requisito (conforme quadro 5 na página seguinte).

Quadro 5 - Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (1972-1977)

CURRÍCULO PLENO Carga horária total 2.400 Total de Créditos 151	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Pré-requisitos	
	Semestral	Semanal			Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total		
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros						Total
DISCIPLINAS BÁSICAS	1200								78	
CURRÍCULO MÍNIMO	615								40	
Introdução à Economia I – SE-0301	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Introdução à Economia II – SE-0302	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Economia I
Introdução à Sociologia – FH-0203	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Sociologia – FH-0205	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Sociologia
Antropologia Cultural – FH-0301	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Antropologia Física – FH-0302	60	2	2	-	4	4	1	-	3	
Ciência Política I – FH-0220	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Ciência Política II – FH-0221	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
Estatística – EN-0136	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	420								27	
Língua Portuguesa e Comunicação - LA-0120	75	5	-	-	5	4	-	-	4	
Introd. à Metodologia das Ciências Sociais – FH-0201	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Introdução à Filosofia – FH-0101	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Matemática I – EN-0132	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Disciplinas Pedagógicas*	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	105								7	
DISCIPLINAS ELETIVAS	60								4	
DISCIPLINAS PROFISSIONAIS	1200								73	
1 CURRÍCULO MÍNIMO	1005								60	
História Econ. e Form. Econ. do Brasil – SE-0304	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
História do Brasil I – FH-0325	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
História das Idéias Políticas e Sociais – FH-0223	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Geografia Humana I – FH-0422	60	3	1	-	4	3	1	-	4	
Geografia Econômica – SE-3445	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Estatística Aplicada às Ciências Sociais – FH-0136	45	3	-	-	3	3	-	-	3	Estatística I
História do Pensamento Econômico – SE-0305	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Metodologia e Técnica de Pesquisa – FH-0154	60	2	2	-	4	2	2	-	3	Introd. à Met. C. S.
Matérias Pedagógicas**	510								28	
2 COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	75								5	
Desenvolvimento Econômico – SE-0318	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Economia
3 COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
Etnologia e Etnografia do Brasil – FH-1270	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Economia Brasileira – SE-0330	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Economia Amazônica – SE-0331	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Psicologia Social – FH-0167	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Política Social – FH-1055	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Instituições de Direito – SE-3211	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Introdução à Psicologia*** - FH-0130	90	6	-	-	6	6	-	-	6	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Resoluções do CONSEPE/UFPA de Nº 41 de 27/10/1971 e nº 88 de 15/05/1972 (arquivo digital PROEG/UFPA) (grifo nosso).

* Esta disciplina era Introdução à Educação. (cf. anexo D, para mais detalhes).

** O quadro detalhado com todas as disciplinas pedagógicas encontra-se no anexo D.

*** Esta disciplina não consta no quadro das disciplinas, mas consta na pag. 1 da res. Nº 88/1972.

OBS: Estas resoluções obrigam o discente a submeter-se à prática da **Educação Física** (60h e 02 Cr) a cursar a disciplina **Estudo de Problemas Brasileiros** (I e II com 30 horas e 02 Cr cada) para integralizar o curso.

O referido desenho curricular (quadro 5) surge logo após a Reforma Universitária implementada pelo governo autoritário com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. O objetivo do governo militar era implantar uma reforma baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade na gestão do ensino superior e em relação ao currículo, este foi adaptado ao modelo técnico-linear de Ralph Tyler. Assim, nesse período a educação e a organização curricular foram estruturadas e pautadas na concepção tecnicista. Assim sendo, o currículo, nesta perspectiva, é entendido como um instrumento neutro, ahistórico, que se enfatiza apenas a dimensão técnica. Em decorrência disso, nesta perspectiva o professor seria um técnico e não um profissional reflexivo, um intelectual. O governo militar, objetivava também aumentar o controle sobre as universidades e desmobilizar os movimentos estudantis e docentes no interior das mesmas.

É importante ressaltar que não negando a influencia norte-americana na reforma universitária de 1968 em função dos “acordos MEC-USAID”⁷⁰, mas relativizando-a, Luiz Cunha (2007) levanta a tese de que ela não foi *imposta*, mas buscada pelos administradores educacionais e governo militar, já que havia movimentos políticos e sociais desde a década de 1940 que almejavam reformar a universidade, vejamos suas palavras:

... a concepção de universidade calcada nos moldes norte-americanos *não foi imposta* pela Usaid, com a conivência da ditadura, mas antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo de modernização e até mesmo de democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno fértil para adubar suas idéias (CUNHA, L., 2007, p. 24) (grifos no original).

Esta citação corrobora as análises de Apple (2002 e 2006) sobre a categoria de “assentimento”, isto é, sobre a aceitação de verdades, idéias, valores que são expressos pelos grupos dominantes sobre os dominados, pois ainda que as classes dirigentes exerçam hegemonia nas áreas da educação, cultura, esta

⁷⁰ Convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Estes convênios visavam assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira para todos os níveis de ensino. Assim, no período de 1964 a 1968 foram firmados 12 convênios. (cf. ROMANELLI, 1986, CUNHA, L., 2007, CUNHA e GÓES, 2002).

dominação nunca é permanente ou incontestada, mas precisa ser constantemente conquistada. Por causa disso, muitas vezes, os ideais e valores de outras classes são utilizados pelas classes dirigentes para convencê-las que os objetivos são comuns e universais, o que colabora para diminuir as resistências a proposta do *conhecimento oficial* implementado pelo Estado (APPLE, 1999).

Em síntese, nesta reforma, destacamos as principais medidas desta lei, a saber: extinção do sistema de cátedra nas universidades e substituição pela estrutura departamental ao molde do sistema norte-americano; alteração do sistema seriado pelo regime de créditos (basicamente esta mudança implicava que os estudantes poderiam matricular-se por disciplinas isoladas e não em bloco, o que favorecia uma desmobilização e fragmentação do movimento estudantil); criação do ciclo básico (visava a *recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação do aluno; orientação para a escolha da carreira; realização de estudos básicos para ciclos ulteriores*) e profissional (*composto, por sua vez, de cursos de curta duração e cursos de longa duração*) nos currículos plenos dos cursos superiores (Cf. ROMANELLI, 1986, p. 229); criação dos cursos superiores de curta duração promovendo um aligeiramento da formação de professores etc. (para mais detalhes desta reforma consultar ROMANELLI, 1986, CUNHA, L., 2007 e GERMANO, 2011).

De modo geral, o governo militar promoveu uma *modernização conservadora* nas universidades brasileiras, pois ao mesmo tempo em que se inspirava num modelo universitário pretensamente moderno e avançado (norte-americano), promovia uma “modernização” que não rompia com as antigas tradições, nem feria interesses conservadores e ao mesmo tempo poderia controlar a inovação (FERNANDES, 1975).

No desenho curricular do quadro 5 e desenhos posteriores até o anos de 1993 e 1996, foram incluídas as disciplinas *Estudos de Problemas Brasileiros* (EPB) e *Educação Física* para todos os currículos de ensino superior. A inserção desses componentes disciplinares estava diretamente relacionada à conjuntura política, pois neste período, o país estava em plena ditadura e a educação para o regime militar era considerada uma questão de segurança nacional, por isso foram criadas várias políticas articuladas para alcançar os objetivos do governo autoritário: criação de

centros cívicos, culto aos símbolos cívicos (bandeira nacional, hino nacional etc.), inclusão da educação física prioritariamente para formação de atletas, ensino religioso, bem como a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e redução das cargas horárias de História e Geografia e posteriormente criação das licenciaturas curtas, entre estas a licenciatura curta de Estudos Sociais (para mais detalhes cf. GERMANO, 2011).

Assim, a disciplina Estudos e Problemas Brasileiros foi incluída pelo decreto-lei de Nº 869 de 12 de setembro de 1969. Para Cunha, L. (2012, p. 194), esta lei foi proposta “por um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra”. Este decreto “dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades”, sendo que a disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) destinava-se aos ensinos de 1º e 2º Graus e no ensino superior a Educação Moral e Cívica era trabalhada como disciplina complementar sob o nome de Estudos e Problemas Brasileiros (EPB). Segundo o referido decreto os objetivos destas disciplinas eram a *preocupação com a defesa da ordem, da hierarquia, com o culto à pátria e seus símbolos, com o culto aos grandes vultos da história, preservação do espírito religioso, aprimoramento do caráter, dedicação à família e a comunidade* entres outros⁷¹.

Com relação à disciplina Educação Física, esta foi incluída como obrigatória nos currículos do ensino superior com o Decreto-Lei nº 69.450 de 01 de novembro de 1971, segundo o referido decreto com o objetivo de *aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando*. Todavia, os objetivos reais do regime militar eram outros, como enfatiza Castellani Filho (2002, p. 29) ao afirmar que nesse período,

coube a educação física o papel de [...] *colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil*. Mas não somente à educação física foi destinado esse papel. Os passos dados por ela, nesse sentido, foram acompanhados pelos da educação moral e cívica. (grifo no original).

⁷¹ Segundo Cunha, L. (2012, p. 196) “a transição para democracia selou o destino da Educação Moral e Cívica, inclusive de sua versão para o ensino superior, os Estudos de Problemas Brasileiros”. Assim, as disciplinas EMC e EPB foram extintas com a publicação da Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993, que revogou o Decreto-Lei nº. 869/69.

No entanto, apesar do referido decreto tornar obrigatória a educação física para todos os cursos superiores, este facultava esta atividades para alguns casos, a saber:

Art . 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (BRASIL, 1971).

Em virtude das exceções acima, alguns estudantes não cursaram Educação Física e logo não consta esta disciplina em seus históricos. O ensino de Educação Física para o ensino superior deixou de ser obrigatório com a LDB (9.394/1996). Nesta lei a educação física é disciplina obrigatória apenas para a educação básica. Como as universidades possuem autonomia didático-científica, podendo “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” conforme art. 53, inciso II da LDB (BRASIL, 1996), o ensino desta matéria passou a ser facultativo para o ensino superior, deixando às coordenações dos cursos decidirem incluí-la ou não em seus desenhos curriculares.

Desse modo, se alguns conteúdos foram incluídos (e *ênfatizados*) como as disciplinas Estudos e Problemas Brasileiros e Educação Física neste currículo, outros foram *omitidos*, (nesta época eram até proibidos), pois o governo autoritário considerava estes conteúdos como de “inspiração comunista”, “subversivos”, “de esquerda”. Com efeito, os docentes das disciplinas de Sociologia e Ciência Política não podiam ministrar determinados conteúdos, por exemplo, sobre marxismo, materialismo dialético entre outros semelhantes, como fica explícito nas falas dos docentes:

As abordagens teóricas passaram a ser transmitidas com receio, descuidando de revelar aos alunos os diferentes olhares e as diversidades de explicações sobre os fenômenos sociais. Predominava a visão sistêmica na Ciência Política e a funcionalista na Sociologia, ousando a Economia Política avançar e lançar luzes sobre a diversidade de correntes (ABELÉM, 2007, p. 58).

.. a repressão era muito grande e tudo nós tivemos vários problemas, os professores não podiam nos ensinar todas as teorias sociológicas só pra citar um caso né. O materialismo histórico dialético eu só fui estudar na pós-graduação, entendeste? Já na década de noventa quando eu já estava como professora da universidade eu fui fazer um curso de especialização em metodologia das ciências sociais e ai então que fui estudar materialismo. Fora da universidade eu apenas participava do movimento sindical, lia alguns livros de Marx, de Engels, mas estudar mesmo foi na pós-graduação por que os professores diziam: “olha quando chegar no materialismo, no marxismo nós não vamos dar pra vocês, porque nós seremos presos!”. Então nós tivemos muitas limitações, assim a gente não podia formar grupo, turma, a biblioteca era muito precária (Prof.^a Andressa).

É, o curso de graduação na UFPA, como em todo o Brasil, por ser na área de ciências sociais, era, na época do regime militar, era um curso muito controlado pela polícia federal, o currículo era muito restrito, era proibido ter contato com algumas tradições do pensamento sociológico, como o marxismo, por exemplo, o marxismo estava banido da universidade, então a nossa formação foi muito, de ciências sociais era muito, é ... esparso nessas áreas de concentração, tinha de tudo, desde a história econômica, história do Brasil, a sociologia era apenas uma disciplina, tinha a antropologia cultural, mas era um curso generalista (Prof. Paulo).

Estes depoimentos revelam o caráter de *ênfases* e de *omissões* que ocorrem na educação analisadas por Williams (1965 e 2005) e no processo de construção social do currículo analisados por Young (1971) e Apple (2006), pois enquanto alguns conhecimentos e conteúdos são enfatizados por serem considerados válidos e dignos de serem conhecidos, outros tidos como inválidos ou “impuros” e nesse caso devem ser omitidos (ou proibidos). Então como se percebe o currículo é produto de *tradição seletiva* como bem observou Williams (2005) e Apple (2001), mostrando que o caráter de *seleção* é fundamental para compreender o currículo. Apple (2006) demonstra como o Estado e classes sociais dirigentes lutam para impor (e obter *consentimento* pelos dominados) sua visão de mundo sobre outras classes na definição do currículo oficial, tendo em vista o controle político e a obtenção de hegemonia.

Nas falas anteriormente citadas dos docentes também se percebe que nas disciplinas específicas de Sociologia e Ciência Política, prevaleciam conteúdos considerados “neutros”, pois na sociologia as correntes teóricas que se estudavam era a funcionalista (a partir de Parsons, Merton e Durkheim). Enquanto na Ciência Política predomina a visão sistêmica que também foi influenciada pela sociologia funcionalista e pelos teóricos do Direito, como Maurice Durverger. A professora Luzia Álvares escreveu um texto de circulação interna, o qual faz um balanço

histórico da área de Ciência Política na UFPA e confirma parte das informações mencionadas por Abelém (2007). Neste texto, na década de 1970, nas disciplinas de Ciência Política eram trabalhados as seguintes correntes teóricas e autores:

... através do programa apresentado em 1974 e da bibliografia que o constitui, percebe-se que o enfoque originário das discussões acadêmicas em torno da matéria Política, assumia alguns fundamentos dos estudos desenvolvidos pelos teóricos franceses Marcel Prelot e Maurice Duverger. Havia também uma forte tendência à base jurídica dos conceitos, materializada através de autores como Marcelo Caetano, Darcy Azambuja, Aderson de Menezes, Queiroz Lima, Herman Heller e outros (...) Uma concepção intermediária era vista através da teoria sistêmica que privilegiava o sistema político, também, como objeto (...) também era estudado o funcionalismo como uma das correntes teóricas que dava forte subsídio a teoria sistêmica, em voga nos estudos desenvolvidos pelos cientistas políticos norte americanos do período. (ÁLVARES, 2005, p. 2).

Assim, tanto as disciplinas de sociologia, quanto de ciência Política, os conteúdos trabalhados eram temas considerados técnicos e correntes teóricas que não se chocavam com a doutrina de segurança nacional, pois como já foi mencionado, autores marxistas e correntes teóricas consideradas “esquerdistas” eram proibidas e por isso não eram ensinadas nestas disciplinas. Estas teorias e autores banidos no período da ditadura militar só foram introduzidos no curso de Ciências Sociais a partir de meados da década de 1980, quando começa o período de redemocratização.

Em relação às disciplinas pedagógicas (anexo D) voltadas para os cursos de Licenciatura da UFPA, a resolução do CONSEPE/UFPA de nº 43 de 27 de outubro de 1971 foi baseada no Parecer 292/62 e normatizou as disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura na UFPA. Mas logo em seguida em 17 de junho de 1972 foi aprovada a resolução de nº 113/1972, que revogou a resolução de nº 43/1971. Ao analisar ambas as resoluções percebi que se tratou de um erro de impressão, pois as páginas 2 e 3 da resolução de nº 43/1971 foram trocadas, sendo que ela ficou incompleta, sem os anexos com os quadros de disciplinas. A resolução de nº 113/1972 mostra-se completa com os anexos. Em relação a primeira página de ambas as resoluções não houve alterações inclusive nas quantidade e denominações das disciplinas. Confira os anexos D e E com as disciplinas de conteúdos pedagógicos em detalhes.

Esta resolução (nº 113/1972) definiu que as disciplinas pedagógicas deveriam totalizar no mínimo trinta e quatro (34) créditos. Esta resolução vigorou no período de 1972 a 1975, quando em 28 de abril de 1975 o CONSEPE/UFPA aprovou a resolução de nº 258/1975 que revogou a resolução de 1972 e vigorou no período de 1975 a 1977, para se adequar a legislação federal, particularmente a Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Esta lei foi a segunda LDB brasileira baixada em plena ditadura militar. Ela estruturou o ensino de 1º e 2º graus e criou os cursos de licenciaturas curtas de 1º grau, conforme art. 30 da referida lei. O objetivo do governo militar era fazer uma formação rápida e generalista para atender a demanda de professores qualificados no país, principalmente nas áreas rurais em que havia muitos professores leigos. Os cursos de licenciatura curta destinavam-se a formação de professores para o ensino de 1º grau. Para ser professor no ensino de 2º grau só com licenciatura plena segundo a referida lei. Estes cursos foram extintos com a aprovação da LDB de 1996. Desse modo, a resolução do CONSEPE/UFPA de n. 258/1975 define as disciplinas obrigatórias de formação pedagógica, a saber:

Art. 1º, § 1º - são disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura, correspondendo as matérias de currículo mínimo e complementares obrigatórias, fixado pelo Conselho Federal de Educação.

I. Para as Licenciaturas de 1º Grau:

Introdução à Educação (ED-3910)

Psicologia da Educação (Adolescência) (ED-3924)

Psicologia da Educação (Aprendizagem) (ED-3925)

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II (ED-4012)

Didática Geral (ED-4143)

Prática de Ensino I (ED-0322)

II . Para as Licenciaturas Plenas:

a) todas as disciplinas mencionadas no inciso anterior.

b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II (ED-4013)

c) Prática de Ensino II (ED-0323)

§ 2º - o aluno dos Cursos de Licenciatura terá ainda de submeter-se à Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado, com duração mínima de cento e vinte (120) horas na curta duração e sessenta (60) horas na graduação plena, consoante norma complementar a ser baixada pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.

Art. 2º - a parte pedagógica dos cursos de Licenciatura, compreenderá, pelo menos, trinta e quatro (34) créditos no total, dos quais vinte e oito (28) na curta duração, acrescidos de seis (6) na graduação plena. (grifo nosso).

Assim o desenho curricular do curso de Ciências Sociais do quadro 5 (período de 1972-1977) no que diz respeito as disciplinas pedagógicas passou por duas alterações nesta parte (conforme anexos D e E). Fazendo uma breve comparação das disciplinas da licenciatura entre as resoluções 113/72 e 258/75,

podemos perceber que não mudou muita coisa, vejamos: Psicologia da Educação (Aprendizagem) e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau aumentaram de 45 horas (res. de 1972) para 60 horas semestrais na resolução de 1975; A disciplina Didática Geral foi reduzida de 180 (res. de 1972) para 120 horas na resolução de 1975; a prática de ensino foi dividida em duas na resolução de 1975: prática de ensino I e II, com carga horária de 120 e 60 horas respectivamente. E com isso aumentou o número das disciplinas de sete para oito na resolução de 1975, contudo em relação a carga horária e o total de créditos das disciplinas estas permaneceram as mesmas em ambas as resoluções com 600 horas e 34 créditos.

O que se percebe nestas modificações é que elas seguiam principalmente as diretrizes do governo federal, na época, para adequar as disciplinas pedagógicas aos cursos de licenciaturas curtas, tendo em vista que o governo militar visava aligeirar a formação dos professores nas universidades. Assim, as poucas alterações ocorridas nas disciplinas pedagógicas, demonstra o descaso que o governo militar dava a formação docente no período.

Desse modo, em relação às disciplinas específicas e comparando com as disciplinas pedagógicas no currículo (1972-1977) do quadro 5, percebemos que ambos os grupos de disciplinas estavam bem próximos, já que as disciplinas específicas somavam nove (09) (perfazendo um percentual de 23%). Enquanto as disciplinas pedagógicas oscilaram nesse período: de 1972 a 1975 as disciplinas pedagógicas eram sete (07, com 22%), contudo em 1975 com a resolução do CONSEPE/UFGA de nº 258 de 24/04/1975 estas disciplinas aumentaram para oito (08, com 24,2%), porém a carga horária e créditos das disciplinas pedagógicas permaneceram as mesmas, ou seja, 600 horas e 34 créditos.

No que diz respeito às disciplinas de conteúdos específicos, identificamos que no desenho curricular do quadro 05, as três áreas principais do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) prevaleciam as disciplinas da área de Ciência Política com 03 disciplinas (43%), Antropologia e Sociologia com duas disciplinas cada (28,5% cada). Ou seja, neste desenho havia uma pequena predominância da Ciência Política sobre as duas outras áreas. Mas de modo geral a diferença entre as três áreas era pequena, além do fato que as disciplinas de conteúdos gerais serem maioria (58%), o que demonstra que neste desenho

curricular (1972-1977) esta organização reflete a baixa especialização no campo disciplinar das respectivas áreas. Esta organização curricular do Curso de Ciências Sociais se assemelha ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná analisado por Ileizi Silva (2006) no período correspondente.

Verificamos que as disciplinas de conteúdos gerais eram maioria, pois representavam em média 58%, seguido pelas disciplinas específicas com 23% e disciplinas pedagógicas com 19%. Assim, afirmamos que o currículo do curso de Ciências Sociais neste período favorece uma *formação generalista*, na medida em que as disciplinas gerais eram maioria (58%) e a diferença entre as disciplinas específicas das três áreas do curso eram praticamente equitativas. Até mesmo em relação às disciplinas optativas do total de sete (07) disciplinas apenas duas (02) eram disciplinas específicas, ou seja, representavam 28,5% enquanto as disciplinas gerais representavam 71,5%. Esses dados mostram que as áreas acadêmicas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia ainda estavam se constituindo. Como fica evidenciado na fala dos docentes do curso:

Da área de sociologia, por exemplo, eu fiz com Orlando Costa, professor Orlando, ele era ... a formação dele ..., porque naquelas alturas, o estudo da sociologia, os professores do estudo de sociologia e ciência política, no caso das ciências sociais de modo geral, eles vinham geralmente do Direito, né? Do Direito! Então, por exemplo, o professor Amílcar Tupiassú da Ciência Política era do Direito, ele era o chefe da cadeira, né? Só ... o professor da Sociologia era o Orlando Costa, era do Direito, inclusive ele era Juiz do Trabalho, né? Ele era nosso professor (Prof^a. Beatriz).

Quando eu fiz Ciências Sociais ... nós não tínhamos na época em 76 muitos sociólogos dando aulas. O peso grande era que tinha muitos advogados que davam aulas, por exemplo: Roberto Santos, prof. Orlando Costa (Prof^a Célia).

Ate 1973, a matéria Política se representava no Curso de Ciências Sociais, principalmente pelas disciplinas Ciência Política I, II, III e História das Idéias Políticas e Sociais, sendo ministradas pelo então titular da cadeira, prof. Amílcar Alves Tupiassu e pelos profs. Osvaldo Tuma, Maria de Jesus Salgado e Maria Lúcia Gomes, todos bacharéis em Direito (ÁLVARES, 2005, p. 2).

A partir dos relatos das professoras identificamos que uma grande parte dos docentes eram de outras áreas e até mesmo docentes que ministravam disciplinas específicas (sociologia, por exemplo) tinham formação na área de Direito, Filosofia e História e poucos com graduação e pós-graduação em Ciências Sociais o que demonstra que a área de Ciências Sociais na UFPA (e seus campos

disciplinares: Antropologia, Ciência Política e Sociologia) ainda estava em formação e o currículo do curso poderia se caracterizar, na terminologia de Bernstein, por um currículo *coleção* (em termos parciais) em que as três principais áreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) ainda não eram bem definidas e suas fronteiras eram pouco nítidas. Se compararmos com a área de educação, percebe-se que havia uma participação expressiva dessa área na formação do licenciado em Ciências Sociais.

Também se formos analisar a participação dos Centros da UFPA em relação a disciplinas ofertadas no referido desenho, evidenciado pelos códigos das referidas disciplinas, podemos ver que em média geral a participação do CFCH era de 49%, seguido por 23% pelo CED e 28% por outros centros da UFPA. O que mostra que mais da metade das disciplinas eram ministradas por centros e departamentos que ministravam disciplinas gerais e disciplinas pedagógicas.

Neste currículo (1972-1977) e currículos anteriores, as disciplinas de Economia, Matemática e Estatística tinham uma participação grande não só em termos quantitativos, mas também em termos de conteúdo, pois eram disciplinas ministradas por profissionais das respectivas áreas, os docentes entrevistados consideravam estas disciplinas como “fortes”, ou seja, disciplinas com conteúdos considerados difíceis e também porque avaliavam os professores destas disciplinas como rigorosos, vejamos:

..geralmente na matrícula a gente fazia o seguinte a gente escolhia, escolhíamos duas que chamávamos de “fortes” que eram bem pesadas de acordo com os professores, né, que a gente conhecia, assim, conhecia de nome que eram pessoas ... assim que exigiam muito mesmo e duas eletivas geralmente a gente fazia quatro ou cinco disciplinas [...] Nós tínhamos matemática. [Era obrigatória?] Matemática 1 e 2, é. Tínhamos Estatística, obrigatória. Tínhamos Estatística 1 e 2 também, acho que eram Estatística 1 e 2, tínhamos Metodologia das Ciências Sociais também que é era aquela menina que dava ..., depois eu falo dos professores. Tínhamos também ... Ciência Política você tinha, História das Idéias Políticas e Sociais [...] Ah sim! Tinha Economia, né? Introdução à Economia era obrigatória, Introdução aos Estudos de Direito (Prof.^a Beatriz).

Se você pegar, por exemplo, os projetos curriculares daquela época, que a gente nem chamava de projetos curriculares, a gente chamava de grades curriculares, você vai verificar que o nosso curso era recheado de economia. Tinha muito economia, tinha história do pensamento econômico aqui, tinha formação econômica e social do Brasil, tinha introdução à economia, que era obrigatória de área. Tinha matemática que era obrigatória de setor, tinha Instituições de direito, tinha uma série de disciplinas, que do meu ponto de vista, elas compunham a possibilidade de você, mais tarde, poder dar aulas nos outros cursos [...] duas estatísticas, uma geral que não era dada pelos professores daqui, era dada pelos

estatísticos. Que pra mim aquilo era importante, porque você ia pegar as informações básicas que só os estatísticos sabem te dar. E depois é que tinha a Estatística Aplicada às Ciências Sociais, que era uma pedagoga inclusive que dava aula para nós, que era a professora Matilde Cabeça (Prof.^a Célia).

O nosso currículo foi um currículo interessante, mas faltou muito sociologia porque naquela época tinha muito assim disciplinas de história, de economia então o currículo que eu fui formada, ele não dava muita ênfase na Sociologia. Da Sociologia só para você ter uma idéia nós tínhamos duas obrigatórias, o resto era optativa, entendeste? (Prof.^a Andressa).

Nas falas das professoras, podemos constatar não somente a participação das disciplinas de conteúdos gerais na formação do licenciado em Ciências Sociais, mas também a presença significativa das disciplinas da área de economia. Estas eram representadas no desenho curricular em análise, por: *Introdução à Economia I*, *Introdução à Economia II*, *História do Pensamento Econômico* e *Desenvolvimento Econômico*. Estas disciplinas eram obrigatórias. Ainda tinha como disciplinas optativas, as seguintes: Economia Brasileira e Economia Amazônica. Até algumas disciplinas de História e Geografia eram complementadas pela ênfase em economia, como: *História Econômica e Formação Econômica do Brasil* e *Geografia Econômica*. Então, percebe-se que as disciplinas de economia e disciplinas com ênfase em economia tinham uma presença considerável neste currículo. Todas estas eram codificadas pelo Centro de Ciências Sócio-Econômico (CCSE) sendo que a maioria delas era ministrada por professores com formação em Economia. O que fica evidenciado nisso é a influência da dimensão econômica e das políticas desenvolvimentistas que eram priorizados pelos governos dos militares, tanto que neste período foi criado o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), ainda que de caráter interdisciplinar, tinha um viés predominantemente econômico em suas análises (esta questão será aprofundada adiante). Aliado isso, esta organização curricular mostra que o curso de Ciências Sociais, nesse período, apresentava-se como um curso genérico, que forma o “cientista social” (um profissional com formação em sociologia, antropologia, ciência política e economia), possuindo uma baixa especialização, já que era um curso que estava se consolidando.

A respeito da relação ensino e pesquisa no curso de Ciências Sociais, na década de 1970, a maioria dos docentes, afirma que prevaleciam atividades de ensino em relação às de pesquisa, na medida em que a qualificação da maioria do corpo docente era constituída por graduados e especialistas e poucos com mestrado. Desse modo, poucos professores pesquisavam. A área de Antropologia se destacava na pesquisa (como foi destacado em secções anteriores), em virtude de ter uma forte ligação com o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), que na época, já era um instituto de pesquisa consolidado e vinculado ao CNPq. Assim, o professor Napoleão Figueiredo foi um dos pioneiros na pesquisa em antropologia na UFPA, desde a década de 1960 e continuando a pesquisar no decorrer da década 1970. Na Ciência Política a pesquisa era realizada pelo professor Amílcar Alves Tupiassú (formado em Direito) e na Sociologia os docentes que tinham atividades de pesquisas relatadas pelos docentes entrevistados eram as professoras Denise Simões, Edna Castro, Violeta Loureiro. Muitos dos docentes da área de sociologia e metodologia do curso de ciências Sociais vinham do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social⁷² (IDESP) e da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia⁷³ (SUDAM) onde atuavam como técnico na área de planejamento e políticas públicas e como pesquisadores.

Assim, nas falas das professoras entrevistadas é possível perceber a relação entre ensino e pesquisa e identificar os poucos professores que realizavam investigações no curso de Ciências Sociais na década de 1970, vejamos:

⁷² O Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP) foi criado pelo decreto estadual de nº 5.076/1966 do governo do Pará, sob a forma de autarquia. Seus principais objetivos era realizar estudos e pesquisas, projetos e análise econômicas e sociais demandados pelo governo estadual. Foi extinto em 1999. Em 2007 com lei estadual de nº 7.030 de 30 de julho de 2007, o IDESP foi reativado e começou a funcionar em janeiro de 2008 incorporando o tema do meio ambiente em suas atividades e passando a se chamar atualmente de Instituto de Desenvolvimento, Econômico, social e ambiental do Pará, conservando a mesma sigla. (cf. histórico no site do IDESP: www.idesp.pa.gov.br)

⁷³ A Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) foi criada pela Lei nº 5.173 de 27 de outubro de 1966 em substituição da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Foi criada com a finalidade de planejar, coordenar, promover e controlar a ação do governo federal na Amazônia Legal com foco no desenvolvimento regional. Em 2001, com a medida provisória nº 2.157-5 a SUDAM foi extinta e criada a Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA). Em 2007, com a lei complementar de nº 124 de 03 de janeiro de 2007 a ADA é extinta e criada a nova SUDAM, passando a ser uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Integração Nacional (cf. para mais informações no site da SUDAM: www.sudam.gov.br).

[prevalecia] ... Mais ensino, mais ensino mesmo porque nossos professores a maioria deles não tinha nem mestrado e eram EXCELENTES professores, entendeste? E era isso que eu queria destacar de interessante. Por exemplo, o professor Amílcar Tupiassú, eu não sei se o professor Amílcar Tupiassú tinha mestrado ... na época, mas ele era um EXCELENTE professor, todo mundo gostava dele (Profª Andressa).

Estatística Aplicada às Ciências Sociais, era alguém nosso, era a professora Matilde Cabeça que nos dava que depois ela foi coordenadora do colegiado do curso, coordenadora do curso de Ciências Sociais muitos anos, anos, anos e anos e ela era da área de pesquisa do IDESP e ela trabalhava com estatística mesmo, né? O que a gente dava a metodologia geralmente era dada, eu estudei metodologia era da área ... havia um departamento, né? De metodologia que era ligado a pessoas que trabalhavam com pesquisa em instituições é ... públicas, por exemplo a professora Ivone Tupiassu que foi nossa professora, que era do IDESP, a maioria era do IDESP, a professora Auriléia Abelém era do IDESP, a professora Violeta Loureiro, primeiro era da SUDAM depois do IDESP, entendeu? [...] há professor sim que já que já ... mas não era da metodologia, que trabalhava em pesquisa, por exemplo, o professor Amílcar Tupiassu ele trabalhava com eleições, então ele nos colocava pra trabalhar com ele, não ganhávamos nada, éramos professores, porque que eu me identifiquei demais com essa área, não é? Porque eu trabalhei até na área de doutorado com a área de comportamento político, porque ele fazia, ele nos exigia muito, entendeste? Era um dos poucos professores que exigia pesquisa e fazia porque ... olha esta sala era a sala que era do NAEA que ele trabalhava em pesquisa, já vinha de lá, aqueles pesquisadores do NAEA tinha força pra cá (Profª Beatriz).

Eu tive sorte de trabalhar com alguns docentes que pesquisavam. Amílcar Tupiassú pesquisava bastante, a Matilde [Cabeça] também tinha o projeto dela de pesquisa, eu tive aula até com a Violeta [Loureiro], a Violeta foi minha professora, Edna Castro, a Edna foi minha professora, a Edna já pesquisava [...] eu vou fazer pesquisa no museu porque eu tive alguns professores que era o Roberto Cortez, o Cortez fazia pesquisa lá no museu [Goeldi] (Profª Débora).

É interessante notar nas falas das professoras que uma parte dos docentes que faziam pesquisa, faziam fora da UFPA: no IDESP, no Museu Goeldi. A exceção talvez seja o professor Amílcar Tupiassú que realizava pesquisa, de forma institucional, com o vínculo pela UFPA e alguns docentes que faziam pesquisas

ligadas ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos⁷⁴ (NAEA) relacionadas ao tema do planejamento e desenvolvimento regional com foco nos grandes projetos implantados na Amazônia pelo governo federal, como a colonização da BR Belém-Brasília no estado do Pará (cf. PINTO, 2008).

Segundo Abelém (2007), as políticas de desenvolvimento implementadas pelo governo militar na Amazônia acabam favorecendo a formação de técnicos para órgãos públicos como SUDAM, IDESP e até o surgimento do NAEA, vejamos:

... a busca de políticas de desenvolvimento, necessidade do governo militar de legitimar-se e de valorizar a Amazônia, garantindo a integração regional, apresentariam reflexos diretos na Universidade. *Imporiam a formação de técnicos gestores e planejadores* para pensar a região e seus estados e, como consequência, a revitalização das Ciências Sociais e Econômicas, estimulando o desenvolvimento da pós-graduação na área e dando origem, em 1973, ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (ABELÉM, 2007, p. 62) (grifo nosso).

Essa influencia vai ser mais nítida no próximo currículo do curso (1978-1987) como veremos adiante com a criação de disciplinas específicas de planejamento e políticas públicas.

Em relação às disciplinas voltadas para a prática de pesquisa, verificamos que neste desenho já há uma orientação da formação do Cientista Social, fundamentada na preparação para a pesquisa. Ainda que no curso, na época, prevalecessem as atividades de ensino. Dentre as disciplinas de preparação para

⁷⁴ O NAEA foi criado em 1973 por um grupo de professores e alunos de Economia. Na visão de seus idealizadores este núcleo deveria ter caráter interdisciplinar, já que devido a carência de professores com pós-graduação *stricto sensu* em Economia, o que inviabilizaria um mestrado em Economia. Assim, desde sua fundação o NAEA reuniu profissionais de várias áreas disciplinas, a saber: economia, sociologia, geografia, história entre outras. Inicialmente promoveu um curso de especialização inserido no Programa Internacional de Treinamento em Projetos de Desenvolvimento de áreas Amazônicas (FIPAM). Posteriormente em 1977 criou o curso de Mestrado interdisciplinar em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES). Em 1994 é criado o curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido também de caráter interdisciplinar (cf. PINTO, 2008). A importância deste núcleo para o curso de Ciências Sociais é que uma grande parte de seus professores cursaram mestrado e doutorado no NAEA. De 50 docentes lotados atualmente na FCS, 14 fizeram mestrado e doutorado no NAEA, ou seja, 28%. Isso sem falar de professores aposentados que fizeram mestrado, a saber: Aurileia Abelém (1976-1982), Marília Emmi (1978-1982), Maria José Jackson Costa (1979-1986). Os cursos de mestrado e doutorado foram feitos no período de 1976 a 2012. Já o curso de especialização do FIPAM foi feito por cinco docentes no período de 1973-1980. Isso sem falar nos egressos dos cursos que também fizeram seus mestrados e doutorados no NAEA. Assim, podemos perceber que o NAEA teve papel importante para a qualificação do corpo docente, não apenas do curso de Ciências Sociais e da UFPA como um todo, mas também em muitas universidades federais da região amazônica e países da Pan-Amazônia.

pesquisa, destacamos: Introdução à Metodologia das Ciências Sociais e Metodologia e Técnica de Pesquisa e Estatística Aplicada às Ciências Sociais ministradas pelos professores do CFCH (de acordo com o código ao lado das disciplinas no quadro 5). Também tinha a disciplina Estatística ministrada por docentes do Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCEN).

Assim, de modo geral, podemos dizer que o currículo do curso de Ciências Sociais da UFPA, no período de 1972-1977, pode ser considerado como *um currículo coleção (em termos parciais)* e que suas disciplinas específicas que apresentavam continuidade no currículo, em relação aos desenhos anteriores, são: Sociologia, Antropologia, Ciência Política, História das Idéias Políticas e Sociais, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, Metodologia e Técnica de Pesquisa. Em relação às disciplinas pedagógicas, verificamos que Psicologia da Educação (Adolescência), Psicologia da Educação (aprendizagem), Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Didática Geral e Prática de Ensino mantiveram uma continuidade no currículo. Já em relação às disciplinas de conteúdos gerais, as que mantiveram continuidade curricular foram: Introdução à Economia, Estatística, Matemática, História Econômica e Formação Econômica do Brasil, Geografia Humana e Econômica e Estatística Aplicada às Ciências Sociais. (cf. o quadro 6 na página seguinte para mais detalhes).

Quadro 6 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular (1972-1977)

	Disciplinas Currículo (1972-1977)	CH Sem.	Disciplinas Específicas (DE), Pedagógicas (DP) e Gerais (DG)	Continuidade Curricular	Disciplina Obrigatória
1	Introdução à Sociologia	90	DE	SIM	SIM
2	Sociologia	75	DE	SIM	SIM
3	Antropologia Cultural	60	DE	SIM	SIM
4	Antropologia Física	60	DE	SIM	SIM
5	Ciência Política I	60	DE	SIM	SIM
6	Ciência Política II	60	DE	NÃO	SIM
7	Introd. à Metodologia das Ciências Sociais	90	DE	NÃO	SIM
8	Histórias das Ideias Políticas e Sociais	60	DE	SIM	SIM
9	Metodologia e Técnica de Pesquisa	60	DE	SIM	SIM
10	Introdução à Economia I	75	DG	SIM	SIM
11	Introdução à Economia II	75	DG	SIM	SIM
12	Estatística	60	DG	SIM	SIM
13	Língua Portuguesa e Comunicação	75	DG	NÃO	SIM
14	Introdução à Filosofia	90	DG	SIM	SIM
15	Matemática I	75	DG	SIM	SIM
16	História Econômica e Form. Econ. do Brasil	90	DG	SIM	SIM
17	História do Brasil I	60	DG	NÃO	SIM
18	Geografia Humana I	60	DG	SIM	SIM
19	Geografia Econômica	60	DG	SIM	SIM
20	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	45	DG	NÃO	SIM
21	História do Pensamento Econômico	60	DG	NÃO	SIM
22	Desenvolvimento Econômico	75	DG	NÃO	SIM
23	Educação Física	60	DG	NÃO	SIM
24	Estudos de Problemas Brasileiros I	30	DG	NÃO	SIM
25	Estudos de Problemas Brasileiros II	30	DG	NÃO	SIM
26	Introdução à Educação	90	DP	NÃO	SIM
27	Psicologia da Educação (Adolescência)	45	DP	SIM	SIM
28	Psicologia da Educação (Aprendizagem)	45 ¹	DP	SIM	SIM
29	Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau ²	45	DP	SIM	SIM
30	Estrutura e Func. do Ensino de 2º Grau ³	45	DP	SIM	SIM
31	Didática Geral	180 ⁴	DP	SIM	SIM
32	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) ⁵	150	DP	SIM	SIM
OPTATIVAS					
34	Etnologia e Etnografia do Brasil	75	DE	SIM	NÃO
35	Economia Brasileira	60	DG	NÃO	NÃO
36	Economia Amazônica	60	DG	NÃO	NÃO
37	Psicologia Social	90	DG	NÃO	NÃO
38	Política Social	60	DE	NÃO	NÃO
39	Instituições de Direito	75	DG	NÃO	NÃO
40	Introdução à Psicologia	90	DG	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pelo autor com base na res. do CONSEPE de nº 88 de 15/05/1972 e quadro adaptado com alterações de RAMOS (2010).

¹ A resolução do CONSEPE de nº 258/1975 aumentou a carga horária desta disciplina para 60 horas.

² No período de 1972-1975. Com a resolução do CONSEPE de nº 258/1975 esta disciplina passou a se chamar: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II*, mantendo a mesma carga horária.

³ No período de 1972-1975. Com a resolução do CONSEPE de nº 258/1975 esta disciplina passou a se chamar: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II*, tendo sua carga horária aumentada para 60 horas semestrais.

⁴ A resolução do CONSEPE de nº 258/1975 reduziu a carga horária desta disciplina para 120 horas.

⁵ A resolução do CONSEPE de nº 258/1975 dividiu esta disciplina em duas: *Prática de Ensino I* (120h) e *Prática de Ensino II* (60h).

O caráter de continuidade de disciplinas no currículo do curso de Ciências Sociais (sintetizado no quadro 6 na página anterior) no decorrer do tempo, revela o fato de determinada disciplina ser obrigatória ou opcional, assim como a quantidade de tempo concedida à determinada disciplina (carga horária, número de horas semanais) para Bernstein (1971 e 2005) demonstra o *status* e a importância de uma determinada disciplina no currículo e revela o grau de *ordenamento hierárquico* no mesmo, separando os conteúdos específicos, considerados fundamentais (o qual são *ênfatizados*) e os conteúdos gerais e pedagógicos, listados como acessórios ou complementares, que podem ser diminuídos em termos de carga horária e/ou excluídos (*omitidos*) na íntegra no processo de reformas curriculares.

6.3 DESENHO CURRICULAR (1978-1987)

O quarto currículo do curso de Ciências Sociais foi definido pela resolução nº 462 de 28 de dezembro de 1977 do CONSEPE/UFPA. Com essa resolução, ocorre a volta do Bacharelado em Ciências Sociais, que estava extinto desde 1963, ou seja, depois de 14 anos. Essa resolução permite que os alunos que ingressaram na UFPA nos anos 1973, 1974, 1975 e 1976 optem por integralizar a habilitação do Bacharelado e/ou Licenciatura Plena desde que sejam feitas as adaptações necessárias para integralizar as habilitações. Já os discentes que ingressaram em 1977 deveriam apenas fazer as adaptações necessárias para o novo currículo. A carga horária total para a licenciatura fica em 2.415 horas e para o Bacharelado em 2.385 horas, com tempo mínimo de integralização curricular em seis semestres e no máximo em 14 semestres.

Como se verifica nos desenhos curriculares (quadros 7 e 8) as alterações foram pontuais, não havendo grandes alterações que significasse uma mudança profunda na questão da identidade do curso e na lógica disciplinar do currículo. Houve apenas uma reforma curricular, de caráter formal visando atender a legislação federal, do que uma mudança profunda na formação do cientista social e do professor para o ensino médio.

Quadro 7 – Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (1978-1987)

CURRÍCULO PLENO Carga horária total 2.415 Total de Créditos 154	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				Pré-requisitos
	Semestral	Semanal				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total					
I) DISCIPLINAS BÁSICAS	1.125								75	
1 – Do CURRÍCULO MÍNIMO	720								48	
1.1 Hist. Econômica Geral e do Brasil I – FH-0340	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.2 Geografia Humana I – FH-0422	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.3 Introdução à Sociologia – FH-0203	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.4 Antropologia Cultural I – FH-0306	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.5 Ciência Política I – FH-0220	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.6 Introdução à Economia I – SE-0301	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.7 Estatística – EN-0502	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.8 Introd. à Metodologia das Ciências Sociais – FH-0201	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.9 Geografia Econômica – SE-0417	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.10 Hist. das Ideias Políticas e Sociais – FH-0223	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.11 Estudo de Problemas Brasileiros I – ED-0501	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
2 - COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	225								14	
2.1 Língua Portuguesa e Comunicação – LA-0120	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
2.2 Introdução à Filosofia – FH-0101	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.3 Matemática I – EN-0132	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
3 - COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
4 – COMPLEMENTAR ELETIVA	60								4	
I) DISCIPLINAS PROFISSIONAIS	1290								80	
1 – Do CURRÍCULO MÍNIMO	945								59	
1.1 Hist. Econômica Geral e do Brasil II – FH-0341	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Econ. G. e Brasil I
1.2 Sociologia I – FH-0210	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Sociologia
1.3 Sociologia II – FH-0211	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Introd. à Sociologia
1.4 Antropologia Cultural II – FH-0307	60	3	1	-	4	3	1	-	4	Antrop. Cultural I
1.5 Ciência Política II – FH-0221	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
1.6 Metodologia e Tec. Pesq. Aplic. as C. Sociais I – FH-0158	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Estatística
1.7 Metodologia e Tec. de Pesq. Aplic. as C. Sociais II – FH-0165	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Met. Tec. A. C. Soc. I
1.8 Desenvolvimento Econômico – SE-0318	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.9 Estudos de Problemas Brasileiros II – ED-0502	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1. 10 DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	405								23	
1.10.1 Psicologia da Educação (Adol. e Aprend.) - ED-0121	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.10.2 Estrutura e Func. de Ensino de 1º Grau II - ED-0203	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
1.10.3 Estrutura e Func. de Ensino de 2º Grau II - ED-0221	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1.10.4 Didática Geral I – ED-0331	120	8	-	-	8	8	-	-	8	
1.10.5 Prática de Ensino I – ED-0323	75	1	4	-	5	1	2	-	3	
1.10.6 Prática de Ensino II – ED-0324	60		4	-	4	-	2	-	2	
COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	225								13	
2.1 Sociologia III – FH-0212	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Sociologia
2.2 Sociologia da Educação I – ED-0102	90	4	2	-	6	4	1	-	5	Introd. à Sociologia
2.3 Sociologia da Educação II – ED-0103	60	2	2	-	4	2	1	-	3	Introd. à Sociologia
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
3.1 História do Brasil IV – FH-0339	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.2 Demografia – FH-0425	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.3 Introdução à Economia II – SE-0302	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Economia
3.4 Sociologia Rural e Urbana – FH-0225	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Introd. à Sociologia
3.5 Folclore Brasileiro – FH-0305	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.6 Etnologia Indígena da Amazônia – FH-0339	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cultural I
3.7 Política e Relações Internacionais – FH-0224	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
3.8 Modelos Políticos Contemporâneos – FH-0226	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
3.9 Geografia do Brasil III – FH-0229	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.10 Análise Sócio-Econ. da Amazônia – SE-0321	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Desenv. Econômico
1.11 Antropologia Política – FH-0308	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cultural I
1.12 Introd. à Ciência dos Computadores – EN-0501	60	4	-	-	4	4	-	-	4	

Fonte: Resolução Nº 462 de 28/12/1977 do CONSEPE/UFPA (arquivo digital PROEG/UFPA)

OBS.: Esta resolução obriga o discente a submeter-se à prática de Educação Física (60 horas e 02 Cr) para integralizar o curso.

Quadro 8 – Currículo Pleno do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais (1978-1987)

CURRÍCULO PLENO Carga horária total 2.385 Total de Créditos 152	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Pré-requisitos	
	Semestral	Semanal			Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total		
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros						Total
I) DISCIPLINAS BÁSICAS	1.125								75	
1 – Do CURRÍCULO MÍNIMO	720								48	
1.1 Hist. Econômica Geral e do Brasil I – FH-0340	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.2 Geografia Humana I – FH-0422	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.3 Introdução à Sociologia – FH-0203	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.4 Antropologia Cultural I – FH-0336	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.5 Ciência Política I – FH-0220	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.6 Introdução à Economia I – SE-0301	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.7 Estatística – EN-0502	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.8 Introd. à Metodologia das Ciências Sociais – FH-0201	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.9 Geografia Econômica – SE-0417	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.10 Hist. das Ideias Políticas e Sociais – FH-0223	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.11 Estudo de Problemas Brasileiros I – ED-0501	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
2 - COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	225								14	
2.1 Língua Portuguesa e Comunicação – LA-0120	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
2.2 Introdução à Filosofia – FH-0101	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.3 Matemática I – EN-0132	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
3 - COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
4 – COMPLEMENTAR ELETIVA	60								4	
I) DISCIPLINAS PROFISSIONAIS	1260								78	
1 – Do CURRÍCULO MÍNIMO	870								52	
1.1 Hist. Econômica Geral e do Brasil II – FH-0341	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Econ. G. e Brasil I
1.2 Sociologia I – FH-0210	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Sociologia
1.3 Sociologia II – FH-0211	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Introd. à Sociologia
1.4 Antropologia Cultural II – FH-0307	60	3	1	-	4	3	1	-	4	Antrop. Cultural I
1.5 Ciência Política II – FH-0221	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
1.6 Metodologia e Tec. de Pesq. Aplic. as C. Sociais I – FH-0158	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Estatística
1.7 Metodologia e Tec. de Pesq. Aplic. as C. Sociais II – FH-0165	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Met. Tec. A. C. Soc. I
1.8 Desenvolvimento Econômico – SE-0318	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Economia I
1.9 Estudos de Problemas Brasileiros II – ED-0502	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1.10 DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES (Bach.)										
1.10.1 Planejamento e Política Social – FH-0228	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Teoria Geral Planejam.
1.10.2 Ciência Política III – FH-0227	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política II
1.10.3 Estágio Supervisionado c/ TCC – FH-0270	210	2	12	-	14	2	6	-	8	Currículo Mínimo
COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	270								18	
2.1 Sociologia III – FH-0212	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Sociologia
2.2 Teoria Geral do Planejamento – SE-0505	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.3 Estatística Aplic. às C. Sociais – FH-0207	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.4 Matemática II – EN-0133	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Matemática I
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
3.1 História do Brasil IV – FH-0339	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.2 Demografia – FH-0425	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.3 Introdução à Economia II – SE-0302	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Introd. à Economia
3.4 Sociologia Rural e Urbana – FH-0225	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Introd. à Sociologia
3.5 Folclore Brasileiro – FH-0305	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.6 Etnologia Indígena da Amazônia – FH-0339	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cultural I
3.7 Política e Relações Internacionais – FH-0224	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
3.8 Modelos Políticos Contemporâneos – FH-0226	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ciência Política I
3.9 Geografia do Brasil III – FH-0229	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.10 Análise Sócio-Econ. da Amazônia – SE-0321	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Desenv. Econômico
1.11 Antropologia Política – FH-0308	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cultural I
1.12 Introd. à Ciência dos Computadores – EN-0501	60	4	-	-	4	4	-	-	4	

Fonte: Resolução Nº 462 de 28/12/1977 do CONSEPE/UFPA (arquivo digital PROEG/UFPA)

OBS.: Esta resolução obriga o discente a submeter-se à prática de Educação Física (60 horas e 02 Cr) para integralizar o curso.

Moreira (1995) critica estas reformas curriculares superficiais para os cursos de licenciatura, pois elas pouco contribuem para o enfrentamento de entraves crônicos dos referidos cursos (separação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, falta de integração entre universidades e escolas entre outros), já que a lógica curricular tradicional permanece praticamente inalterada, vejamos:

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento de entraves (MOREIRA, 1995, p. 7-8).

Assim, verificamos que a principal mudança que ocorreu nesta reforma curricular foi a volta do Bacharelado e o retorno do modelo “3 + 1”, já que primeiro cursava-se o Bacharelado e depois estudava-se um ano das disciplinas de Licenciatura (que era optativa). Vejamos as principais alterações do desenho curricular (1978-1987) do curso de Ciências Sociais.

Em relação às Disciplinas de Conteúdo Geral, as seguintes disciplinas foram excluídas e alteradas (que constavam no desenho curricular anterior): *História Econômica e Formação Econômica do Brasil*, *História do Brasil I* e *História do Pensamento Econômico* foram excluídas e criadas em seu lugar as disciplinas: *História Econômica Geral* e *do Brasil I e II*. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais* foi retirada do currículo da licenciatura e mantida no currículo do Bacharelado. O pressuposto é que a licenciatura forma apenas para o ensino e não para a pesquisa, logo não necessita de estatística. A disciplina *Introdução à Economia II* foi retirada das disciplinas obrigatórias e passou para o rol de disciplinas optativas.

Em relação às Disciplinas de Conteúdos Específicos foram feitas as seguintes alterações: *Antropologia Física* foi excluída de ambas as habilitações do curso de Ciências Sociais. *Antropologia Cultural* foi dividida em duas: *Antropologia Cultural I e II*. *Etnologia e Etnografia do Brasil* foi excluída de ambas as habilitações e criada a disciplina *Etnologia Indígena da Amazônia* (ficou como optativa) juntamente com as disciplinas *Folclore Brasileiro* e *Antropologia Política*.

Na área da sociologia foi mantida a disciplina *Introdução à Sociologia* e criadas mais três disciplinas obrigatórias: *Sociologia I, II e III*. Na parte optativa foram criadas disciplinas especiais: *Sociologia Rural e Urbana* e *Análise Sócio-*

Econômica da Amazônia.

Na área da Ciência Política foram mantidas as disciplinas *Ciência Política I e II*, além de *História das Idéias Políticas e Sociais* na parte obrigatória. Na parte optativa do currículo foram criadas as disciplinas: *Políticas das Relações Internacionais* e *Modelos Políticos Contemporâneos*.

Na área de Metodologia, foi mantida a disciplina *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais* na parte obrigatória. A disciplina *Metodologia e Técnica de Pesquisa* foram excluídas de ambas as habilitações e criadas as disciplinas: *Metodologia e Técnica de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais I e II* na parte obrigatória.

Em relação às disciplinas pedagógicas houve as seguintes alterações: *Psicologia da Educação (Adolescência)* e *Psicologia da Educação (Aprendizagem)* foram unidas ficando apenas uma: *Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)*. *Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau II* foi mantida sem alteração, enquanto a disciplina *Estrutura e funcionamento de Ensino de 2º grau II* foi mantida mas teve sua carga horária reduzida de 60 horas para 30 horas. *Didática Geral* mantida sem alteração. As *Práticas de Ensino I e II* foram mantidas, apenas a *Prática de Ensino I* teve sua carga horária reduzida de 120 horas para 75 horas. Também foram criadas as disciplinas *Sociologia da Educação I e II* com 90 horas e 60 horas respectivamente.

Em termos quantitativos, percebemos que as disciplinas específicas do curso cresceram em relação às gerais. Em média às disciplinas específicas passaram de 28% para 36%, enquanto que as disciplinas gerais diminuíram de 49% em média para 39%. Com relação às disciplinas pedagógicas estas praticamente mantiveram o mesmo índice, pois no currículo anterior tinham em média uma participação de 23% e passaram para 24%. Neste desenho curricular já dá para identificar um pequeno crescimento das áreas específicas do curso. Particularmente das três áreas principais do curso, a área da sociologia foi a que mais cresceu com 44,5%, seguido pela Ciência Política com 33,3% e Antropologia com 22,2%. Em função da predominância das disciplinas de sociologia no curso de Ciências Sociais neste período é que vai haver descontentamento entre os grupos da área de Ciência

Política e Antropologia que vão reivindicar mais disciplinas de seu campo no currículo do curso, como iremos ver nos desenhos curriculares posteriores e nas falas dos docentes entrevistados.

Se formos fazer uma comparação entre os currículos da Licenciatura e do Bacharelado veremos, que ambos são quase idênticos, com exceção das disciplinas pedagógicas algumas delas que constam no Bacharelado e não constam no desenho curricular da Licenciatura como: *Planejamento e Política Social*, Teoria Geral do Planejamento, *Ciência Política III*, *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*, *Matemática II* e Estágio Supervisionado com *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Nesta parte podemos identificar que havia uma ênfase nas disciplinas orientadas para a pesquisa quantitativa como: *Matemática II* e *Estatística Aplicada às Ciências Sociais* e *TCC* (cf. desenho curricular do Bacharelado no Quadro 8), que na ótica dos elaboradores do currículo seria a principal diferença com a licenciatura: a preparação para a pesquisa. O TCC além de reforçar o aprendizado e a preparação para pesquisa também direciona o estudante para uma especialidade na área disciplinar, pois os professores orientadores já se definem por uma identidade profissional, de antropólogo, de sociólogo ou de cientista político e como efeito a possibilidade do estudante continuar desenvolvimentos estudos na área de estudos do TCC é relativamente grande.

É importante observar que havia as disciplinas de Planejamento no desenho curricular do Bacharelado (quadro 8), isso decorre da influencia de alguns docentes que estavam vinculados a núcleo de ensino e pesquisa (NAEA) e órgãos públicos de pesquisa e planejamento (IDESP e SUDAM) e também devido ao contexto político e sócio-econômico da Amazônia⁷⁵, em que o governo militar estava implementando programas e projetos econômicos como o 1º e 2º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Em termos do NAEA, neste período duas docentes se qualificaram em nível de mestrado no PLADES (Planejamento do Desenvolvimento). Havia docentes que trabalhavam no IDESP e outros na SUDAM. Estes órgãos também se constituíram em mercado de trabalho para a área de técnico e de

⁷⁵ Silva, I. (2006, p. 89) constata que as disciplinas relacionadas planejamento e desenvolvimento (*sociologia do planejamento e sociologia do desenvolvimento*) também são verificadas nos currículos dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, na década de 1970.

pesquisador, uma vez a disciplina de sociologia no ensino de 2º grau (atual ensino médio) era optativa e praticamente inexistia nas escolas do estado do Pará⁷⁶.

A formação para técnico em planejamento, neste período, é enfatizada por um docente que fez o curso de Ciências Sociais, em sua fala, mostra a influencia do NAEA e de docentes que atuam neste núcleo, na definição das disciplinas do currículo.

... mas tinha uma perspectiva também, isso é importante, isso era influência do NAEA, que era para o planejamento público, nós tínhamos disciplinas, por exemplo, de Políticas Públicas, Planejamento ... eh Público, tínhamos disciplinas também eh Questões Regionais na Amazônia, entendeste? Isso já era uma influência dessa ... da Edna Castro creio eu, não sei ... pra ser mais preciso, de professores que eram daqui do curso de ciências sociais, mas que também atuavam no NAEA, naquela época chamava PLADES. Então eles introduziram, creio eu, nessa reforma do currículo, do qual entrei, foi uma influência deles possivelmente foi através da Auriléa Abelém, da Edna Castro, entendeu? Eu posso visualizar assim de imediato seriam essas pessoas, possivelmente existiam outros professores (Prof. Evaldo).

Como depreende-se da fala acima, a temática do planejamento e das políticas públicas, assim como, a atuação de docentes do curso em instituições públicas de planejamento e pesquisa (SUDAM, IDESP, NAEA) contribuiu não só para um tipo de formação orientada para o planejamento público, como para o desenvolvimento de pesquisa e de publicações no curso de ciências sociais. O NAEA, o IDESP e a SUDAM tiveram importância significativa nesse processo, na medida em que uma parte dos docentes do curso atuaram nestas instituições⁷⁷.

Para Pureza (2005)

foram as políticas públicas (encarnadas pelo *paradigma nacional-desenvolvimentista* predominante) que, decisivamente, influiu nos rumos da Amazônia e, indiretamente, no das ciências sociais no Pará, quando os ruídos da *modernização forçada* já intentavam silenciar, de vez, o canto do Uirapuru — nos fáusticos idos de 1960.

⁷⁶ Também se constituirá em mercado de trabalho para egressos do curso, o ensino na Faculdade Integradas do Colégio Moderno (FICOM) atual Universidade da Amazônia (UNAMA), a partir de 1980, com a criação do curso de Ciências Sociais (Bach. e Licen.) em Belém.

⁷⁷ NAEA – Samuel Sá, Jean Hébette, Heraldo Maués, Edna Castro, Auriléa Abelém, Marília Emmi; SUDAM –, Maria José Jackson Costa, Maria Lúcia Mélo; IDESP – Amílcar Tupiassú, Ivone Tupiassú, Matilde Cabeça, Auriléa Abelém, Violeta Loureiro.

Esta citação corrobora as análises de ABELÉM (2007) que também mostra a influência destas instituições públicas na formação do cientista social, bem como sobre a importância das políticas desenvolvimentistas do governo militar. Isso também repercutiu nas pesquisas e publicações, na década de 80 em diante, do corpo docente do curso (e também na publicação sociológica local), já que uma grande parte destas pesquisas trata sobre os impactos destas políticas públicas para as populações diretamente atingidas⁷⁸.

Então a temática do planejamento e das políticas desenvolvimentistas a partir de meados da década de 1970 em diante será um tema recorrente nos trabalhos dos docentes e nos TCCs dos discentes do curso de Ciências Sociais.

Como já foi mencionado anteriormente, no desenho curricular do curso de Ciências Sociais (1978-1987), não houve mudanças profundas em sua estrutura e organização curricular, havendo em 1982 uma atualização do currículo com a resolução de nº 868 de 04 de outubro de 1982 do CONSEPE/UFPA que altera a resolução 462/77 também do CONSEPE/UFPA em cumprimento a Lei nº 6.625/1979 que modificou a Lei de nº 5.540/68. (conforme quadro 9 na página seguinte).

⁷⁸ PINTO, Lúcio Flávio. **Amazônia: o anteato da destruição**. Belém: Grafisa, 1977. HÉBETTE, Jean; MARIN, Rosa A. **Colonização Para Quem?** Belém: ADUFPA, 1979. PINTO, Lúcio Flávio. **Amazônia: no rastro do saque**. São Paulo: Hucitec, 1980. PINTO, Lúcio Flávio. **Carajás: o ataque ao coração da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1982. TUPIASSU, Amílcar A. Estrutura e processo político relacionados com a Zona Franca de Manaus. **Cadernos do CFCH**: Revista do CFCH da Universidade Federal do Pará, Belém, n. 5, p.35-100, mar. 1983. ABELEM, Auriléa G. ideologia e Planejamento Urbano: reflexões sobre uma experiência em Belém. **Espaço & Debates**. São Paulo, v. 12, n.4, p. 5-25, 1984. HÉBETTE, Jean. Grandes projetos e transformações na fronteira. **Espaço & Debates**. São Paulo, n.15, p. 75-86, 1985. MELLO, Alex F. B. **Pesca sob o Capital: a tecnologia a serviço da dominação**. Belém: Editora da UFPA, 1985. LOUREIRO, Violeta R. **Os parceiros do mar: natureza e conflito social na pesca da Amazônia**. Belém: MPEG/CNPq, 1985. LOUREIRO, Violeta R. **Miséria da Ascensão Social: capitalismo e pequena produção na Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1987. EMMI, Marília F. **A Oligarquia do Tocantins e o domínio dos Castanhais**. Belém-PA: Gráfica e Editora Universitária, 1988. CASTRO, Edna M. R. Resistência dos atingidos pela Barragem de Tucuruí e construção de entidades. **Na Trilha dos Grandes Projetos: Modernização e conflito na Amazônia**, Belém-Pa, 1989. CASTRO, Edna M. R.; HÉBETTE, Jean. **Na trilha dos grandes projetos**. Modernização e conflito na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 1989. CASTRO, Edna. M. R.; MARIN, Rosa. A. **Amazônias em Tempo de Transição**. Belém: UFPA/NAEA, 1989. ABELÉM, Auriléa. **Urbanização e remoção: por que e para quem?** Belém: UFPA, 1989. COSTA, Maria José O. S. J. **Demografia e mão-de-obra na Amazônia**. Belém: Gráfica Editora da UFPA, 1990.

Quadro - 9 – Atualização do Currículo do curso de Ciências Sociais (1978-1987)

DISCIPLINAS COMUNS AO BACH/LICEN Complementares Obrigatórias	
1	História Econômica Geral e do Brasil I – FH-0340
2	História Econômica Geral e do Brasil II – FH-0341
3	Histórias das idéias Políticas e Sociais – FH-0223
4	Geografia Humana I – FH-0422
5	Geografia Econômica – SE-0417
6	Sociologia I – FH-0210
7	Sociologia II – FH-0211
8	Antropologia Cultural I – FH-0306
9	Antropologia Cultural II – FH-0307
10	Ciência Política I – FH-0220
11	Ciência Política II – FH-0221
12	Desenvolvimento Econômico – SE-0318
13	Estatística – EN-0502
14	Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais I – FH-0208
15	Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais II – FH-0209
16	Estudo dos Problemas Brasileiros I – ED-0501
17	Estudo dos Problemas Brasileiros II – ED-0502
18	Sociologia III – FH-0212
19	Fundamentos Sociológicos do Direito do Menor – -

Fonte: Resolução Nº 868 de 04/10/1982 do CONSEPE/UFPA (arquivo digital PROEG/UFPA)

Com esta atualização ocorre apenas uma adequação do currículo de Ciências Sociais, entretanto com poucas alterações substanciais da resolução anterior. A mudança consiste na inclusão e modificação de nomes de disciplinas do currículo mínimo e nas complementares obrigatórias para ambas as habilitações, particularmente com a inclusão da disciplina *Fundamentos Sociológicos do Direito do Menor*. Quanto ao resto, a resolução 467/77 permanece inalterada em relação à carga horária e o tempo mínimo e máximo de integralização curricular. Assim, não consideramos um novo currículo do curso, mas apenas uma atualização do currículo (1978-1987) definido pela resolução nº 462/77 e adequação a Lei Federal nº 6.625/1979.

Assim, a principal novidade deste período foi a volta do Bacharelado (em 1978), que era uma reivindicação dos docentes e discentes desde 1962. Desse modo, tanto em nível nacional, quanto em nível local, havia uma pressão das entidades profissionais de ciências sociais pelo retorno da habilitação de Bacharelado. Inclusive na fala de uma docente que afirma que o “Bacharelado era uma bandeira de luta” da categoria.

até por que também era uma bandeira de luta nossa, nós queríamos o bacharelado né? Mas os professores que formavam ... que faziam parte do conselho da universidade não queriam o bacharelado, tudo por causa, eu acho, por causa da questão da reforma universitária que estava em curso né? (Prof^a Andressa).

A fala acima da professora é respaldada por Cortez (2007), pois desde que o Bacharelado fora extinto, o movimento docente e discente não aceitava esta situação e foram feitas inúmeras tentativas de retorno do mesmo, sendo estas reivindicações sufocadas pelo governo militar que priorizava as licenciaturas plenas e curtas na década de 1970. Para Cortez (2007) o retorno do bacharelado na UFPA foi fruto de inúmeras reivindicações de estudantes e docentes da área que se organizaram em associações profissionais com este fim, segundo citação a seguir:

[retorno do bacharelado] ... conseguido por meio da movimentação de estudantes e profissionais, pois a maioria do Curso de Ciências Sociais não aceitava essa situação, mobilizados com a criação da AACCS – Associação dos Alunos do Curso de Ciências Sociais, presidida pelo hoje Desembargador Geraldo Correa Lima, bem como pela ARS – Associação Regional dos Sociólogos, fundada em 1970, em Belém, que presidi por dois períodos consecutivos (1976/78, 1978/80) (CORTEZ, 2007, p. 227-228).

Para Cortez (2007) a extinção do bacharelado foi vista como prejudicial tanto para os estudantes e também porque tornou-se um obstáculo para o processo de regulamentação profissional da categoria de sociólogos, que era uma reivindicação antiga dos egressos do curso,

A extinção do bacharelado não era prejudicial apenas à formação dos estudantes, afetando a qualidade do ensino e a vida profissional. Repercutia negativamente na regulamentação profissional, comprometendo até a unidade da categoria, criando problemas para se chegar a uma solução. No caso do curso de Ciências Sociais, tinha sérias implicações para a antiga luta pela regulamentação da profissão de sociólogo (CORTEZ, 2007, p. 228). (grifo nosso).

As palavras, implícitas e explícitas, de Cortez (2007) refletem o sentimento dos profissionais de Ciências Sociais da época, pois a avaliação geral era de que a licenciatura em Ciências Sociais proporcionava uma formação deficiente, assim como o retorno do Bacharelado proporcionaria uma formação sólida deste profissional e também seria condição *sine qua non* para a regulamentação da profissão de sociólogo. Então no final da década de 1970 foram

feitas mobilizações nacionais e locais com o intuito de aprovar a lei que reconhecia a profissão de sociólogo⁷⁹, o que ocorreu em 1980, vejamos:

Foram vários encontros, inúmeras reuniões, diversos seminários, congressos, dos quais, entre outros, participaram Mariano Klautau e Roberto Cortez. Até que, finalmente se chegou a um acordo, no anteprojeto da lei da ASB, totalmente re-elaborado aqui em Belém, com redação de Roberto Cortez e Geraldo Lima. *A lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980, dispondo sobre o exercício da profissão de sociólogo, contemplou, por consenso, a Licenciatura Plena em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais até a data da lei (11.12.80).* [...] embora sendo de 1980, não é uma lei da Ditadura, tendo sido demorada e amplamente discutida, elaborada e aprovada pelos próprios sociólogos, sem nenhuma interferência do governo, ratificada pelo Conselho Deliberativo da ASB, órgão do qual faziam parte todas as Associações filiadas (CORTEZ, 2007, 229-230). (grifo nosso).

O relato acima mostra que no processo de elaboração da Lei nº 6.888/1980, a licenciatura em Ciências Sociais é vista como menor, pois para ser reconhecido como sociólogo no Brasil, pelas associações nacionais, o profissional precisaria ter o diploma de Bacharel em Ciências Sociais e as licenciaturas eram exceções, pois só poderiam ser reconhecidos os licenciados formados até a data de publicação da lei.

Neste período houve muitos debates e polemicas envolvendo esta questão aqui no estado do Pará, pois havia graduados em Ciências Sociais (com licenciatura apenas) que eram contra esta lei e o grupo dos Bacharéis em Ciências Sociais que eram favoráveis. O próprio Cortez (2007) descreve o episódio:

O Sindicato dos Sociólogos do Pará, fundado em 1989, porém, infelizmente, desrespeitou a lei de reconhecimento da profissão, sem levar em consideração as qualificações profissionais exigidas, como estabelece a constituição de 1988 no art. 5º: *“é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”*, isto é, no caso em questão, a lei de reconhecimento da profissão de sociólogo, a qual inclui os exclusivamente Licenciados Plenos, mas apenas até a data da lei. Na mesa dos trabalhos, convidados, Alex

⁷⁹ A lei de Nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980, reconhece como profissão apenas a de sociólogo e não de Cientista Social, Cientista Político e Antropólogo. Isso mostra que a formação do campo de sociologia estava mais organizada e consolidada que os outros campos em termos nacionais (cf. CARVALHO e MATTOS, 2005). No Estado do Pará, o campo da antropologia, neste período, oscilava entre a área de história, devido grande parte dos docentes terem graduação em história, e Ciências Sociais (poucos docentes nesse período tinham graduação em Ciências Sociais, entre estes, Roberto Cortez). No caso do grupo de Ciência Política, este ainda estava se estruturando, nesse período, ainda que uma grande parte deles tivesse graduação em Ciências Sociais, poucos tinham mestrado e doutorado em Ciência Política, que só vai ocorrer a partir de meados da década de 1990. (cf. apêndices E e H).

Fiúza de Melo, então Diretor do CFCH, e Roberto Santos, o qual opinou, juridicamente, pela fundação, nos moldes propostos, ponto de vista contrário ao de Roberto Cortez e Geraldo Lima, também advogado, favoráveis à criação do Sindicato, mas defendendo o respeito à lei da profissão. De fato, se há insatisfação com ela, que seja alterada, por um consenso nacional. Mas enquanto existir deve ser respeitada. E o Sindicato deveria ser o primeiro a dar exemplo, sob pena de estar patrocinando invasão ilegal do mercado de trabalho (CORTEZ, 2007, p. 230). (grifo no original).

Assim, percebe-se que a habilitação do Bacharelado em Ciências Sociais era uma reivindicação de uma grande parte dos profissionais da área, não apenas aqui no Pará, mas também em âmbito nacional, tendo em vista que havia uma pressão da categoria profissional pelo reconhecimento legal da profissão de Sociólogo.

Para Silva, I. (2006, p. 93) um dos principais impactos desta lei foi *reforçar a necessidade do Bacharelado como a única possibilidade de se profissionalizar como sociólogo*, além de contribuir para aumentar a separação entre Bacharelado e Licenciatura no curso de Ciências Sociais e desvalorizar a formação docente. Em relação aos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais analisados por Silva, I. (2006), esta afirma que

Desde a promulgação da lei que regulamenta a profissão de sociólogos, de 1980, as grades curriculares reforçaram a histórica diferença entre as habilitações bacharelado e licenciatura, fazendo movimentos de fortalecimento do bacharelado seja para a vida acadêmica seja para a pesquisa aplicada (SILVA, I., 2006, p. 170).

Em decorrência da aprovação da Lei de reconhecimento da profissão de Sociólogo, verificamos que esta teve repercussões posteriormente na mudança do desenho curricular (1988-1992) favorecendo o campo da sociologia, pois é neste período que a participação das disciplinas de sociologia no currículo de Ciências Sociais aumenta de 44,5% para 61,1% (em relação ao currículo de 1978-1987), enquanto as disciplinas de Ciência Política e Antropologia diminuem de 33,3% para 22,2% e 22,2% para 16,7% respectivamente.

De modo geral, podemos dizer que o currículo do curso de Ciências Sociais da UFPA, no período de 1978-1987, caracteriza-se na classificação de Bernstein (1971 e 2005) enquanto *currículo coleção* (em termos parciais) e com uma organização disciplinar.

As disciplinas específicas que apresentam continuidade no currículo conforme quadro 10 da página seguinte), em relação aos desenhos anteriores, são: Introdução à Sociologia, Ciência Política I e II, História das Idéias Políticas e Sociais e Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. As disciplinas específicas obrigatórias que foram criadas são: Sociologia I, II e II, Antropologia Cultural I e II, Metodologia e Técnicas de Pesquisa Aplicadas às Ciências Sociais I e II. As disciplinas específicas que foram excluídas e reformuladas: Sociologia, Antropologia Física. Em relação às disciplinas específicas optativas foram criadas as seguintes: Sociologia Rural e Urbana, Folclore Brasileiro, Etnologia Indígena da Amazônia, Política e Relações Internacionais, Modelos Políticos Contemporâneos, Antropologia Política e Análise Sócio-Econômica da Amazônia (que substituiu a disciplina Desenvolvimento Econômico). As disciplinas específicas optativas que foram excluídas ou reformuladas são: Etnologia e Etnografia do Brasil (teve sua denominação mudada para Etnologia Indígena da Amazônia) e Política Social (ficando apenas no desenho do Bacharelado). Aqui já se percebe o movimento dos grupos de política e antropologia na inclusão de disciplinas de sua área, contudo estas disciplinas se mantiveram no rol das optativas, por enquanto, já que posteriormente serão incluídas nas disciplinas obrigatórias no currículo por ênfases.

Em relação às disciplinas de conteúdos gerais, como se vê no quadro 10, praticamente elas se mantiveram inalteradas e continuaram no currículo de 1978-1987 em decorrência da obrigatoriedade e da rigidez do currículo mínimo. Houve apenas a inclusão das disciplinas História Econômica Geral e do Brasil I e II em substituição à disciplina História Econômica e Formação Econômica do Brasil.

Com relação às disciplinas de conteúdos pedagógicos, observa-se que também houve poucas alterações, mais em termos de alterações de carga horária das disciplinas. As disciplinas que tiveram continuidade curricular foram: Psicologia da Educação (Adol. e Aprend.), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática Geral, Prática de Ensino I e II. A disciplina introdução à Educação foi excluída neste desenho. Todavia foram incluídas as disciplinas Sociologia da Educação I e II, como se verifica no quadro 10.

Quadro 10 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular da Licenciatura em Ciências Sociais (1978-1987)

	Disciplinas Currículo (1978-1987)	CH Sem.	Disciplinas Específicas (DE), Pedagógicas (DP) e Gerais (DG)	Continuidade Curricular	Disciplina Obrigatória
01	Introdução à Sociologia	90	DE	SIM	SIM
02	Sociologia I	75	DE	NÃO	SIM
03	Sociologia II	60	DE	NÃO	SIM
04	Sociologia III	75	DE	NÃO	SIM
05	Antropologia Cultural I	60	DE	NÃO	SIM
06	Antropologia Cultural II	60	DE	NÃO	SIM
07	Ciência Política I	60	DE	SIM	SIM
08	Ciência Política II	60	DE	SIM	SIM
09	Histórias das Idéias Políticas e Sociais	60	DE	SIM	SIM
10	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	90	DE	SIM	SIM
11	Metodologia e Tec. Pesq. Aplic. as C. Sociais I	60	DE	NÃO	SIM
12	Metodologia e Tec. Pesq. Aplic. as C. Sociais II	60	DE	NÃO	SIM
13	Fundamentos Sociológicos do Direito do Menor*	60	DE	NÃO	SIM
14	História Econômica Geral e do Brasil I	75	DG	NÃO	SIM
15	Geografia Humana I	60	DG	SIM	SIM
16	Introdução à Economia I	75	DG	SIM	SIM
17	Estatística	60	DG	SIM	SIM
18	Geografia Econômica	60	DG	SIM	SIM
18	Estudos de Problemas Brasileiros I	30	DG	SIM	SIM
19	Língua Portuguesa e Comunicação	75	DG	SIM	SIM
20	Matemática I	75	DG	SIM	SIM
21	História Econômica Geral e do Brasil II	60	DG	NÃO	SIM
22	Desenvolvimento Econômico	75	DG	SIM	SIM
23	Estudos de Problemas Brasileiros I	30	DG	SIM	SIM
24	Educação Física	60	DG	SIM	SIM
25	Estudos de Problemas Brasileiros II	30	DG	SIM	SIM
26	Psicologia da Educação (Adol. e Aprend.)	75	DP	SIM	SIM
27	Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau II	45	DP	SIM	SIM
28	Estrutura e Func. do Ensino de 2º Grau II	30	DP	SIM	SIM
29	Didática Geral I	120	DP	SIM	SIM
30	Prática de Ensino I	75	DP	SIM	SIM
31	Prática de Ensino II	60	DP	SIM	SIM
32	Sociologia da Educação I	90	DP	NÃO	SIM
33	Sociologia da Educação II	60	DP	NÃO	SIM
OPTATIVAS					
01	Sociologia Rural e Urbana	60	DE	NÃO	NÃO
02	Folclore Brasileiro	60	DE	NÃO	NÃO
03	Etnologia e Indígena da Amazônia	60	DE	NÃO	NÃO
04	Política e Relações Internacionais	60	DE	NÃO	NÃO
05	Modelos Políticos Contemporâneos	60	DE	NÃO	NÃO
06	Antropologia Política	60	DE	NÃO	NÃO
07	Análise Sócio-Econômica da Amazônia	60	DE	NÃO	NÃO
08	História do Brasil IV	60	DG	NÃO	NÃO
09	Demografia	60	DG	NÃO	NÃO
10	Introdução à Economia II	75	DG	SIM	NÃO
11	Geografia do Brasil III	60	DG	NÃO	NÃO
12	Introdução à Ciência dos Computadores	60	DG	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pelo autor com base na resolução do CONSEPE/UFPA de nº 462 de 28/12/1977 e quadro adaptado com alterações de RAMOS (2010).

* Esta disciplina foi incluída pela resolução do CONSEPE/UFPA de nº 935, de 04 de abril de 1983.

Em suma, esta reforma curricular foi principalmente formal (MOREIRA, 1995), pois se limita a acrescentar, modificar, substituir disciplinas sem contudo alterar a lógica do currículo disciplinar (coleção) e da formação docente pautada no modelo de racionalidade técnica. Por isso, concordamos com Cunha, M. I. (2003, p. 72) ao afirmar que

... não é mais possível tratar as reformas de currículo simplesmente retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2003, p. 72)

6.4 DESENHO CURRICULAR (1988-1992)

Em 1988 o curso de Ciências Sociais, na habilitação Bacharelado, passa por uma nova reformulação curricular, se constituindo no quinto desenho curricular, conforme a resolução de nº 1.608 de 1º de março de 1988. Neste desenho curricular a carga horária total do curso é de 2.310 horas e 132 créditos com integralização mínima de 06 semestres e máxima de 14 semestres.

Este desenho curricular (quadro 11) pode ser considerado como o desenho da “discórdia”, pois é o desenho que sofre mais críticas por parte dos grupos de política e antropologia (conforme relatos dos docentes entrevistados), na medida em que este desenho é considerado pelos dois grupos como marcadamente “sociológico”, pelo fato das disciplinas de sociologia ter maioria absoluta em relação às disciplinas de política e antropologia.

Quadro 11 – Desenho Curricular do curso de Bach. em Ciências Sociais (1988-1992)

CURRÍCULO PLENO Carga Horária Total: 2.310 horas Total de Créditos: 132 Integralização: Mínima de 06 semestres e Máxima de 14 semestres	CARGA HORÁRIA SEMANAL				
	Semestral	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Total	Créditos
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	1410				
Do CURRÍCULO MÍNIMO					
FH-0386 - Formação Histórica do Mundo Contemporâneo	90	06	-	06	06
SE-0483 - Geografia Humana e Econômica da Amazônia	60	04	-	04	04
FH-0235 - Introdução às Ciências Sociais	90	06	-	06	06
FH-0210 - Sociologia I	90	06	-	06	06
FH-0211 - Sociologia II	90	06	-	06	06
FH-0212 - Sociologia III	90	06	-	06	06
FH-0236 - Seminário de Sociologia Brasileira I	60	04	-	04	04
FH-0237 - Seminário de Sociologia Brasileira II	60	04	-	04	04
FH-0238 - Temas de Sociologia Contemporânea	60	04	-	04	04
FH-0239 - Sociologia Rural	60	04	-	04	04
FH-0243 - Sociologia Urbana	60	04	-	04	04
FH-0306 - Antropologia I	60	04	-	04	04
FH-0307 - Antropologia II	60	04	-	04	04
FH-0220 - Ciência Política I	60	04	-	04	04
FH-0221 - Ciência Política II	60	04	-	04	04
FH-0227 - Ciência Política III	60	04	-	04	04
FH-0242 - Seminários de Política Brasileira	60	04	-	04	04
SE-0363 - Economia Política	60	04	-	04	04
FH-0207 - Estatística Aplicada às Ciências Sociais	60	04	-	04	04
FH-0147 - Métodos e Técnicas de Pesquisa I	60	04	-	04	04
FH-0148 - Métodos e Técnicas de Pesquisa II	60	04	-	04	04
FH-0244 - Formação Econômica Social da Amazônia e Questões Regionais*	60	04	-	04	04
Da Instituição	810				
FH-0909 - Etnologia Indígena da Amazônia**	60	04	-	04	04
EM-0559 - Informática e Sociedade	60	04	-	04	04
Optativa I	60	04	-	04	04
Optativa II	60	04	-	04	04
FH-0241 - Sociologia da Infância e da Adolescência	60	04	-	04	04
LA-0162 - Português Instrumental	90	06	-	06	06
Especiais	512				
FH-0270 - TCC	360	-	-	-	-
FH-0001 - E.P.B. I (Estudo de Problemas Brasileiros)	16	01	-	01	01
FH-0002 - E.P.B. II (Estudo de Problemas Brasileiros)	16	01	-	01	01
ED-0413 - Educação Física I	60	-	02	02	02
ED-0414 - Educação Física II	60	-	02	02	02
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	30				
- Monitoria; participação em projetos de pesquisa; atividades em extensão	30	02	-	02	02

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução Nº 1.608 de 01/03/1988, CONSEPE/UFPA (arquivo da SEGE/UFPA).

OBS.: Não consta neste quadro os nomes das disciplinas optativas e eletivas.

* Esta disciplina consta na página 1 da resolução, mas não consta no quadro do Currículo Pleno. Identificamos a mesma nos históricos dos egressos. Era ministrada pelos professores do grupo de Sociologia do Departamento de Ciências Sócio-Políticas (DCSP).

** Esta disciplina está duplicada no anexo II desta resolução, nas páginas 05 e 06, provavelmente no lugar da disciplina "Formação Econômica Social da Amazônia e Questões Regionais" que está ausente no quadro.

Esta organização curricular com ênfase nas disciplinas de sociologia mostra que o grupo de sociologia estava mais consolidado na academia e também devido ao fato de que a organização da categoria dos sociólogos, fora da universidade, se fazia mais presente, pois muitos egressos lecionavam a disciplina sociologia⁸⁰ (ainda optativa) nas escolas de 2º grau do estado do Pará, além de que já havia sido criada a Associação dos Sociólogos do Estado do Pará em 1970 (posteriormente foi denominada de Associação Regional dos Sociólogos – ARS – em decorrência da criação da Associação dos Sociólogos do Brasil – ASB – em 1977). Na década de 1980 surge a Associação Profissional dos Sociólogos (APS-PA), sendo que entre seus membros havia docentes do curso de Ciências Sociais da UFPA, como: Edna Castro, Rosangela Novaes, Violeta Loureiro. A APS-PA torna-se uma das categorias profissionais que contribuem decisivamente para a criação do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará em 1989. Neste ano,

o Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará, encaminha à Assembléia Legislativa do Estado, uma proposta de Emenda à Constituição Estadual que determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas da rede pública paraense. O deputado estadual desse Estado Wandekolk Gonçalves transforma essa reivindicação em Projeto de Lei n.º 75/89 (CARVALHO, 2004, p. 365-366).

Este Projeto de Lei foi sancionado pelo então governador do Estado Hélio Gueiros em 03 de janeiro de 1990, momento em que foi aprovada a Lei estadual de nº 5.583/90, que torna obrigatória o ensino da disciplina sociologia nas escolas públicas do Estado do Pará. O que contribui para fortalecer ainda mais o grupo de sociologia na UFPA e fazer modificações no currículo, dando uma ênfase maior à Sociologia.

Em 1985 na publicação da Associação Profissional dos Sociólogos do Pará, intitulada “Cadernos TDI – Teoria – Debate – Informação” nº 1 de outubro de

⁸⁰ A lei 7.044/1982 altera dispositivo da lei 5.692/1971 que tonava o ensino profissional no 2º grau como obrigatório. Com a lei 7.044/82 a expressão *qualificação para o trabalho* foi substituída por *preparação para o trabalho*, tornando o ensino profissionalizante facultativo. Para Moraes (2011) o retorno da sociologia à escola secundária se dá depois de quatro décadas (Reforma Capanema de 1942) com o período de redemocratização e com a Lei 7.044/82 que “flexibiliza a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral” (MORAES, 2011, p. 367). Então a partir da década de 80, a sociologia paulatinamente entra no rol das disciplinas optativas do currículo secundário, em alguns estados brasileiros, inclusive no estado do Pará.

1985. Este número foi totalmente dedicado ao tema: “Sociologia: ensino e profissão”. Os textos são de autoria de docentes do curso de Ciências Sociais da UFPa, dos quatro artigos, dois versavam sobre a reformulação do currículo do curso de Ciências Sociais, sendo que ambos os textos são propostas de reformulação curricular do curso de Ciências Sociais, com ênfase nitidamente sociológica, vejamos:

Se tendencialmente será aqui que o sociólogo formado pela UFPa. desenvolverá sua prática profissional, social e política, tornar-se indispensável ajudá-lo a construir-se como “especialista” em assuntos regionais e locais, sem que isso implique num etnocentrismo ingênuo e improdutivo (para não dizer alienante). De qualquer maneira, existe a necessidade de “produzir-se” numa sociologia mais “encarnada” e comprometida com a busca de soluções de problemas que a sociedade – não em geral, mas concreta, específica – se coloca e enfrenta na sua práxis cotidiana (MELO, 1985, p. 18). (grifos no original).

Qualquer proposta de modificação curricular esbarra numa questão central: mudar porque e para quem? – Nossa idéia é que o Curso deve se preocupar fundamentalmente com a formação do Sociólogo, portanto a proposta deve alterar substancialmente o conjunto de disciplinas, de modo a oferecer maior embasamento teórico-sociológico ao aluno (RODRIGUES, 1985, p. 26).

As duas citações acima revelam que na época entedia-se que o curso de Ciências Sociais forma o sociólogo e não o cientista social generalista, por isso a necessidade de mais disciplinas de sociologia no desenho curricular. Na perspectiva de Cortez (2007) este currículo seria para formar o sociólogo, quando compara os currículos do curso de Ciências Sociais entre as décadas de 1960 e 1980, conforme abaixo:

Havia, inclusive, disciplinas que eram comuns [década de 1960] a vários cursos, e alguns proporcionavam como o de Ciências Sociais, apesar do tempo pequeno de duração, formação filosófica – poderia ser uma carga horária maior ainda – a qual todas as reformas posteriores negligenciaram, até mesmo as de iniciativa dos próprios professores e/ou alunos, como a de 1986/88, baseadas na sinonímia Curso de Ciências Sociais = Cientista Social = Sociólogo, o curso para formar sociólogos (CORTEZ, 2007, p. 220).

A fala de Cortez (2007) é reforçada por um ex-aluno (do período em análise) e atual docente do curso de Ciências Sociais e mostra a ênfase sociológica do currículo (1988-1992) do referido curso.

... eu entrei já com o currículo reformulado ... esse currículo estava em vigor, mas era recente eu não lembro bem o ano mas esta reformulação curricular foi feita no período em que o professor Alex Fiúza de Mello foi coordenador do colegiado, naquela época a estrutura da universidade era os

departamentos e o colegiado, então eu já entrei numa estrutura curricular diferente [...] mas era um programa ainda, depois que eu percebi, *que tinha uma predominância de uma formação sociológica*, a antropologia, a ciência política eram disciplinas que não eram muito eh eh ... não havia uma discussão alternativa do cientista social (Prof. Evaldo). (grifo nosso).

Em relação as citações de Melo (1985) e Rodrigues (1995) também verificamos que estas estão diretamente relacionadas ao reconhecimento da profissão de sociólogo (Lei 6.888/80) e sua posterior regulamentação a partir do Decreto-Lei de nº 89.531 de 05 de abril de 1984. Inclusive no texto de Rodrigues (1985) há uma sugestão implícita de mudança de nome do curso de Ciências Sociais para curso de Sociologia, como exposto abaixo:

... não há em nosso Curso uma definição consistente, uma proposta de profissionalização clara. Afinal, formamos Sociólogos, Cientistas políticos ou Antropólogos? A generalidade do título Ciências Sociais não nos favorece, dado que agora temos, pelo menos, a profissão de Sociólogo reconhecida. Por outro lado existe um curso de História, onde a Antropologia parece estar muito mais relacionada (RODRIGUES, 1985, p. 24) (grifo no original) (sic).

É importante ressaltar que estes docentes representam dois grupos diferentes: Melo (1985) representa o grupo de Ciência Política e na época era coordenador do Colegiado do curso de ciências Sociais e Rodrigues (1985) era assessora do Departamento de Ciências Sócio-Políticas e chefe do grupo de Sociologia. Por isso na proposta de reformulação curricular de Melo (1985) havia seis disciplinas de sociologia e quatro de Ciência Política e apenas uma de Antropologia. Enquanto que na proposta de Rodrigues (1985), apesar desta proposta não ser detalhada como a de Melo (1985) e apenas conter sugestões de mudança na área de sociologia, havia também seis disciplinas de sociologia, sendo que a principal diferença estava nos conteúdos de sociologia e na alteração da disciplina Sociologia Rural e Urbana que no currículo anterior (1978-1987) era optativa, passasse neste novo currículo a ser obrigatória e dividida em duas: Sociologia Rural e Sociologia Urbana (para detalhes confira as propostas de Melo e Rodrigues no apêndice D). De modo geral a proposta de Rodrigues (1985) assemelha-se a de Melo (1985), até os textos defendem princípios semelhantes de formação para o cientista social, no que tange a ênfase sociológica. Na proposta de Rodrigues (1985), esta faz apenas algumas sugestões de alterações no que diz respeito às disciplinas de Sociologia.

Se formos observar atentamente o desenho curricular (1988-1992) do quadro 11 podemos perceber que as propostas de Melo (1985) e Rodrigues (1985) foram contempladas no referido desenho, com pequenas alterações. Sendo que as disciplinas de Sociologia se sobrepuseram as de Ciência Política. Em relação às disciplinas de Antropologia praticamente não houve alterações em relação ao currículo de (1978-1987), exceto a passagem da disciplina Etnologia Indígena da Amazônia do rol das disciplinas optativas para as obrigatórias.

A análise que Rodrigues (1985) faz do grupo de Antropologia, deste ser mais ligado ao curso de História é pertinente, pois como os professores deste grupo ainda estavam lotados no antigo Departamento de História e Antropologia e devido a formação em História, de grande parte dos antropólogos da UFPA, parece compreensível que este grupo não tenha reivindicado mais disciplinas para o currículo do curso de Ciências Sociais, já que não se identificavam com Ciências Sociais e sim com o curso de História. No entanto, quando ocorre a separação do grupo de antropologia do então Departamento de História e Antropologia e criação do departamento de Antropologia em 1992, este grupo (assim como o grupo de Ciência Política) passou a reivindicar não somente mais disciplinas de antropologia, como também uma equivalência de disciplinas entre as áreas.

Todavia, neste desenho curricular o grupo que se torna hegemônico sobre os demais foi o grupo de sociologia, que conseguiu impor uma formação para o cientista social de caráter mais “sociológico”. É claro que a hegemonia das disciplinas de sociologia será contestada pelos grupos de Ciência Política e Antropologia posteriormente o que tornará possível o currículo por concentração das três áreas a partir de 1993.

Uma das críticas a este currículo “sociológico” parte do “grupo de Ciência Política” no documento intitulado “Plano de Metas do Departamento de Ciência Política”

As concepções curriculares anteriores a esse período [1988-1992] primavam pela formação genérica do cientista social, com ênfase maior na formação sociológica em detrimento da Antropologia e da Ciência Política (das 18 disciplinas obrigatórias do curso, apenas duas eram da área antropológica e três da de Ciência Política) (ÁLVARES, 2005, p. 4).

Este tipo de crítica era bastante comum também pelos grupos de antropologia e metodologia que se sentiam excluídos na formação do cientista social. Álvares (2005) diz que em 1988 e 1989 houve tentativas de mudar este currículo “sociológico” por um currículo organizado em área de concentração ou ênfases (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), contudo a proposta não foi aprovada. Como veremos adiante, somente em 1993 que efetivamente esta proposta se materializa.

No desenho curricular (1988-1992) as disciplinas específicas em relação às disciplinas de conteúdos gerais e pedagógicas cresceram 60% em relação ao currículo anterior (1977-1987) pois passam de 12 (24%) disciplinas para 20 disciplinas (52%), enquanto que as de conteúdos gerais tem um decréscimo de 13 (39%) para 12 (31%). As disciplinas pedagógicas também diminuem de 08 (24%) para 06 (17%). Em relação às disciplinas pedagógicas confira os anexos F, G e H para detalhes.

O que se percebe a partir dessas informações é que enquanto no período anterior (década de 1970) prevalecia um corpo docente que tinha uma formação mais genérica em relação a docentes com formação específica na área. Na década de 1980, o corpo docente do curso é constituído por uma parcela significativa de professores com graduação na área de Ciências Sociais formado majoritariamente pela UFPA. O que podemos inferir é que há uma maior profissionalização na área do corpo docente e como alguns estavam vindo com títulos de mestrado e doutorado na área de sociologia e ciência política ou interdisciplinar isto também contribuiu para reforçar um currículo mais disciplinar com ênfase sociológica, possibilitando também o fortalecimento de fronteiras (Bernstein, 1971 e 2005) entres as áreas e logo também constituindo sua identidade própria, seja de sociologia, ciência política ou antropologia (cf. graduação e titulação docente no período de 1977-1987 no apêndice E).

Dos 38 docentes do Departamento de Ciências Sócio-Políticas (DCSP) e Departamento de História e Antropologia (DHA) no período de 1977-1987 identificamos que 66% destes possuíam graduação em Ciências Sociais, enquanto que havia 24% com graduação em História e 10% em outros cursos (consultar os apêndices E, F e G para detalhes). Se formos estratificar pelos grupos disciplinares,

o grupo de sociologia constituído de 9 docentes (todos com graduação em Ciências Sociais), dos 10 docentes do grupo de Política (9 com graduação em Ciências Sociais), dos 7 docentes do grupo de metodologia (6 docentes com graduação em Ciências Sociais) e dos 12 docentes do grupo de antropologia (9 docentes com graduação em História, um docente com graduação em Ciências Sociais, um em Geografia e um em outra graduação).

Em relação a titulação dos dois departamentos, apenas cinco docentes possuíam título de doutores (3 em Sociologia e 2 em Antropologia), 16 docentes tinham mestrado (7 em sociologia, 5 em Antropologia, 3 interdisciplinar e 1 em Ciência Política). Sendo que os mestrados interdisciplinares, tendo em vista as dissertações, mostra que eles tinham uma ênfase maior em sociologia e ciência política, ou seja, neste período, o grupo de sociologia era maioria também na pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, compreende-se porque o grupo de antropologia não reivindicou mais disciplinas antropológicas para o currículo de Ciências Sociais de 1988, tendo em vista que a maioria deste grupo ser formado por historiadores, que se identificam mais com o curso de história e em virtude de terem minoria em relação aos professores do DCSP. Podemos afirmar ainda que neste período, a profissionalização do sociólogo se concretizou em termos legais com a aprovação da lei 6.888/80 que reconheceu esta profissão e com o Decreto-Lei de nº 89.531/1984 que regulamentou a lei 6.888/80 fortaleceu ainda mais o grupo de sociologia.

Para termos uma idéia se fomos relacionar as disciplinas de sociologia deste currículo com o anterior (1978-1987) podemos constatar que houve um aumento de 4 disciplinas sociológicas para 11, o que equivale a um aumento de 175%. Enquanto que as disciplinas de Ciência Política aumentaram de 3 para 4 e as disciplinas de antropologia aumentaram de 2 para 3, já as de metodologia reduziram de 3 disciplinas para 2. Contudo em termos percentuais sobre a participação destas disciplinas no currículo apenas as de sociologia cresceram nesta parte. Sociologia aumentou sua participação de 33% para 55%, enquanto que a Ciência Política reduziu de 25% para 20%, Antropologia reduziu de 17% para 15% e Metodologia de 25% para 10%. Desse modo, não é à toa que os demais grupos disciplinares se opõem frontalmente a este currículo disciplinar chamado “sociológico”. A iniciativa

parte principalmente do grupo de política e metodologia (o departamento de Metodologia foi criado no mesmo ano que iniciou este currículo, em 1988) e posteriormente a partir de 1992 (com criação do Departamento de Antropologia) com o grupo de antropologia. Assim, tendo em vista as oposições dos grupos disciplinares a este desenho curricular compreende-se porque o mesmo foi o que menos tempo vigorou no curso de Ciências Sociais, somente cinco anos.

Em termos dos conteúdos específicos ensinados nas disciplinas de Sociologia e Ciência Política, podemos identificar que neste período, em decorrência do período de redemocratização e com a promulgação da constituição de 1988, que garante liberdade de expressão, são reintroduzidos paulatinamente conteúdos curriculares proibidos no governo militar (1964-85), como as teorias e teóricos de inspiração marxista, como se vê na fala dos docentes que estudaram neste período:

... o curso de ciências sociais tinha promovido uma reforma e nesse período nós entramos pra experimentar o currículo da reforma. Então durante um tempo o curso de ciências sociais ele trabalhava com dois currículos o da turma que eu entrei e o currículo da turma atrasada então havia muitos conflitos nessa época porque ... primeiro que havia naquele tempo ... foi uma mudança muito radical por que era na verdade era uma época ... oitenta e oito era uma época que tava havendo abertura política tava acontecendo quer dizer nós já estávamos no governo Sarney tinha uma serie de mudanças no ar e tudo mais os chamados “redes” da democracia e tudo mais ... a nova constituição tava começando a entrar em vigor essas coisas todas então o curso ele tinha uma conotação assim muito crítica, assim muito marxista e aí de repente o curso ... essa mudança ela tinha interesse de fazer com que os prof ..., os alunos eles tivessem contato maior com os clássicos da ciências sociais Marx ,Weber, Durkheim, Locke, Hobbes, Rousseau e tal mas assim muito mais do ponto de vista intelectual do que militante. Então havia por conta disso havia uma grande discussão dentro do curso porque naquele tempo eu fui entender isso muito tempo depois, mas naquele tempo as pessoas achavam que o alunos de ciências sociais ele se formavam pra ser um militante político, mas a partir daquele ano que eu entrei o curso de ciências sociais ele queria viver uma nova cara, ou seja, ele queria formar intelectuais mesmo, não intelectuais pro partido, pro movimento social, mas para a própria academia, acho que isso foi uma coisa que me encantou. [...] era a sociologia um, dois e três que era Max, Weber e Durkheim. Era Política um, dois e três. Política um era os clássicos das ciências sociais, política dois era mais as questões das discussão das políticas da modernidade e política três era um pouco mais a questão da discussão contemporânea. Então essas eram disciplinas obrigatórias muito interessantes (Prof. Fonseca).

A gente tinha professores, por exemplo, que trabalhavam bastante leitura dos textos, seminários né, a professora Iracema [Frota], que faleceu, uma disciplina que eu fiz com ela, por exemplo, que foi Introdução à Sociologia, e a gente trabalhou bastante leitura de texto, Marx, os clássicos (Prof. Gustavo).

As obrigatórias eram Marx, Weber e Durkheim como é hoje ... tinham muitas disciplinas também de outros cursos, a gente fez geografia, as introdutórias, história, filosofia eu achei bom ter tido uma visão mais ampla, que hoje não tem muito [currículo por ênfases] são as disciplinas mais específicas da área de sociologia (Prof. Hugo).

Segundo as fala dos docentes entrevistados e consultando históricos dos egressos, bem como as ementas das disciplinas na época, as disciplinas de Sociologia I, II e III eram trabalhadas pelos estudos dos clássicos: Marx (Sociologia I), Durkheim (Sociologia II) e Weber (Sociologia III). As disciplinas de Seminários de Sociologia Brasileira I e II discutia a formação da sociologia brasileira desde a contribuição de Florestan Fernandes, passando pelos estudos de Octávio Ianni, e teoria da dependência de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto e as contribuições da Comissão Econômica da América Latina e o Caribe (CEPAL).

Em relação às disciplinas de Ciência Política I, os conteúdos trabalhados eram teóricos políticos clássicos como: Aristóteles, Platão, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu até a teoria marxista do Estado. Em Ciência Política II, discutiam-se os teóricos contemporâneos, como: Lenin, Gramsci, os federalistas, Bobbio entre outros. Em Ciência Política III discutia-se basicamente os partidos políticos na ótica de Weber, Robert Michels, Giovanni Sartori, Bolívar Lamounier entre outros. Seminários de Política Brasileira discutia-se a formação do Estado brasileiro e da política brasileira com base em Raymundo Faoro, Sérgio Buarque de Hollanda, Caio Prado Junior, Victor Nunes Leal, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Décio Saes entre outros.

Nas disciplinas de Antropologia I e II, centrada na antropologia cultural. Trabalhavam-se os estudos introdutórios desta disciplina, fazendo um panorama sobre os pioneiros da antropologia (Boas, Malinowski) discutindo sobre as teorias evolucionistas, difusionistas, funcionalistas, estruturalismo de Levi-Strauss e interpretativismo de Geertz.

Como se percebe as disciplinas específicas das três áreas do curso de Ciências Sociais são basicamente centradas nos estudos teóricos dos autores clássicos, dos mais antigos para os mais novos, do geral para o particular. Este padrão curricular já foi estudado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais em meados da década de 1990, quando o MEC solicitou um

diagnóstico dos cursos de Ciências Sociais no Brasil com o objetivo de traçar padrões de qualidade para os mesmos. Uma das conclusões do estudo no que diz respeito ao currículo é:

Não obstante as variações de ênfase, o currículo do bacharelado seguiu um mesmo padrão ao longo de toda a sua história. Seguiu a lógica do geral para o particular - por exemplo, da "Introdução à Metodologia das Ciências Sociais" ou da "Sociologia Geral" para "Sociologia Urbana" ou "Movimentos Sociais". Seguiu também uma lógica cronológica, dos autores mais antigos para os mais recentes, em prejuízo destes últimos. Conhece-se muito mais os "pais fundadores" do que os pensadores contemporâneos (MAGGIE; ALVES; VILLAS BÔAS *et. al.* 1997, p. 15).

Do mesmo modo, o curso de Ciências Sociais da UFPA segue a mesma lógica do currículo e do ensino baseados nos autores clássicos, como fica evidenciado no depoimento abaixo, de um ex-aluno e atual professor do curso de Ciências Sociais:

Então era assim, ensino e era um ensino, que como já foi destacado, ainda nós mantemos essa tradição muito centrada nos clássicos, estudo dos clássicos, com uma boa formação teórica né? (Prof. Evaldo).

Em termos de currículo, as poucas alterações devem-se a disciplina com temática regional que foi incluída neste currículo, a saber: *Formação Econômica da Amazônia e Questões Regionais*, que trata sobre a história econômica e social da Amazônia, sobre os grandes projetos implantados para região desde a década de 1960 e seus principais impactos sociais, ambientais nas populações diretamente afetadas e no meio ambiente.

Em relação às disciplinas de conteúdos pedagógicos da Licenciatura, o curso foi regido por duas resoluções do CONSEPE/UFPA: a resolução de nº 393/1977 que vigorou até o ano de 1990 e a resolução de nº 1.894/1991 que vigorou até 1994 (confira os anexos F, G e H para detalhes das disciplinas pedagógicas). Na primeira resolução, a 393/77 ainda havia as licenciaturas curtas juntamente com as licenciaturas plenas. Assim, o estudante de Ciências Sociais no período de 1988 a 1990 cursava as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II, Didática Geral, Prática de Ensino I, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II, Prática de Ensino II. Eram seis disciplinas totalizando uma carga horária de 405 horas e 23

créditos. Em relação à resolução anterior (258/1975, conforme anexo E) que define as disciplinas pedagógicas para o período de 1975-1977 percebemos que as principais mudanças decorreram mais da alteração e redução de carga horária do que de nomenclatura. Ou seja, ocorre uma continuidade curricular das disciplinas pedagógicas, mantendo praticamente a mesma estrutura curricular dos desenhos curriculares anteriores, o que pode ser explicado, principalmente, pela rigidez do currículo mínimo fixados pelos Pareceres do CEF nºs 292/62 e 293/62.

De modo geral, no período de 1975 a 1977 havia oito disciplinas, enquanto no período de 1977-1990 havia apenas seis. A disciplina excluída foi Introdução à Educação. Houve uma junção das disciplinas Psicologia da Educação (Adolescência) e Psicologia da Educação (Aprendizagem), sendo que no segundo período ficou apenas uma disciplina de psicologia: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem) com 75 horas. A prática de Ensino I teve sua carga horária reduzida de 120 horas para 75 horas, assim como Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II também teve sua carga horária reduzida de 60 horas para 30 horas. Quanto às demais disciplinas, estas permaneceram inalteradas nas denominações e em suas cargas horárias. Em termos de carga horária geral das disciplinas pedagógicas, também houve uma redução de 600 horas e 34 créditos para 405 horas e 23 créditos.

De igual modo, com relação às disciplinas pedagógicas no período de 1988 a 1990 houve uma redução em termos de disciplinas e também na composição da carga horária. Relacionando as disciplinas pedagógicas com o currículo do curso de Ciências Sociais em participação percentual, temos nesse período aproximadamente 16% de participação das disciplinas pedagógicas.

Em 1991, houve novamente alterações das disciplinas pedagógicas para o curso de Ciências Sociais. A resolução do CONSEPE/UFPA de nº 1.894/91 deixou apenas relacionada às disciplinas obrigatórias do currículo mínimo das licenciaturas (cf. anexo G) e recomendou que implantação do currículo devesse ser feito pelos departamentos do Centro de Educação em conjunto com os colegiados dos cursos de licenciatura, para incluir as cargas horárias e os créditos das respectivas disciplinas. Entrando em vigor na data da referida resolução.

Vale ressaltar que a resolução de nº 1.894/91 foi elaborada tendo como base o documento intitulado: “Reformulação dos cursos de Licenciatura: uma proposta para a formação pedagógica”. Então a partir de 1991, as disciplinas da parte pedagógica para o curso de Ciências Sociais sofreram alterações nas denominações: a disciplina Metodologia de Ensino passou a ser denominada de Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais; a prática de ensino foi denominada de Prática de Ensino em Ciências Sociais. Também foi incluída a disciplina Introdução à Educação (ver anexo G), além de Sociologia da Educação, exclusivamente para a licenciatura em Ciências Sociais, conforme Relatório Anual de Atividades do Centro de Educação, na citação abaixo:

Departamento de Fundamentos da Educação: Psicologia da Educação e Sociologia da Educação (esta última ofertada apenas para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais) (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 1990, p. 21).

A disciplina Sociologia da Educação, posteriormente foi desdobrada em duas: Sociologia da Educação I e Sociologia da Educação II, com carga horária de 75 horas e 60 horas respectivamente. Estas disciplinas eram ministradas e codificadas pelo Centro de Educação (atual ICED). Posteriormente estas disciplinas, a partir de 1995, foram codificadas e assumidas pelo antigo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (atual IFCH), recebendo outra denominação, a saber: Sociologia Educacional I: Teorias Sociológicas da Educação e Sociologia Educacional II: Teorias Sociológicas da Educação, que consta no currículo de 1995-2011 (quadro 13). Assim, no período de 1990 a 1992 o curso de Ciências Sociais passou a ter sete disciplinas com carga horária total de 540 horas e 30 créditos. Em termos percentuais das disciplinas pedagógicas no currículo do curso de Ciências sociais para o período de 1990 a 1992, representaram em torno de 18% (2% a mais em relação ao período de 1988 a 1990). Também houve um aumento em número de disciplinas (de seis para sete) e em termos de carga horária, de 405 horas para 540 horas.

Todavia, se formos relacionar este currículo (1988-1992) com os currículos de 1972-1977 e 1978-1987 houve uma redução de 24% para 18%, ou seja, foi um aumento apenas aparente, pois de fato vem havendo uma redução geral tanto em termos das disciplinas de conteúdos pedagógicos, quanto em termos das disciplinas de conteúdos gerais em relação ao aumento crescente das disciplinas de

conteúdos específicos, que relacionando os três currículos anteriormente analisados percebemos um aumento respectivo de 28%, 36,5% e 52%. Ou seja, a lógica de acumulação (VILLAS BÔAS, 1995) de disciplinas específicas no curso de Ciências Sociais da UFPA se mantém semelhante ao analisado por Villas Bôas (1995) no curso de Ciências Sociais da UFRJ em decorrência do crescimento, da expansão, especialização e diferenciação das Ciências Sociais no Brasil. O que demonstra um processo de profissionalização e especialização da área de Ciências Sociais repercutido no currículo do curso, com disciplinas nomeadas por especialidades.

Queiroz, M. (1992) afirma que no período de 1970 a 1982 houve expansão e especialização pelo campo das Ciências Sociais, que se mostrava não apenas aos procedimentos e técnicas de pesquisa, quanto aos temas abordados e as teorias que embasam as análises destas pesquisas, como descrito abaixo:

Assim, de 1970 a 1982, isto é, 12 anos que coincidem com o período da repressão militar no país, com todo o peso da censura, a quantidade de livros subiu a 1.012. a produção de Antropologia e Ciência Política talvez seja menor, porém comparando ao que fora produzido de 1939 a 1959, em que 459 obras das três disciplinas tinham vindo a lume, o grande aumento de interesse pelas Ciências Sociais mostra-se de maneira indiscutível (QUEIROZ, M., 1992, p. 399).

Ou seja, esse período de expansão e especialização das Ciências Sociais descrito por Queiroz, M., (1992) coincide com o período de expansão e consolidação do sistema de Pós-Graduação implantados pela CAPES em consonância com a política de Pós-Graduação do governo militar que investiu bastante recursos neste nível de ensino, o que alavancou não apenas o campo das Ciências Sociais, mas também outras áreas do conhecimento, inclusive a de educação.

Assim, em termos da teoria de Bernstein (1971 e 2005), o currículo do curso de Ciências Sociais no período de 1988-1992, pode ser caracterizado como um *currículo coleção* (total), na forma *especializada*, em que os conteúdos disciplinares específicos são claramente definidos e constituídos a partir de estruturas fechadas, isoladas e distantes, demarcando enormes fronteiras entre si, além de possuir uma classificação forte (+C) e enquadramento forte (+E), o que contribui para produzir identidade profissional específica criando um sentimento de pertencimento do estudante as disciplinas estudadas (nesse caso as disciplinas de

Sociologia e pertencimento categoria profissional de Sociólogo) por este, como fica bem claro na citação abaixo:

Strong classification also creates a strong sense of membership in a particular class and so a *specific identity*. Strong frames reduce the power of the pupil over what, when and how he receives knowledge and increases the teacher's powers in the pedagogical relationship⁸¹ (BERNSTEIN, 1971, p. 50-51). (grifo nosso).

Além disso, o enquadramento forte *reduz o poder do estudante e aumenta o poder e o controle do docente na relação pedagógica*. Deste modo, este currículo se caracteriza por ser do tipo *coleção especializado*, marcadamente disciplinar e com uma ênfase sociológica forte.

Para mostrarmos estas características segundo a teoria de Bernstein (1971 e 2005) na página seguinte (quadro 12) verificamos o processo de *continuidade curricular* das disciplinas no currículo de Ciências Sociais da UFPA no período de 1988 a 1992 em relação aos períodos anteriores. Neste quadro é possível verificar as disciplinas sociológicas que foram incluídas neste currículo, bem como constatar que até as disciplinas sociológicas optativas passaram a ser obrigatórias. As disciplinas optativas que não entraram como obrigatórias neste currículo foram as do grupo de antropologia e política, a saber: Antropologia Política, Folclore Brasileiro, Modelos Políticos Contemporâneos e Política e Relações Internacionais (que também já constavam no currículo de 1978-1987 como optativas). O que verificamos é que ambos os grupos não conseguiram incluí-las como obrigatórias no currículo de Ciências Sociais desde 1978. Sendo que neste período o curso de Ciências Sociais passou a contar com a disciplina Cultura Brasileira, do grupo de antropologia, como optativa.

⁸¹ Classificação forte também cria um forte sentimento de pertencimento a uma determinada classe e logo, uma identidade específica. Enquadramentos fortes reduzem o poder do aluno sobre o quê, quando e como ele recebe conhecimento e aumenta os poderes do professor na relação pedagógica. (tradução nossa).

Quadro 12 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (1988-1992)

	Disciplinas Currículo (1988-1992)	CH Sem.	Disciplinas Específicas (DE), Pedagógicas (DP) e Gerais (DG)	Continuidade Curricular	Disciplina Obrigatória
01	Introdução às Ciências Sociais	90	DE	NÃO	SIM
02	Sociologia I	90	DE	SIM	SIM
03	Sociologia II	90	DE	SIM	SIM
04	Sociologia III	90	DE	SIM	SIM
05	Seminário de Sociologia Brasileira I	60	DE	NÃO	SIM
06	Seminário de Sociologia Brasileira II	60	DE	NÃO	SIM
07	Temas de Sociologia Contemporânea	60	DE	NÃO	SIM
08	Sociologia Rural	60	DE	NÃO	SIM
09	Sociologia Urbana	60	DE	NÃO	SIM
10	Sociologia da Infância e da Adolescência	60	DE	NÃO	SIM
11	Formação Econ. Soc. da Amaz. e Questões Regionais	60	DE	NÃO	SIM
12	Antropologia I	60	DE	SIM	SIM
13	Antropologia II	60	DE	SIM	SIM
14	Etnologia Indígena da Amazônia	60	DE	SIM	SIM
15	Ciência Política I	60	DE	SIM	SIM
16	Ciência Política II	60	DE	SIM	SIM
17	Ciência Política III	60	DE	SIM	SIM
18	Seminários de Política Brasileira	60	DE	NÃO	SIM
19	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	60	DE	SIM	SIM
20	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	60	DE	SIM	SIM
	TCC (em forma de Estágio Supervisionado) ¹	360	DE	SIM	SIM
21	Formação Histórica do Mundo Contemporâneo	90	DG	NÃO	SIM
22	Geografia Humana e Econômica da Amazônia	60	DG	NÃO	SIM
23	Economia Política	60	DG	SIM	SIM
24	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	60	DG	SIM	SIM
25	Informática e Sociedade	60	DG	NÃO	SIM
26	Português Instrumental	90	DG	NÃO	SIM
27	Estudos de Problemas Brasileiros I	16	DG	SIM	SIM
28	Estudos de Problemas Brasileiros II	16	DG	SIM	SIM
29	Educação Física I	60	DG	SIM	SIM
30	Educação Física II	60	DG	SIM	SIM
31	Optativa I	60	DE	-	-
32	Optativa II	60	DE	-	-
33	Psicologia da Educação (Evolutiva. e Aprend.)	75	DP	SIM	SIM
34	Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º Graus I	60	DP	SIM	SIM
35	Didática Geral	90	DP	SIM	SIM
36	Metodologia Espec. de Ensino das Ciências Sociais	60	DP	NÃO	SIM
37	Prática de Ensino em Ciências Sociais I	75	DP	NÃO	SIM
38	Sociologia da Educação I	90	DP	SIM	SIM
39	Sociologia da Educação II ²	60	DP	SIM	SIM
OPTATIVAS					
01	Antropologia Política	60	DE	NÃO	NÃO
02	Cultura Brasileira	60	DE	SIM	NÃO
03	Folclore Brasileiro	60	DE	SIM	NÃO
04	Modelos Políticos Contemporâneos	60	DE	SIM	NÃO
05	Política e Relações Internacionais	60	DE	SIM	NÃO

Fonte: Elaborado pelo autor com base na resolução do CONSEPE/UFPA de nº 1.608 de 01/03/1988 e quadro adaptado com alterações de RAMOS (2010).

¹ O TCC já havia sido incluído no currículo do curso de Ciências Sociais (1978-1987), mas apenas para o Bacharelado, conforme res. do CONSEPE/UFPA de nº 462 de 28/11/1977. O primeiro registro de TCC aparece no ano de 1980.

² Período de 1991-1992.

As disciplinas específicas excluídas neste currículo foram: *História das Idéias Políticas e Sociais*, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. E as disciplinas modificadas em termos de denominação foram: Metodologia e Técnica de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais I e II para métodos e Técnicas de Pesquisa I e II; Introdução à Sociologia para introdução às Ciências Sociais. Ou seja, o grupo de política perdeu uma disciplina obrigatória neste currículo: *História das Idéias Políticas e Sociais*. Em virtude disso, podemos afirmar que o grupo de sociologia, obteve certa hegemonia neste currículo, na medida em que conseguiu transferir disciplinas optativas para o rol das disciplinas obrigatórias, além de criar novas disciplinas de carácter sociológico e incluí-las entre as obrigatórias. Esta hegemonia, no sentido de Apple (1996), do grupo de sociologia no desenho curricular do curso de Ciências Sociais não deve se entendida como algo incontestável e permanente, mas como algo transitório que precisa ser constantemente conquistada e legitimada por outros grupos.

Em relação às disciplinas de conteúdos gerais verificamos que muitas foram excluídas ou fundidas, tendo sua carga horária diminuída, neste currículo. As disciplinas excluídas foram: Estatística, Matemática I, Desenvolvimento Econômico, Demografia, Introdução à Economia II, Língua Portuguesa e Comunicação. As disciplinas modificadas foram: História Econômica Geral e do Brasil I e II, Geografia Humana e Econômica e Introdução à Economia I.

Assim, podemos constatar que maior carga horária de um conteúdo curricular (nesse caso, o sociológico), bem como sua continuidade curricular e obrigatoriedade deste conteúdo, além de ser considerado um conteúdo específico para Bernstein (1971 e 2005) demonstra o *status* e a importância de uma determinada disciplina no currículo e revela o grau de *ordenamento hierárquico*. Estes são elementos fundamentais para a formação, consolidação, manutenção e reprodução de identidades profissionais (que neste caso é a formação do Sociólogo). Logo, concordando com Bernstein (1998, p. 93), qualquer reforma educativa ou reformulação curricular é resultado da “... *lucha para producir e institucionalizar determinadas identidades*”.

Neste desenho curricular, verificamos que havia por parte dos elaboradores do currículo uma nítida intenção em criar uma identidade do curso, com ênfase sociológica. Daí que neste período a formação do cientista social era igual a formação do Sociólogo.

Em decorrência desta orientação voltada para a formação do sociólogo, outros grupos disciplinares vão se opor e contestar este desenho curricular do curso de Ciências Sociais, reafirmando a concepção de *território contestado* de Moreira (2005):

... proponho que se conceba currículo como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores (MOREIRA, 2005, p. 16).

Assim, em virtude do viés marcadamente sociológico no desenho curricular de Ciências Sociais (1988-1992), este desenho sofreu muitas contestações por partes de grupos (política e antropologia principalmente) e agentes que não se sentiram contemplados no respectivo currículo, por isso o mesmo foi o que menos vigorou na história do curso de Ciências Sociais da UFPA.

6.5 DESENHO CURRICULAR (1993-2011): A LÓGICA DAS ÊNFASES

Após cinco anos o curso de Ciências Sociais faz a sua sexta reformulação no desenho curricular. A resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.075 de 19 de março de 1993 define um novo currículo para o curso de Ciências Sociais. Como vimos anteriormente, desde o período de criação do curso até 1987 o desenho curricular do referido curso era “generalista”, enquanto que no período de 1988 a 1992 este possui um desenho curricular com uma formação marcadamente “sociológica”. A partir de 1993 a mudança curricular é profunda e o currículo de ciências sociais passa a se estruturar e organizar-se por áreas de concentração ou ênfases (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) a partir do 6º semestre, promovendo uma “especialização precoce” do discente já na graduação. Com relação a formação

docente e as disciplinas pedagógicas veremos a seguir que praticamente não houve mudanças significativas neste aspecto.

Em 1993 a UFPA extingue o sistema de créditos e institui o regime de seriado semestral, em que a matrícula dos discentes passa a ser feita não mais por disciplinas isoladas, mas por bloco de disciplinas do respectivo semestre.

É importante ressaltar que tanto o desenho curricular de 1993-1994 quanto o de 1995-2011 estavam submetidos as determinações legais do *Currículo Mínimo* estabelecidos pelo Parecer do CFE nº 293/1962 que fixou a duração e o currículo mínimo para a licenciatura de Ciências Sociais. Assim, uma das explicações para a pouca alteração nas disciplinas de conteúdo específicas, bem como das de pedagógicas do curso de Ciências Sociais deve-se a rigidez do currículo mínimo que dava pouca autonomia para as IES alterar esta estrutura. Contudo, este fato não explica *per se* a reformulação curricular ocorrida neste período, pois a lógica das ênfases não estava prevista na prescrição oficial do currículo mínimo. Desse modo, verificamos que esta lógica de organização curricular se deve mais a fatores locais que nacionais, como demonstra os depoimentos dos docentes entrevistados.

Assim, os principais fatores para esta mudança curricular por áreas de concentração ou ênfases se deve ao currículo de 1988 a 1992 ser marcadamente sociológico. Assim, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990 os grupos de política e antropologia se mobilizam para promover mudanças tendo em vista uma distribuição equitativa de disciplinas no desenho curricular do curso. Como já foi anteriormente mencionado, por Álvares (2005), o currículo por área de concentração já tinha sido proposto desde 1988 e 1989, mas só foi efetivado a partir de 1993.

As concepções curriculares anteriores a esse período primavam *pela* formação genérica do cientista social, *com ênfase maior na formação sociológica em detrimento da Antropologia e da Ciência Política [...]* Objetivando reverter esse desequilíbrio, os professores dos Departamentos comprometidos com a formação acadêmica dos alunos do curso Socio-Político – Antropologia e Metodologia – iniciaram uma discussão em torno das carências e emergências teórico-temáticas detectadas em sala de aula, empenhando-se em introduzir novos assuntos numa distribuição mais equitativa das disciplinas básicas (ÁLVARES, 2005, p. 4). (grifo nosso)

A citação de Álvares (docente do grupo de Política) resume o sentimento dos docentes dos grupos de Ciência Política e de Antropologia que se sentiam a margem no currículo de 1988 a 1992. Mesmo antes da aprovação do currículo de 1988, o grupo de antropologia em 1987, já pensava em criar um curso de graduação em Antropologia, tendo em vista sua insatisfação com a proposta de currículo, vejamos:

Em 1987, alguns professores do então Departamento de História e Antropologia da UFPA chegaram a elaborar projeto de Curso de Graduação em Antropologia, mas a idéia depois foi abandonada. Já que agora, em plano nacional, a mesma ressurgiu como proposta para revigorar o ensino de Antropologia no nível de graduação, seria interessante apontar as primeiras razões para esse abandono. Em primeiro lugar, ocorreu o fato de que o Curso de Ciências Sociais, que na época tinha uma ênfase quase estritamente sociológica, começou a discutir sua reformulação, que conduziu à atual estrutura curricular [1993]. Foram colocados entraves, pela administração superior da UFPA, apontando para as dificuldades no tocante ao reconhecimento de cursos novos pelo Conselho Federal de Educação. Havia dúvidas sobre a existência de mercado de trabalho promissor para profissionais formados em Antropologia na graduação [...] Essas razões nos levaram a optar pelo reforço da reforma do Curso de Ciências Sociais, instituindo a ênfase em Antropologia, o que, não sendo uma graduação propriamente dita em Antropologia, permite oferecer possibilidade de formação bastante razoável a esses estudantes (MAUÉS, 2006, p. 194-195).

Como se verifica na fala de Maués (2006), docente pertencente ao grupo de antropologia na época (atualmente aposentado), a proposta de criação de curso de graduação em Antropologia foi abandonada principalmente devido ao fato do curso não ser reconhecido pelo CFE e porque implicava reconhecer um graduado como Antropólogo, o que vai de encontro com as diretrizes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que reconhece como antropólogo apenas os que têm no mínimo título de mestrado em antropologia orientado por doutores em Antropologia e filiados a esta associação. Bem como foi ponderado que um profissional antropólogo apenas com curso de graduação seria complicado, já que este teria uma formação teórica insuficiente na graduação e também poderia elaborar laudos antropológicos se fosse solicitado.

Vale ressaltar que as propostas de criação de curso de graduação em Antropologia por filiados da ABA, já existem desde a década de 1990 (Cf. PEIRANO, 1995, GROSSI, 2006 e MAGGIE, 2006), contudo como muitas destas propostas não lograram êxito, a ABA preferiu optar pela reformulação dos currículos de Ciências Sociais no Brasil:

Mas, apesar do intenso debate, as propostas de criação de cursos de Antropologia não tiveram o êxito esperado, e a tendência que observamos é a de fortalecimento da área de Teoria Antropológica nas mudanças nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Sociais já consolidados (GROSSI, 2006, p. 255).

Em virtude disso, o grupo de antropologia da UFPA, desiste da idéia de criar um curso de graduação em Antropologia e começa a se mobilizar para promover mudanças no currículo de Ciências Sociais com o objetivo de ampliar o leque de disciplinas antropológicas e consolidar a formação em antropologia na graduação.

A entrada de um professor do grupo de ciência política na UFPA e na coordenação do colegiado (bem o como o vice-coordenador do colegiado era do mesmo grupo) também é crucial para a mudança e implantação do currículo por ênfases, vejamos:

então entrei no quadro de professores permanente em ciência política em seguida fomos encontrar um convite pra ser vice coordenador do colegiado, o coordenador na época era o professor Raimundo Jorge, aliás formamos uma chapa, passamos por um processo seletivo, chapa única e enfim, um dos nossos propósitos era fazer a reforma do currículo nessa época era mil novecentos e noventa e dois, eu ingresso em noventa e dois, o Brasil tava passando por transformações no mundo né, consolidação de todos os processos democrático da constituição, redemocratização do país, a própria queda do muro né? já vinha se consolidando todo um novo desenho geopolítico nas relações políticas no mundo né, os movimentos sociais, ou seja, aquela concepção anterior ... do currículo, do ponto de vista do conteúdo das disciplinas, quanto da biografia centrada ainda numa Amazônia, num Brasil ainda da década militar, ela não tinha muito mais sustentação tanto do ponto de vista do conteúdo das disciplinas, da bibliografia, bem como do perfil do egresso [...] achávamos que o modelo que lá estava, naquele desenho curricular não era ... já tinha esgotado o seu tempo histórico, vamos chamar assim, estava extemporâneo, precisávamos modificar, então, isso levou um dinâmica nova nas ciências sociais. Então precisávamos ... conceber uma nova formação do cientista social que pudesse acompanhar todos do ponto de vista regional, como local, nacional, internacional essas novas dinâmicas. Então que surgiu a proposta de fazermos as ênfases, a formação nas ênfases (Prof. Evaldo) (sic).

O prof. Evaldo fala ainda das configurações internas do curso de Ciências Sociais e mostra os embates e motivações dos grupos disciplinares de Política e Antropologia para modificar o currículo do referido curso:

Ah! Um outro aspecto, isso do ponto de vista já das configurações, das relações internas é que como falei pra você antes, antropólogos não se viam como cientistas sociais, eram historiadores, estavam lá no Departamento de História, depois eles rompem com o Departamento de História e criam o Departamento de Antropologia, mas era mínima a

participação deles na formação dos graduados naquele desenho curricular anterior, e havia predominância dos sociólogos sobre os cientistas políticos na medida que eles faziam então o chamado Departamento Sócio-Política numericamente e também mais por serem professores, é digamos assim, desempenharam mais esse processo das ciências sociais naquela época. Também surgiu o sindicato dos sociólogos e eles estavam a frente então eles predominaram tanto do ponto de vista numérico quanto político sobre a ciência política, então coincide com isso também o desmembramento do Departamento de Sócio-Política que decompõem a sociologia e ciência política. Eles não aceitavam que os cientistas políticos tivessem seu próprio departamento, não foi uma separação fácil [...], aliás, a ênfase ela foi muito mais ... que uma impossibilidade ... a ênfase foi um plano B que virou A, na verdade quando eu e o Raimundo Jorge sentamos para mudar o plano, nós fizemos com o apoio da ciência política, isso é preciso dizer porque havia uma ... a ciência política endossou este projeto, já agora no departamento de ciência política, foi de que houvesse encaminhamento já para formações específicas (Prof. Evaldo). (sic).

Esta fala e a de Maués (2006), citada anteriormente, mostra que as principais motivações para a mudança curricular não foram devido a elementos acadêmicos, epistemológicos, mas, sobretudo, fatores políticos, ou seja, em virtude das *lutas concorrenciais* (BOURDIEU, 1983c e 2008b) de grupos disciplinares por expansão, manutenção, e consolidação de seu campo disciplinar na universidade e por espaço político, que se traduziu na criação de departamentos específicos (Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia) e no aumento significativo de disciplinas do grupo de política e antropologia, equiparando-se com as disciplinas de sociologia (como veremos adiante). A fala de um docente entrevistado para esta pesquisa sobre quais foram as principais motivações para a criação do currículo por áreas de concentração ou ênfases, não deixa dúvidas sobre isso:

Briga de grupos. Não são fatores acadêmicos, são fatores corporativos locais, espaço, poder e assim por diante, nada mais do que isso (Prof. Paulo).

Como se verifica na citação acima, a disputa entre os grupos disciplinares no campo acadêmico da UFPA resultou em uma forma de currículo construído mediante uma coalizão de interesses e também em virtude de acordos consensuais entre os grupos. Se o currículo anterior acirrou as disputas e discórdias entre os grupos, este currículo tentou apaziguar os ânimos dos mesmos e agradar pelo menos a maioria dos grupos ao distribuírem as disciplinas de forma equitativa das três áreas nucleares do curso de Ciências Sociais. Então podemos afirmar que este currículo estruturou-se em torno de um consenso entre os três grupos disciplinares. Não é à toa que este desenho curricular vigorou por dezoito anos, sendo que foi o

que mais tempo perdurou no curso de Ciências Sociais. Na ótica de dois docentes entrevistados, estes falam sobre o motivo do currículo por ênfases ser criado para beneficiar e *agradar* os grupos disciplinares:

Com certeza eu não vejo outra explicação, porque você teve que fazer uma divisão do trabalho pra que o curso de ciências sociais continuasse em harmonia, então fazendo um balanço de quase vinte anos aí da ênfase e a gente tem que refazer os caminhos [...] Primeiro eu acho isso, falando no português claro, eu acho uma besteira essa historia de ênfase, se é pra acomodar disputas internas dentro do curso de ciências sociais aqui na Universidade Federal do Pará é uma coisa, se for pra isso, cada um faça o seu curso desde a graduação, olha esse aqui é o curso de graduação em antropologia, como em algumas universidades tem, não é proibido, esse aqui é o curso de graduação em sociologia, graduação em política, e vocês vão ter mais de vinte e cinco disciplinas aí pra fazer a festa, fazer a formação dos estudantes, agora quando se trata de um curso de ciências sociais ele tem que ser pleno (Prof. Gustavo).

Naquele momento em noventa e três veja, nós não tínhamos ainda uma pós-graduação, nós tínhamos uma especialização, em noventa e três se não me falha a memória, a gente tinha no máximo um mestrado em antropologia e logo depois surgiu o mestrado em sociologia, então naquele momento as ênfases surgiram como o que a graduação seria o fim de uma etapa, e pra tu colocar esse indivíduo no mercado, ele tinha que tá muito bem preparado, como nós não tivemos condições políticas na época, porque o clima não era favorável, mas já havia uma discussão para graduação em antropologia, graduação em sociologia, ou seja, pra que as ciências sociais na verdade implodisse e se dividisse, *essa que é a verdade, a tentativa de agradar a todos e manter ... o curso de ciências sociais foi através das ênfases* (Prof.^a Leila) (sic). (grifo nosso).

Em relação à avaliação do currículo por área de concentração ou ênfases pelos docentes entrevistados, há opiniões favoráveis e contrárias a este desenho curricular e formação, vejamos:

Então ah! um outro aspecto que foi inovador nisso, foi mudar a concepção do bacharel, do cientista social, do licenciado, primeiro que você não é mais só sociólogo, as ênfases já mostrou a identidade, tanto na concepção teórico-metodológica, quanto ... você é agora um cientista social com uma formação, com uma ênfase em uma área, mas que pode dialogar com as demais, tem habilidade na medida que passa a metade do curso estudando todas as outras disciplinas [...] mas foi uma proposta desafiadora, devo dizer isso, que o nosso programa este programa, o desenho curricular serviu de modelo para vários programas, para várias reformulações, vários programas de outras universidades do sul, sudeste e do nordeste. [...] Então isso tudo criou um clima propício de que já na graduação houvesse espaço para que esses professores *formassem alunos com identidade* que viesse a fortalecer os programas de pós-graduação (Prof. Evaldo). (grifo nosso).

Fui voto vencido. Acho que foi um equívoco histórico, tanto que o tempo demonstrou que foi um equívoco [...] É porque, nenhuma graduação forma cientista político, isso não existe, né? Nenhuma graduação forma cientista político, é, ... os fundamentos tanto da ciência política, como da

antropologia, como da sociologia ele são os mesmos, os fundamentos são os mesmos, tem que ter formação comum, a questão de depois querer ser antropólogo ou sociólogo, ou, querer ser cientista político, tem que fazer pesquisa, ninguém sai da graduação completamente formado na, no, *metier* da pesquisa, suponho pós-graduação, assim por diante, por isso a educação é continuada, então você não teria que se especializar já na graduação, quando ela tem que te dar a base da formação e abertura pra tua capacitação pra poder lidar com as principais ferramentas intelectuais da tua área de conhecimento, isso é mais fundamental, especializar é um equívoco na graduação. O próprio médico não se especializa na graduação, né? Ninguém é formado em cardiologia, você é formado em medicina (Prof. Paulo).

Eu acho que o aluno não deve sair como um mini especialista desses cursos, a vocação dele vai ser durante todo o curso, o que acontece hoje, eu nunca fui a favor dessa historia de ênfase e não vou ser agora, o que acontece hoje? Você chega no terceiro ano, três anos e meio do curso e você tem que optar pela ênfase, *quando você sai da ênfase você sai de lá praticamente "bitolado"*, você vai só pra aquela ênfase, antropologia, política e sociologia, você já escolheu, sem ter a plena capacidade, vamos dizer assim de você ter, poder fazer essa tempestade de idéias, de teorias, até o final do curso (Prof. Gustavo). (grifo nosso).

O que se percebe na fala do professor Evaldo, favorável a mudança, é que as ênfases contribuíram para formar recursos humanos para a pós-graduação das três áreas. Na medida em que a identidade do aluno já se formava na graduação, enquanto sociólogo, antropólogo ou cientista político, e desse modo, já se definia uma especialidade disciplinar no estudante e preparava para os mestrados disciplinares específicos. Com relação à fala dos docentes que manifestam opiniões contrárias (professores Paulo e Gustavo), o principal argumento é que as ênfases na graduação são um equívoco, já que nenhuma graduação forma o especialista, mais somente a pós-graduação *stricto sensu*.

Todavia, ainda que a graduação não forme o especialista propriamente dito, isto é, o pesquisador especialista, ela já condiciona uma identidade específica, segundo a concepção de Bernstein⁸², pois ela já cria um sentimento de pertencimento e uma lealdade a um grupo disciplinar preparando este estudante para a pós-graduação, como fica bem enfatizado por Bernstein

La categoría de miembro se establece muy tempranamente y el status particular en un código colección se esclarece por medio de la división en grupos académicos, por los exámenes y por un refinado sistema de grados.

⁸² Para Bernstein (2003) as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. "Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social" (BERNSTEIN, 2003, p. 80).

La lealtad de los alumnos y estudiantes⁸³ a la materia se desarrolla de modo sistemático a lo largo de la vida educativa, y posteriormente lo transmiten como profesores y conferenciantes. El sistema es auto-perpetuador. Es interesante reseñar la ordenación jerárquica similar del profesorado, especialmente en el nivel universitario. Bajo la forma especializada del curriculum colección, el conocimiento tiende a transmitirse en un contexto en el que el profesor ejerce el máximo control o vigilancia, tanto en las relaciones jerárquicas de una escuela secundaria como en las relaciones del pequeño grupo universitario. Con la prolongación de la vida educativa, bajo la forma especializada del curriculum colección, tenemos una combinación de lo jerárquico y de lo interpersonal, lo que crea una poderosa agencia de control (BERNSTEIN, 2005, p. 78). (grifo nosso).

Desse modo, as falas dos professores Evaldo e Gustavo chama a atenção para a formação de identidade profissional já na graduação e corrobora a citação acima de Bernstein, pois este pertencimento a um dado grupo particular já se efetiva na graduação, se consolida na pós-graduação *stricto sensu* e continua a se reproduzir quando este estudante se torna professor e/ou pesquisador em uma instituição educacional.

Após estas considerações históricas sobre o processo que antecedeu o currículo do curso de ciências sociais por ênfases e sobre as avaliações que os docentes fazem sobre o mesmo, passemos a análise propriamente dita.

Em 1995, a resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.243/1995 de 03 de abril de 1995 revoga a resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.075/93 e modifica o currículo do curso de Ciências Sociais. Todavia, a modificação é apenas superficial, na medida em que praticamente mantém as disciplinas com mesmos nomes e carga horária, como: Introdução à Filosofia, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, Formação Histórica do Mundo Contemporâneo, Formação Histórica e Social do Brasil, Geografia Humana e Econômica da Amazônia, Introdução à Teorias Sociológicas, Economia Política I e II, Estatística Aplicada às Ciências Sociais I e II. As demais disciplinas das áreas de concentração ou ênfases em Antropologia, Ciência Política e Sociologia, que no currículo de 1993 eram denominadas por números (Antropologia I, II, III...; Ciência Política I, II, III... e Sociologia I, II, III e assim sucessivamente), no currículo de 1995 elas agora são denominadas por

⁸³ Bernstein utiliza o termo em inglês *pupils* que equivale ao termo espanhol *alumnos*, que são utilizados para se referir a alunos do ensino primário e secundário. Enquanto o termo *students* equivale ao termo espanhol *estudiantes*, usado para se referir aos estudantes do ensino superior.

especialidades destas áreas disciplinares (como Sociologia Durkheimiana, Marxista, Weberiana, Antropologia da Religião, do Parentesco, Políticas Públicas, Teorias Políticas Contemporâneas entre outras) (cf. os Quadros 13 e 14 nas páginas seguintes).

Também houve poucas alterações das disciplinas pedagógicas. A partir do início da década de 1990, foram incluídas na habilitação de Licenciatura do curso de Ciências Sociais as disciplinas de Sociologia da Educação I (90h) e II (60h) ministradas e codificadas pelo antigo Centro de Educação (atual ICED). Posteriormente estas disciplinas, com a resolução nº 2.243 de 03/04/1995, foram codificadas pelo antigo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (atual IFCH) e passaram a ser ministradas pelo Departamento de Sociologia. Desse modo, Sociologia da Educação I passa a ser denominada "Sociologia Educacional I: Teorias Sociológicas da Educação" com carga horária de 60 horas. E Sociologia da Educação II passa a ser denominada de "Sociologia Educacional II: Teorias Sociológicas da Educação" mantendo a mesma carga horária de 60 horas. Estas disciplinas foram codificadas e ficaram sob a responsabilidade do então Departamento de Sociologia, com o código "FH", o que demonstra que os professores do curso de Ciências Sociais não queriam que estas disciplinas fossem ministradas pelos professores do antigo Centro de Educação (CED).

É importante ressaltar que apenas os estudantes da ênfase em Sociologia cursaram estas disciplinas, já que elas não fazem parte das demais ênfases, ou seja, quando as disciplinas de Sociologia da Educação estavam codificadas e sob a responsabilidade do então Centro de Educação estas eram obrigatórias para as três ênfases.

Quadro 13 – Desenho Curricular do curso de Ciências Sociais/UFPA (1993-1994)

CURRÍCULO PLENO Carga Horária Total Bacharelado: 2.200 horas (08 semestres) Carga Horária Total Licenciatura: 2.850 horas (09 semestres)		CARGA HORÁRIA SEMANAL				
		Semestral	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Total	Créditos
<i>I - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</i>						
Formação Histórica do Mundo Contemporâneo	Antropologia VIII	60	04	-	04	-
Formação Histórica da Sociedade Brasileira	Antropologia IX	60	04	-	04	-
Geografia Humana e Econômica da Amazônia	Antropologia X	60	04	-	04	-
Sociologia da Infância e da Adolescência	Antropologia X	60	04	-	04	-
Introdução à Teoria Sociológica	Antropologia XII	60	04	-	04	-
Sociologia I	Ciência Política I	60	04	-	04	-
Sociologia II	Ciência Política II	60	04	-	04	-
Sociologia III	Ciência Política III	60	04	-	04	-
Sociologia IV	Ciência Política IV	60	04	-	04	-
Sociologia V	Ciência Política V	60	04	-	04	-
Sociologia VI	Ciência Política VI	60	04	-	04	-
Sociologia VII	Ciência Política VII	60	04	-	04	-
Sociologia VIII	Ciência Política VIII	60	04	-	04	-
Sociologia IX	Ciência Política IX	60	04	-	04	-
Sociologia X	Ciência Política X	60	04	-	04	-
Sociologia XI	Ciência Política XI	60	04	-	04	-
Sociologia XII	Ciência Política XII	60	04	-	04	-
Sociologia XIII	Economia Política I	60	04	-	04	-
Antropologia I	Economia Política II	60	04	-	04	-
Antropologia II	Estatística Aplicada às Ciências Sociais I	60	04	-	04	-
Antropologia III	Estatística Aplicada às Ciências Sociais II	60	04	-	04	-
Antropologia IV	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	60	04	-	04	-
Antropologia V	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	60	04	-	04	-
Antropologia VI	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	60	04	-	04	-
Antropologia VII		60	04	-	04	-
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS						
Introdução à Educação	Psicologia da Educação	90	06	-	06	-
Didática Geral	Metodologia de Ensino	60	04	-	04	-
Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º Graus II	Sociologia da Educação II	60	04	-	04	-
Sociologia da Educação I		90	06	-	06	-
Prática de Ensino I		120	08	-	-	-
<i>II – Disciplinas Obrigatórias da Instituição</i>						
Português Instrumental		60	04	-	04	-
Introdução à Filosofia		60	04	-	04	-
Educação Física I		60	04	-	04	-
TCC		60	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução Nº 2.075 de 19/03/1993, CONSEPE/UFPA (arquivo digital da PROEG/UFPA).

OBS.: Não consta neste quadro as disciplinas optativas e eletivas.

Quadro 14 – Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais/UFPA (Bach/Licen) (1995-2011)

1º SEMESTRE			6º SEMESTRE		
CÓDIGO	DISCIPLINAS BÁSICAS	CHCR	CÓDIGO	DISCIPLINAS - ÊNFASE EM CIÊNCIA POLÍTICA	CHCR
FH-01097	Introdução à Filosofia	60/04	FH-02034	Sociologia da Infância e da Adolescência*	60/04
FH-08002	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	60/04	ED-01001	Introdução à Educação*	90/04
FH-03085	Formação Histórica do Mundo Contemporâneo	60/04	FH-20005	Teorias Políticas Contemporâneas I	60/04
FH-03081	Formação Histórica e Social do Brasil	60/04	FH-20009	Estado Partido Político e Mov. Popular no Brasil	60/04
LA-01060	Português Instrumental	60/04	7º SEMESTRE		
2º SEMESTRE			ED-01029	Psicologia da Educação (Evol. e Aprendizagem)*	90/06
FH-09013	Introdução à Antropologia	60/04	FH-20006	Teorias Políticas Contemporâneas II	60/04
SE-03034	Economia Política I	60/04	FH-20007	Políticas Públicas	60/04
FH-04048	Geografia Humana e Econômica da Amazônia	60/04	FH-20008	Políticas e Relações Internacionais	60/04
FH-02064	Introdução às Teorias Sociológicas	60/04	8º SEMESTRE		
FH-20013	Teorias Políticas Clássicas I	60/04	ED-03081	Didática Geral	60/04
3º SEMESTRE			ED-02027	Estrutura e Funcionamento do E. de 1º e 2º Graus*	60/04
SE-03035	Economia Política II	60/04	FH-20010	Pensamento Político Brasileiro	60/04
FH-09007	Antropologia Cultural I	60/04	FH-20011	Metodologia da Análise Política	60/04
FH-20014	Teorias Políticas Clássicas II	60/04	FH-20012	Tópicos Temáticos em Ciência Política	60/04
FH-08003	Métodos e Téc. de Pesq. Aplicadas às Ciências Sociais I	60/04	9º SEMESTRE		
FH-02066	Sociologia Marxista	60/04	ED-03097	Metodologia Esp. de Ens. das Ciências Sociais*	60/04
4º SEMESTRE			FH-20015	Estágio Supervisionado em Ciência Política	60/02
FH-20003	Teorias Políticas Clássicas III	60/04	10º SEMESTRE		
FH-09008	Antropologia Cultural II	60/04	ED-03114	Prática de Ensino em Ciências Sociais*	120/08
FH-08013	Estatística Aplicada às Ciências Sociais I	60/04	FH-20016	TCC em Ciência Política	60/04
FH-02067	Sociologia Durkheimiana	60/04	6º SEMESTRE - ÊNFASE EM ANTROPOLOGIA		
FH-02068	Sociologia Weberiana	60/04	FH-02034	Sociologia da Infância e da Adolescência*	60/04
5º SEMESTRE			ED-01001	Introdução à Educação*	90/06
FH-20004	Política Brasileira	60/04	FH-09014	Teorias Antropológicas	60/04
FH-09005	Cultura Brasileira	60/04	FH-09009	Antropologia Política	60/04
FH-08004	Métodos e Téc. de Pesq. Aplicadas às Ciências Sociais II	60/04	7º SEMESTRE		
FH-08014	Estatística Aplicada às Ciências Sociais II	60/04	ED-01029	Psicologia da Educação (Evol. e Aprendizagem)*	90/06
FH-02069	Teorias Sociológicas Contemporâneas I	60/04	FH-09015	Organização Social e Parentesco	60/04
6º SEMESTRE - ÊNFASE EM SOCIOLOGIA			FH-09017	Antropologia da Religião	60/04
FH-02034	Sociologia da Infância e da Adolescência*	60/04	FH-09016	Antropologia Econômica	60/04
ED-01001	Introdução à Educação*	90/06	8º SEMESTRE		
FH-02072	Sociologia do Trabalho	60/04	ED-03081	Didática Geral	60/04
FH-02070	Sociologia Educacional I: Teorias Sociol. da Educação	60/04	ED-02027	Estrutura e Funcionamento do E. de 1º e 2º Graus*	60/04
7º SEMESTRE			FH-09011	Pré-História Brasileira	60/04
ED-01029	Psicologia da Educação (Evolução e Aprendizagem)*	90/06	FH-09010	Etnologia Indígena da Amazônia	60/04
FH-02071	Sociologia Educacional II: Teorias Sociol. da Educação	60/04	FH-09018	Tópicos Temáticos em Antropologia	60/04
FH-02073	Sociologia Econômica	60/04	9º SEMESTRE		
FH-02074	Sociologia Rural	60/04	ED-03097	Metodologia Esp. de Ens. das Ciências Sociais*	60/04
8º SEMESTRE			FH-09050	Estágio Supervisionado em Antropologia	60/04
ED-03081	Didática Geral	60/04	10º SEMESTRE		
ED-02027	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*	60/04	ED-03114	Prática de Ensino em Ciências Sociais*	120/08
FH-02077	Sociologia Urbana	60/04	FH-09052	TCC em Antropologia	60/02
FH-02076	Sociologia Brasileira	60/04	(*) Disciplinas comuns a todas as três ênfases OBS: Os alunos que ingressaram na UFPA de 1998 a 2005 independente da sua ênfase devem cursar ainda: FH-09058 - Prática de Ensino em Antropologia - 60 horas - 02 CR FH-20027 - Prática de Ensino em Ciência Política - 60 horas - 02 CR FH-02079 - Prática de Ensino em Sociologia - 60 horas - 02 CR		
FH-02077	Sociologia e Meio ambiente	60/04			
9º SEMESTRE					
ED-03097	Metodologia Específica de Ens. das Ciências Sociais*	60/04			
FH-02078	Questões Sociológicas na Amazônia	60/04			
FH-02055	Estágio Supervisionado em Sociologia	60/04			
10º SEMESTRE					
ED-03114	Prática de Ensino em Ciências Sociais*	120/08			
FH-02056	TCC em Sociologia	60/02			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções do CONSEPE/UFPA de Nº 2.243 de 03/04/1995 e Nº 2.846/2001 de 05/09/2001.
 OBS: Não constam neste quadro as disciplinas optativas e eletivas.

Assim, na resolução nº 2.075/1993 (quadro 13) existiam oito (08) disciplinas ministradas pelo Centro de Educação (CED) e na resolução nº 2.243/1995 apenas seis disciplinas ministradas pelo e codificadas pelo CED (Cf. quadros 13 e 14). No total, após a reformulação do desenho curricular de 1995, foram mantidas as oito disciplinas pedagógicas (até o ano de 2000), mas a participação do CED diminuiu nesta alteração.

Nos desenhos curriculares de 1993 e 1995, a disciplina de Estudos e Problemas Brasileiros (EPB) não consta em ambos os currículos. Esta disciplina foi extinta com a publicação da Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993, que revogou o Decreto-Lei nº. 869/69.

Em relação a disciplina Educação Física, verificamos que no desenho curricular de 1993 esta constava, mas no currículo de 1995 não havia mais esta disciplina⁸⁴. A exclusão da educação física no currículo de Ciências Sociais foi motivada pela aprovação da LDB (1996) que tornou facultativa o ensino desta disciplina para o ensino superior. Na LDB atual a educação física é disciplina obrigatória apenas para a educação básica. Como as universidades possuem autonomia didático-científica, o ensino desta matéria passou a ser facultativo para o ensino superior, deixando às coordenações dos cursos decidirem incluí-la ou não em seus desenhos curriculares.

Em relação às habilitações de Bacharel e Licenciado, na resolução de 1993 a licenciatura era opcional, segundo o art. 4º § único. Na resolução de 1995 este parágrafo foi suprimido, ou seja, as habilitações de Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Sociais passam a ser vinculadas e o discente obterá apenas um diploma: Bacharel e Licenciado Pleno em Ciências Sociais. Nesse caso, a licenciatura passa a ser uma *habilitação obrigatória*. Então o diploma do aluno concluinte constará as duas habilitações especificando a área de concentração do

⁸⁴ Ao consultar a resolução do CONSEPE/UFPA nº 2.243/1995, verificamos que no art. 3º a disciplina Educação Física consta no currículo, mas no desenho curricular de 1995 divulgado no *site* da Faculdade de Ciências Sociais esta não mais constava e inexistia no atual desenho curricular de 2012 (res. CONSEPE/UFPA nº 4.284/2012). O que pressupõe que a partir do ano de 1996 esta disciplina deixou de ser obrigatória neste curso. Ver desenho curricular nos seguintes sites:
<http://www.ufpa.br/ifch/administrator/gradecurricularcsociais.pdf>
<http://www.fcs.ufpa.br/Curriculo%20Curso%20%20Ci%C3%A7ncias%20Sociais.pdf>

aluno. Sobre as ênfases, na resolução de 1993, não tinha nenhuma especificação se o aluno podia cursar mais de uma concentração. Na resolução de 1995 em seu art. 6º ela permite que o aluno faça mais de uma concentração, *desde que não ocorra simultaneidade*.

Como podemos perceber, fundamentalmente, não há diferenças substantivas entre o currículo da res. 2.073/93 e da res. 2.243/95, identificamos que ocorrem apenas mudanças nas denominações das disciplinas. Até mesmo em termos de lógica de área de concentração ou ênfases, a mesma continua, já que o objetivo principal destas reformulações era atender aos interesses dos grupos de professores (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). É importante ressaltar que o currículo criado pela res. 2.073/93 se assemelha a um “esboço” e antecipação do currículo criado pela res. 2.243/95, na medida em que aquele não foi materializado na prática, em termos das denominações das disciplinas, porém foi efetivado em sua lógica em área de concentração ou currículo por ênfases. Assim, de modo geral o currículo de 1995 na realidade é uma atualização do currículo de 1993, já que não houve nenhuma modificação substancial em sua lógica de organização curricular, logo passaremos a nos referir de agora em diante como **“currículo de 1993”**, já que foi este que implantou as ênfases e mudou radicalmente a lógica de formação do cientista social da UFPA.

Outra alteração que verificamos foi a inclusão dos Estágios Supervisionados por área de concentração além dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) também codificado e denominado pelas respectivas áreas de concentração. No art. 5º da resolução de 1993, apenas o TCC era obrigatório, contudo na resolução de 1995, além do TCC incluiu o *Estágio Supervisionado* obrigatório para as três áreas de concentração destinado a habilitação do bacharelado. Nas ementas destes estágios não fica explícito a definição do local. As ementas de estágio de Antropologia e Sociologia são idênticas e não definem qual o objetivo de ter estágios para estas áreas. Na ementa de Estágio em Ciência Política apesar de não ser definido o *lócus* do estágio, esta especifica que se destina ao “exercício profissional do Cientista Político” e visa o “conhecimento crítico da realidade sócio-política” conforme citação seguinte:

Estágio Supervisionado em Antropologia: A disciplina é ministrada por um docente que encaminha o aluno para o estágio, indica bibliografia de apoio e realiza o acompanhamento deste aluno durante o semestre, atribuindo-lhe conceito a partir de relatório de atividades e performance no estágio.

Estágio Supervisionado em Sociologia: A disciplina é ministrada por um docente que encaminha o aluno para o estágio, indica bibliografia de apoio e realiza o acompanhamento deste aluno durante o semestre, atribuindo-lhe conceito a partir de relatório de atividades e performance no estágio.

Estágio Supervisionado em Ciência Política: 1 - A aplicação e ampliação dos conhecimentos teóricos da Ciência Política. 2 - O exercício Profissional do Cientista Político. O conhecimento crítico da realidade sócio-política (Grifo nosso). (ver todas as ementas deste desenho curricular no ANEXO I).

Para o prof. Evaldo, que na época era coordenador do colegiado do curso de Ciências Sociais, o objetivo do estágio supervisionado era formar uma identidade profissional do estudante e contribuir para a ampliação do mercado de trabalho do cientista social, por isso nestes tipos de estágios, geralmente os estudantes eram encaminhados para instituições públicas e privadas, no caso de Antropologia, eram encaminhados para o Museu Goeldi. O prof. Evaldo também enfatiza que este estágio⁸⁵ era diferente do estágio da prática de ensino.

introduzimos o estágio como uma forma de que, primeiro formar uma identidade profissional e internamente () o reconhecimento das instituições públicas e privadas do que era a necessidade do cientista social enquanto uma força de trabalho e como isso poderia ser importante no processo produtivo, na prestação de serviço público e privado. Então o estágio vem em função disto de nós vermos que -- -- Então ver a diferença da própria organização sindical dos sociólogos, a experiência dos assistentes sociais que nos levaram a introduzir o estágio supervisionado, que era diferente do estágio da prática de ensino, tá. Então isso também foi um aspecto inovador na formação dos cientistas sociais (Prof. Evaldo).

Assim, identificamos que havia uma nítida preocupação com a formação de uma identidade profissional especializada pelas áreas disciplinares em Antropologia, Ciência Política e Sociologia como forma de reafirmá-las no curso de graduação e também motivados pela ampliação do mercado de trabalho, não apenas destinado ao ensino secundário ou superior, mas para atuação em órgãos públicos e privados.

⁸⁵ O estágio para o bacharelado em Ciências sociais segundo o Parecer CNE/CES nº 224/2004, é um componente facultativo e que deve ficar a critério de cada IES incluir no Projeto Pedagógico do Curso. Assim, no curso de Ciências Sociais (bacharelado), ao se introduzir o estágio obrigatório em 1995, este pode ser considerado um elemento inovador, como afirma o prof. Evaldo.

Em relação à formação docente para verificamos que não havia esta preocupação e motivação por grande parte dos professores do curso, já que apesar das diversas mudanças curriculares feitas no curso (incluindo esta), quase inexistiram alterações profundas neste aspecto. As poucas alterações que ocorreram nas disciplinas de conteúdos pedagógicos, limitaram-se a mudança de nome, alteração de carga horária ou exclusão das mesmas do currículo. O que podemos concluir disso, é que como a incumbência principal desta formação estava sob a responsabilidade das Faculdades de Educação, principalmente a partir da reforma universitária de 1968 que promoveu institucionalmente a separação entre formação teórica (conteudista) e formação docente. O curso de Ciências Sociais se limitou apenas a fazer modificações na parte do currículo destinado a formação conteudista ou formação do especialista. Em virtude disso, a separação entre a formação do especialista e a formação docente se mantém, assim como a separação entre teoria e prática.

Se formos fazer uma pequena comparação entre as ementas das disciplinas de conteúdos pedagógicos como Sociologia da Educação I e II com as disciplinas incluídas pelo Departamento de Sociologia, Sociologia Educacional I: Teorias Sociológicas da Educação e Sociologia Educacional II: Teorias Sociológicas da Educação, percebemos que elas não são tão distintas, a principal diferença entre as disciplinas codificadas pelo CED destacam a *formação do educador* dando ênfase para o campo da educação, enquanto que as disciplinas codificadas pelo CFCH destacam a *reflexão das teorias sociológicas e sua influência na educação*. Dando ênfase à disciplina de referência: Sociologia.

Sociologia da Educação I (CED): O papel da sociologia no processo de transformação da sociedade. As teorias sociológicas da educação. A *importância da educação na formação do educador* (Plano de Curso da Disciplina elaborado pelo Departamento de Fundamentos de Educação do CED). (grifo nosso).

Sociologia da Educação II (CED): Sociologia da Educação como instrumento teórico destacando as teorias sociológicas clássicas em educação, a saber: Teoria Estrutural-Funcionalista, Teoria Crítico-Reprodutivista e a Teoria Crítica em Educação (Escola de Frankfurt), colocando a *importância da Sociologia da Educação na formação social do educador* (Plano de Curso da Disciplina elaborado pelo Departamento de Fundamentos de Educação do CED). (grifo nosso)

Sociologia Educacional I: Teorias Sociológicas da Educação (CFCH) Sociologia da Educação: Surgimento e Desenvolvimento. Abordagens Sociológicas da Educação. Visa refletir acerca das teorias sociológicas e na contribuição e influência na Educação (Anexo I).

Sociologia Educacional II: Teorias Sociológicas da Educação (CFCH):

A sociologia da educação no mundo contemporâneo. A sociedade global e sua influência na educação. Tendência da sociologia da educação para o século XXI. Educação e sociedade no Brasil (Anexo I).

De modo geral, as mudanças na parte pedagógica foram pontuais e superficiais não alterando a lógica de formação docente do modelo de “3+1” baseada na racionalidade técnica, que promove a separação entre uma formação conteudista (sob a responsabilidade dos Institutos e faculdades das disciplinas de referência) e formação docente (sob a responsabilidade das faculdades e Institutos de educação) entre teoria e prática.

As alterações que ocorreram no desenho curricular do curso de Ciências Sociais, na parte pedagógica, foram principalmente motivadas por alterações na legislação nacional sobre formação de professores. Só para exemplificar, o aumento da carga horária de prática de ensino, que antes esta disciplina tinha 120 horas e com a inclusão em 2001, aumentou para 300 horas (com a criação das disciplinas Prática de Ensino em Antropologia, Ciência Política e Sociologia com 60 horas cada), foi motivada por força da lei, como bem analisa Santos, L. (2007), abaixo:

Não foram os acadêmicos que aumentaram a carga horária dos estágios e das atividades práticas do currículo dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Isso ocorreu pela força da legislação. O que é mais intrigante em relação a este aspecto é que grande número de acadêmicos qualificados no exterior já podiam ter observado que, há várias décadas, nos países mais desenvolvidos, as atividades práticas ocupam pelo menos um terço do currículo dos cursos de formação docente (SANTOS, L., 2007, p. 250).

Assim, na parte sobre a formação docente, ainda é comum a concepção de que se o cientista social domina o conteúdo isso basta, já que o bom professor, para grande parte dos docentes do curso, é aquele que domina bem os conteúdos específicos da área de Ciências Sociais. Então é compreensível que as disciplinas consideradas “pedagógicas”, bem como a formação docente sejam preteridas e desvalorizadas na maioria dos cursos de licenciatura, incluindo o curso de Ciências Sociais, que para afirmar seu prestígio acadêmico volta-se quase que exclusivamente para a formação do bacharel, do especialista, do pesquisador.

Com relação as três disciplinas de Prática de Ensino que foram incluídas na habilitação de licenciatura (Prática de Ensino em Antropologia, Prática de Ensino

em Ciência Política e Prática de Ensino em Sociologia com 60 horas cada) em 2001, foram todas codificadas e ficaram sob a responsabilidade dos respectivos departamentos. Estas disciplinas foram incluídas pela resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.846/2001, em decorrência do aumento de carga horária para a prática de ensino como componente curricular nos cursos de licenciatura plena estabelecidas pelo parecer CNE/CP nº 28/2001 e pela resolução CNE/CP nº 02/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de 400 horas para prática de ensino como componente curricular vivenciadas ao longo do curso e 400 horas para o estágio supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Ao verificarmos as ementas destas disciplinas (conforme anexo I) percebemos que das três ementas, a mais voltada para as atividades de ensino é a ementa de Prática de Ensino de Sociologia, vejamos:

Contextualização sociológica do universo do aluno. A compreensão da educação como objeto de estudo da Sociologia. A prática pedagógica do ensino de sociologia. Problematização e Teorização. A escola e a Sociologia contemporânea. Sociologia e cidadania. O compromisso do profissional com a sociedade. A Reflexão da realidade social (ANEXO I).

A ementa de Prática de Ensino em Ciência Política também destaca que visa “elaborar técnicas e metodologias de ensino consoantes aos objetivos de ensinar”

Elaborar técnicas e metodologias de ensino consoantes aos objetivos de ensinar as principais características do funcionamento das instituições políticas, sistemas eleitorais e partidários, relações internacionais, políticas públicas e pensamento político moderno, aplicando quando pertinente, à realidade brasileira (ANEXO I).

Todavia, na ementa de Prática de Ensino em Antropologia, esta deu ênfase ao *fazer* antropológico [...] *considerando as demandas técnicas do antropólogo que transita em reserva técnica e/ou Museu*, elaboração de laudos antropológicos e ao final menciona o magistério. Esta ementa revela que na especialidade de Antropologia, a prática de ensino se assemelha mais ao estágio supervisionado voltado para o bacharelado, conforme citação:

A disciplina visa discutir o fazer antropológico em sua especificidade considerando as demandas técnicas ao antropólogo que cotidianamente, transita como etnógrafo em reserva técnica e/ou Museu curando coleções etnográficas; busca soluções de conflito sociais ao elaborar laudos e pareceres antropológicos; e educa gerações através do exercício do magistério (ANEXO I). (grifo no original).

Esse movimento de exclusão de disciplinas pedagógicas relacionadas ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) não se limita ao curso de Ciências Sociais da UFPA, pois os outros cursos de licenciatura da UFPA, como Filosofia, História, Geografia entres outros também codificaram disciplinas pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e não somente as disciplinas de práticas de ensino e estágios supervisionados, mas também excluíram a disciplina didática Geral e substituíram por Didáticas específicas do curso (por exemplo: Didática da Filosofia, Didática da História) e que são agora lecionadas exclusivamente por professores destes cursos. No atual desenho curricular da licenciatura Ciências Sociais de 2012 (cf. Anexo J) também foi criada a disciplina *Didática do Ensino das Ciências Sociais* (sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências Sociais - FCS) substituindo a disciplina Didática Geral (codificada pelo ICED), assim como a disciplina *Legislação e Políticas Educacionais* (sob a responsabilidade da FCS) em substituição a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (codificada pelo ICED).

Esta configuração curricular de retirada de disciplinas da responsabilidade do CED pelo Institutos e Faculdades das disciplinas de referência indica que o curso de Ciências Sociais pretende tomar para si a incumbência da formação docente, como relatam as professoras Célia e Andressa:

tem uma discussão atual, lá na nossa Faculdade, tem uma discussão de que a gente não deva mais trazer os professores lá do setor [educação] - - porque eu estou te falando porque você está me entrevistando e nós somos professores e - - há uma discussão de que a gente tem que assumir as disciplinas da chamada educação e cada um assumir dentro da sua área. Eu particularmente sou contra isso, porque eu acho que é muita presunção você achar que você dar conta de alguns conteúdos, mesmo que eu pense do ponto de vista da complexidade (Profa. Célia).

A didática do ensino da sociologia só pode ser dada por sociólogo não pode ser pedagogo entendeste? Embora os pedagogos estão muito lá no mercado de trabalho, mas nós queremos que eles saiam, nós queremos ocupar esse espaço, mas como é que nos vamos ocupar esse espaço se nós não estamos formamos esse pessoal () entendeste? Esse é um ponto crítico, tanto que agora no PARFOR nós decidimos, nos já decidimos, somos nós que vamos dar todas as disciplinas da licenciatura, aquelas disciplinas “pedagógicas”, somos nós. (Profa. Andressa).

Na fala da professora Andressa percebemos que há uma postura explícita de não incluir docentes da área de educação, sobretudo, pela questão da competência profissional. Enquanto que na fala da professora Célia esta relativiza e se mostra contrária a esta posição de parte dos docentes do curso de Ciências Sociais.

Na ótica do professor Paulo, esta postura do curso de Ciências Sociais visa assegurar uma maior autonomia na designação dos professores:

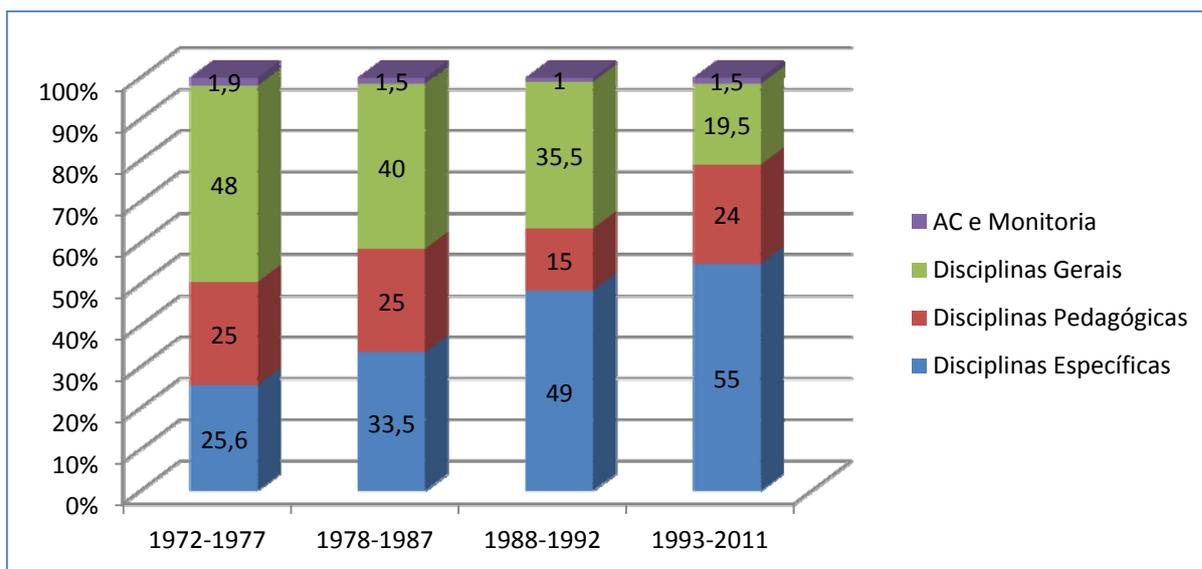
isso aí diz respeito a questão dessas dependências, da autonomia em maior ou menor em designar os professores para cumprir as suas tarefas, né? Quando você depende de uma outra, de uma outra instituição, de um outro instituto, você não tem o domínio de quem indica, muitas vezes quem é indicado não é muitas vezes aceito por quem está recebendo o curso e assim por diante, então, foi uma forma talvez da faculdade resguardar mais o poder de indicar quem vai formar (Prof. Paulo).

Esta postura de alguns docentes do curso de Ciências Sociais indica por um lado que o curso pretende afirmar sua autonomia neste aspecto, ao não depender mais de outros centros, departamentos, institutos na oferta de disciplinas. Contudo, por outro lado, esta autonomia, muitas vezes, se converte em um processo de isolamento do curso de Ciências Sociais e isto pode trazer efeitos negativos para a formação docente, pois a área de educação se "...especializou de tal maneira que os cursos de Ciências Sociais jamais poderão responder *sozinhos* de forma satisfatória às necessidades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem" (BRAGA, 2010, p. 4). (grifo no original).

Com relação a distribuição das disciplinas, o desenho curricular (quadro 14) de 1995 a 2011 do curso de Ciências Sociais, as disciplinas das três áreas de concentração ou ênfases (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) correspondiam em mais de 60% da carga horária total das disciplinas obrigatórias do curso. Quando consideramos a carga horária total do desenho curricular em 2.880 horas (excetuando disciplinas optativas e eletivas), a carga horária das disciplinas específicas fica em torno de 62,5%, enquanto que carga horária das disciplinas de conteúdos pedagógicos fica em 25% e das disciplinas de conteúdos gerais representa 12,5%. Se fizermos uma análise por número de disciplinas, de um total de 42 disciplinas do currículo, 25 disciplinas são de conteúdos específicos, que correspondem a 60%. Em relação às disciplinas de conteúdo pedagógicos elas

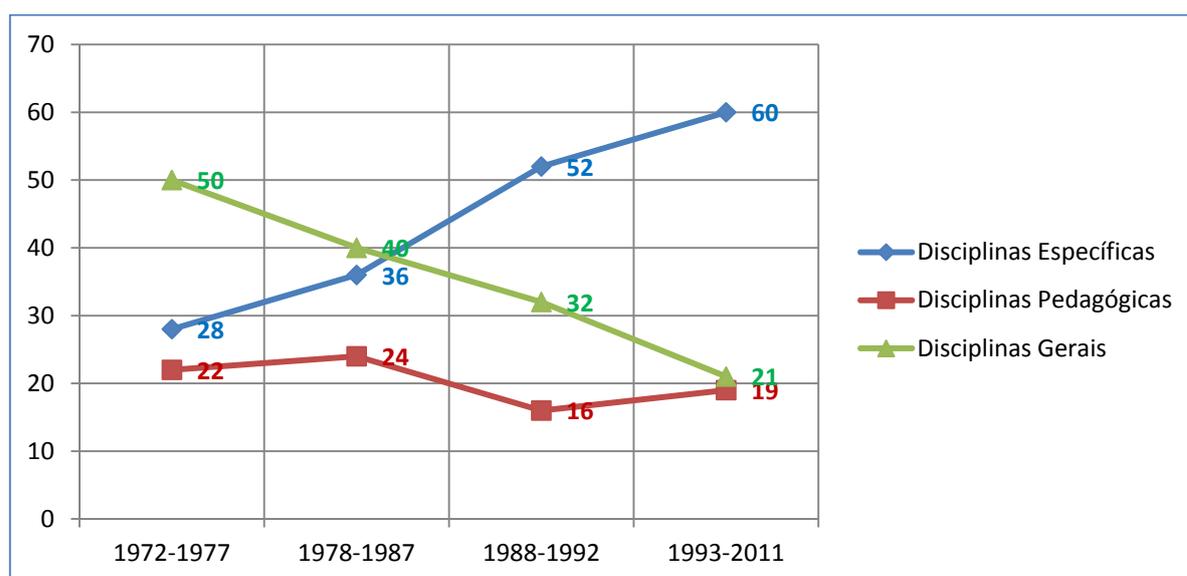
somam 8 disciplinas (19%) no período de 1993 a 2000, e 11 disciplinas no período de 2001 a 2011, correspondendo a 24,5%. Já as disciplinas de conteúdos gerais estas somam 9 disciplinas ou 21% do total. Nos gráficos 15 e 16 apresentamos uma síntese sobre a carga horária do curso por grupo de disciplinas, bem como sobre o processo de evolução das mesmas no período de 1972 a 2011.

Gráfico 15 – Carga Horária do curso de Ciências Sociais por grupo de disciplinas (1972-2011) em %



Fonte: Resoluções do CONSEPE/UFPA.
Elaborado pelo autor.

Gráfico 16 – Evolução por grupo de disciplinas nos desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais (1972-2011) (em média) (%)

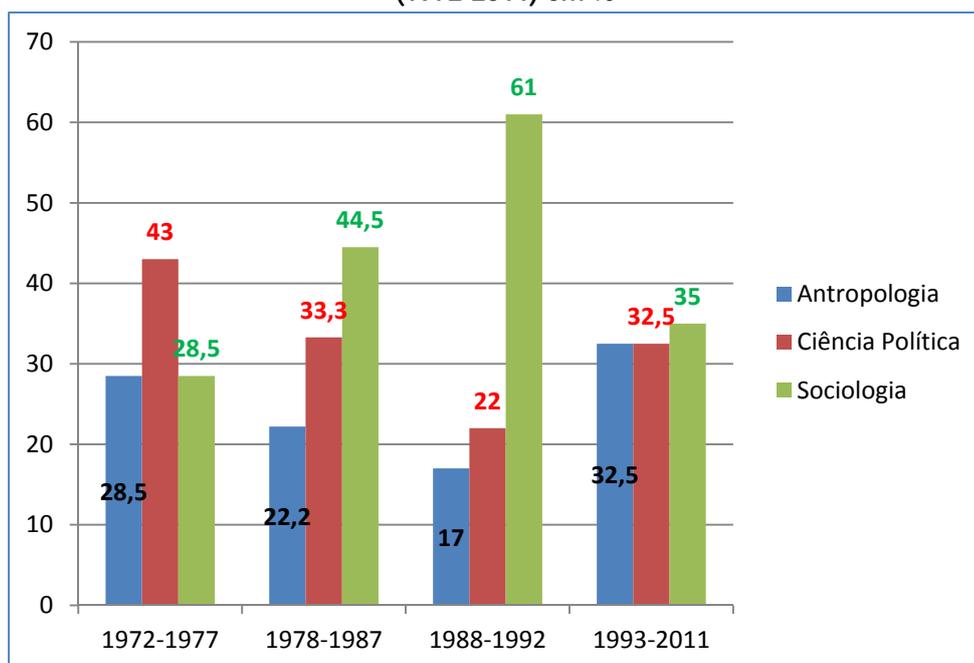


Fonte: Resoluções do CONSEPE/UFPA.
Elaborado pelo autor.

Como se verifica nos gráficos 15 e 16 da página anterior, verificamos que ocorreu gradativamente, no período de 1972 a 2011 um crescimento das disciplinas de conteúdos específicos do curso de Ciências Sociais, enquanto nas de conteúdos gerais e pedagógicos houve um decréscimo. Para mais detalhes sobre os dados quantitativos absolutos e percentuais sobre os desenhos curriculares do curso de Ciências Sociais confira o apêndice I.

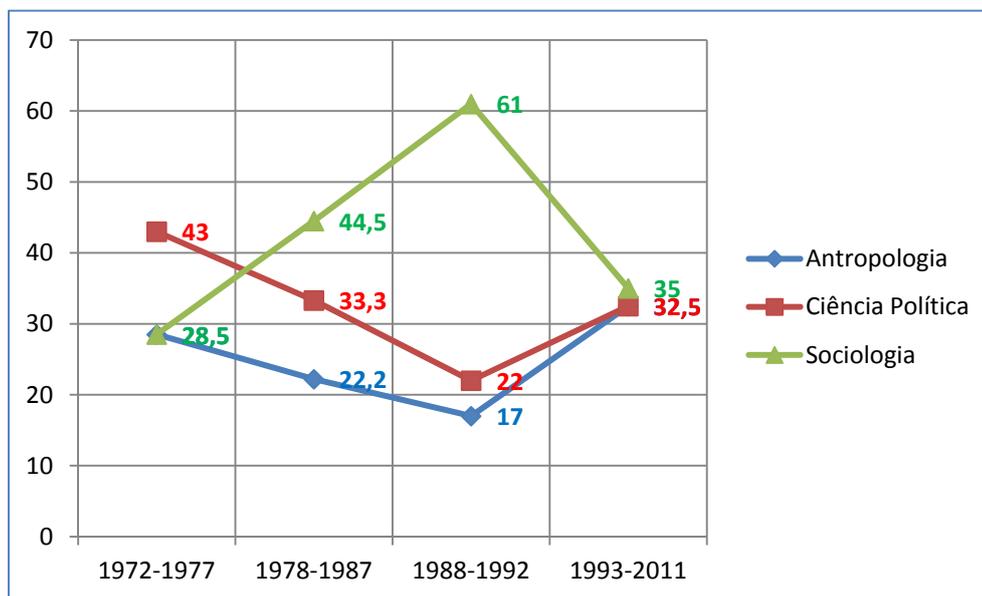
Se formos relacionar o percentual das três áreas disciplinares, comparando com o desenho curricular anterior (1988-1992) que havia uma predominância da Sociologia sobre as outras áreas, constatamos que no currículo de 1995-2011 estas três disciplinas praticamente se equiparam em quantidades absolutas e percentuais. Vejamos: no desenho de 1988-1992 o percentual das disciplinas de Sociologia era de 61% (11 disciplinas), Ciência Política 22% (4 disciplinas) e Antropologia 17% (3 disciplinas). Já no currículo de 1995-2011, a distribuição destas disciplinas são: Sociologia 14 disciplinas (35%), Ciência Política e Antropologia com 13 disciplinas cada uma, o que equivale a um percentual de 32,5% para cada uma, como se constata nos gráficos 17 e 18 e no quadro do apêndice I, vejamos:

Gráfico 17 – Evolução das disciplinas por áreas disciplinares que formam a identidade do curso (1972-2011) em %



Fonte: Resoluções do CONSEPE/UFPA.
Elaborado pelo autor.

Gráfico 18 – Evolução tendencial das disciplinas por áreas disciplinares que formam a identidade do curso (1972-2011) em %



Fonte: Resoluções do CONSEPE/UFPA
Elaborado pelo autor.

Em decorrência dos dados apresentados nos gráficos 17 e 18 e no quadro do apêndice I afirmarmos que houve uma distribuição equitativa de disciplinas entre as três áreas que formam a identidade do curso de forma, que agradassem, senão a todos, pelo menos a maioria, como já foi enfatizado pela professora Leila: “...essa que é a verdade, a tentativa de agradar a todos e manter ... o curso de ciências sociais foi através das ênfases”.

Assim, constata-se que, no desenho curricular (1993-2011) do curso de Ciências Sociais, a maioria das disciplinas são de conteúdos específicos e uma minoria de pedagógicos, o que indica a tipologia do *currículo coleção especializado* de Bernstein (2005), pois percebemos de forma explícita que as disciplinas de conteúdos específicas são dedicadas um maior número e uma maior carga horária, o que demonstra que estas disciplinas detém um maior status e com efeito são as mais valorizadas e prestigiadas que as disciplinas de conteúdos pedagógicos e de conteúdos gerais. Nesta forma de *currículo coleção especializado*, na ótica de Bernstein (2005), esta distribuição contribui para afirmar diferenças, constituir identidades e demarcar fronteiras entre as outras áreas conforme citação seguinte:

Con la forma especializada de colección, a medida que se pasa el tiempo se aprende cada vez más respecto de menos cosas. Una forma más sociológica de decirlo consistiría en afirmar que a medida que pasa el tiempo el alumno se diferencia en mayor grado de los demás. Por lo tanto la especialización da lugar a diferencias. Significa que la identidad educativa y las destrezas específicas están claramente demarcadas e identificadas. La categoría educativa es pura (BERNSTEIN, 2005, p. 77).

Esta organização curricular reforça a importância da matéria ou disciplina para aqueles que a ensinam e para quem aprende constituindo relações de lealdades em que os sujeitos educados sob este currículo estão dispostos a todo momento a defendê-los. Bernstein (2005) afirma que esta organização disciplinar é uma *forma muito poderosa de controle*, e por isso é chamada de *disciplina*:

Y esto realza la significación de la asignatura para quienes la profesan. Es una forma muy poderosa de control. La recepción de este conocimiento no es tanto un derecho como un algo que conquistar o ganar. A esto se le llama disciplina. La relación educativa tiende a jerarquizarse y ritualizarse. El educando es contemplado como un ignorante carente de status e investido de pocos derechos (BERNSTEIN, 2005, p. 77).

Em virtude disso, esta configuração do currículo de código coleção acaba por priorizar o bacharelado em relação à licenciatura, priorizar a dimensão teórica em relação a prática. E com isso contribuir para promover um profissional que tem uma identidade profissional vinculada mais de pesquisador que de professor, assim como de um currículo organizado e centralizado nas disciplinas do bacharelado.

Uma das formas de reforçar a formação do pesquisador se deve a inclusão de mais duas disciplinas que tem como objetivo principal fornecer subsídios teóricos e práticos para a condução de pesquisas: Introdução à Metodologia das Ciências Sociais e Estatística Aplicada às Ciências Sociais II. Se compararmos as disciplinas ditas “metodológicas” nos desenhos anteriores verificamos que nos desenhos curriculares de 1993 e o de 1995 estas somam cinco disciplinas (Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais I e II e Estatística Aplicada às Ciências Sociais I e II), o que torna estes desenhos curriculares com o maior número delas superando também o atual desenho curricular de 2012 que possui três disciplinas. Se formos verificar as ementas destas disciplinas (para detalhes das ementas cf. Anexo H) identificamos que todas visam o ensino das atividades ligadas diretamente ao processo da pesquisa, desde a *discussão sobre o método científico, a importância*

dos conceitos, leis e teorias na produção científica, os tipos de pesquisa, fundamentos da abordagem estatística, instrumentos de coleta de dados, problema, hipótese e variável até os procedimentos para a elaboração do projeto de pesquisa. É claro que não é somente nestas disciplinas que se enfatiza a dimensão da pesquisa. O ensino das disciplinas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia é principalmente feito a partir de livros e textos que são resultados de pesquisa.

O aumento das disciplinas metodológicas orientadas para a pesquisa está diretamente relacionado ao aumento da qualificação do corpo docente⁸⁶ e com efeito a ampliação das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos mesmos na graduação e pós-graduação⁸⁷.

Neste desenho curricular são criadas as disciplinas de TCCs específicas para o Bacharelado (TCC em Antropologia, TCC em Ciência Política e TCC em Sociologia) que direcionam a pesquisa feita pelo discente dentro das temáticas de cada área disciplinar. E logo, no processo de ensino e aprendizagem destas disciplinas se ensina também não somente as teorias e conceitos destas áreas disciplinares, mas principalmente o modo como se investiga a realidade social, com seu “olhar” específico.

Assim, verificamos a ênfase voltada para as atividades de pesquisa que os elaboradores deste desenho curricular pretendiam desenvolver habilidades de pesquisa em seus discentes, assim como direcionar o quanto mais cedo a escolha dos estudantes por uma especialidade na metade do curso, promovendo uma identidade profissional de antropólogo, sociólogo ou de cientista político, não mais de cientista social (currículos anteriores a 1988) e muito menos de sociólogo (currículo de 1988-1992).

⁸⁶ Dos docentes efetivos do curso de Ciências Sociais no período de 1990 a 2000, identificamos que 19 docentes concluíram cursos de mestrados e 07 deles concluíram cursos de doutorado. Foi o período de maior qualificação docente. No período de 2001 a 2011, os docentes que ingressaram até o ano de 2000 na UFPA, 04 concluíram curso de mestrado e 14 docentes terminaram o curso de doutorado (Cf. apêndice H para detalhes).

⁸⁷ Em 1994 foi criado o mestrado em Antropologia e posteriormente foi criado o mestrado em Sociologia em 1999.

O que constatamos no currículo (1993-2011) do curso de Ciências Sociais da UFPA (campus de Belém) é que este foi construído para atender as reivindicações dos grupos de professores das áreas disciplinares que se sentiam prejudicados e preteridos no curso e na formação do cientista social. Neste desenho curricular houve uma *constelação de interesses* (BERNSTEIN, 2005) ao invés de um consenso entre os grupos disciplinares, uma vez que

Em decorrência das divergências, raramente se chega a um consenso: as decisões tomadas em relação ao currículo comumente refletem um acordo frágil e temporário entre pontos de vistas diversificados, mais que o predomínio exclusivo de um dos contendores (MOREIRA, 2007, p. 16).

Esta “constelação” de interesses entre os grupos disciplinares revelou-se eficaz, pois foi o desenho curricular do curso de Ciências Sociais que mais tempo vigorou, 18 anos.

Ao que tudo indica o que estava em jogo também, era a reafirmação de áreas disciplinares (Antropologia e Ciência Política) e profissões ainda não reconhecidas pela legislação. Na avaliação do prof. Evaldo, as ênfases foram uma inovação na formação do cientista social, assim como favoreceu uma demanda de egressos por cursos de especializações e pós-graduação *stricto sensu*, vejamos:

pra aquele tempo ela foi uma grande inovação [...]. É importante salientar também que isso também tem haver com a repercussão, que já é a pós graduação se colocando aqui nas especializações, apareceu curso de especialização em ciência política, sociologia, epistemologia, antropologia tá. [...] Então isso tudo criou um clima propício de que já na graduação houvesse espaço para que esses professores formassem alunos com *identidades* para que viessem a fortalecer os programas de pós-graduação no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Não se mediu ainda a repercussão disto, sobretudo na antropologia e na sociologia e a ênfase, não foi feito nenhuma estudo é uma hipótese, *de que as ênfases, foram nessa formação de identidades, de habilidade e competência, formou um bom recurso humano pra que esses programas tivessem, fossem viabilizados*, porque até então o grande absorvedor desse grupo de cientistas, de egressos era o NAEA e o NAEA era interdisciplinar (Prof. Evaldo). (grifo nosso).

Desse modo, como se percebe na fala acima, as ênfases cumpriram uma importante função de demanda dos egressos por cursos de pós-graduações específicos e também no desenvolvimento e fortalecimento das áreas disciplinares, sobretudo de Ciência Política e Antropologia.

De acordo com Bourdieu (1983c e 2008b) existe uma luta constante e permanente pela ampliação, permanência e hegemonia do campo acadêmico nas universidades, e claro, no curso de Ciências Sociais, como fica bem explícito na citação abaixo:

Os agentes, com seu sistema de disposições, com a sua competência, capital e interesses, confrontam-se, no interior deste jogo que é o campo, numa luta para fazer reconhecer uma maneira de conhecer (um objeto e um método), contribuindo assim para conservar ou transformar o campo de forças (BOURDIEU, 2008b, p. 89).

Cada grupo tentando ampliar seu espaço de influência e poder. Mesmo hoje, apesar de todos os professores estarem na mesma faculdade (FCS), os grupos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia permanecem, ou seja, os departamentos foram extintos a Faculdade de Ciências Sociais foi criada, mas os grupos continuam, conforme relatos de docentes:

...nesta passagem dos departamentos para as formação da faculdade, tivemos um terceiro embargo, impasse, a dificuldade que ainda se enfrenta até o momento presente de você realmente ter o que se chama de faculdade. As pessoas se comportam ainda como se estivessem em departamentos, então tu não podes orientar um aluno que seja de sociologia porque tu és antropólogo [...] mas não posso orientar alunos da graduação, oriento da pós, mas não devo, não é que eu não posso, eu não devo orientar um aluno da graduação mesmo sendo doutora em ciência política, os grupos permanecem, então essa questão, dessa formação desses grupos, DEVAGAR, MUITO DEVAGAR estão começando a se comportar num processo, digamos assim de realmente de uma *conservação* no sentido político do termo né, para a formação de uma faculdade (Prof. Leila) (grifo nosso).

... mas *tem grupos que se fecham muito mesmo*, aí eles fazem jantares na casa de um de outro, que a gente nem fica sabendo, são reuniões “secretas” [risos] (Prof. Hugo). (grifo nosso).

Os relatos dos docentes reafirmam a permanência dos grupos disciplinares na FCS, bem como a existência de três programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em Antropologia, em Ciência Política e em Ciências Sociais (com linhas de pesquisa em Antropologia e Sociologia) reforça esta divisão, e mostra a disputa destes grupos por espaço, influência e hegemonia no campo acadêmico local.

O currículo por ênfases, por um lado favoreceu os grupos disciplinares que lutavam por espaço e reafirmação de suas respectivas áreas disciplinares. Sob

este ponto de vista, este currículo agradou a maioria dos docentes, principalmente dos grupos de política e antropologia. Por outro lado este currículo criou alguns entraves administrativos, principalmente na parte da gestão do fluxo curricular, na questão do espaço físico, e no número pequeno de estudantes por turma, no momento em que iniciaram as disciplinas das ênfases. A partir desse momento, começa a surgir questionamentos (principalmente dos docentes do grupo de sociologia) advindos do problemas administrativos que esta organização disciplinar causava ao curso, vejamos os principais relatos:

Eu sempre fui contra, *pra mim ênfases é pós*. [...] foi uma das questões que veio ... quase que destruiu o curso de ciências sociais () digamos três alunos escolhia antropologia, o professor dava aula pra três alunos, *isso em termo da ótica da lógica do sistema é caríssimo, pra lógica do professor é maravilhoso* pros alunos né? Entendeste? a verdade é essa (Prof^a. Andressa). (grifo nosso).

Eu acho que a ênfase ela é problemática ou você eu tenho a impressão assim ou você faz um curso de ciências sociais mais universalizado e tal ou você cria faculdades diferentes, faculdade de ciência política, faculdade de antropologia, faculdade de sociologia e por que aí o aluno já entra sabendo o que já escolheu, por isso aqui inclusive *é preciso vetar essa mudança muito fácil de um lado pro outro, pra não ficar nesse vai e vem* [...] então na ciências sociais, na graduação, tem problemas desses, assim que o aluno pode mudar no meio do caminho aí ele volta faz todas as disciplinas de antropologia, todas as disciplinas, ele já tá quase terminando sociologia, ele resolver começar ciência política aí ele vai faz tudo de novo. Então eu acho que isso acaba tendo problema ou você tem o curso de ciências sociais de uma forma mais universal como era antigamente ou você cria as faculdades específicas pra poder atender os interesses das pessoas porque o que não dá é ficar do jeito que tá, porque do jeito que tá *eu acho que cria ... primeiro tem muita evasão* né? a evasão é muito grande. (Prof. Fonseca). (grifo nosso).

Olha a ênfase, ela é, acaba que ela, ela é como se fosse um mecanismo *muito pesado pro andamento do curso*, eu compartilho com a idéia de que esse novo, é, eu não acho que esse novo currículo vai salvar todo mundo, *na verdade eu nem achava que deveria ter reformulação, enfim, o antigo currículo da conta muito bem da história*, a questão da ênfase é que ela acaba sobrecarregando muito a máquina, por que ela se torna muito pesada na divisão das três ênfases (Prof^a. Iolanda). (grifo nosso).

É importante ressaltar que estas críticas partiam muito mais dos professores do grupo de sociologia. Dos professores entrevistados dos grupos de política e antropologia nenhum fez um discurso desse tipo. Assim, a perspectiva de análise do discurso de Bourdieu (1983a e 2008) enfatiza que para explicar e compreender o discurso é necessário contextualizar o campo em que este agente

está situado, sua posição social no campo para entendermos suas motivações explícitas e implícitas.

Na fala da professora Andressa, percebe-se que esta forma de organização do currículo era ótimo para os professores, uma vez que era comum haver turmas com menos de dez alunos. Porém na ótica da administração universitária esta organização era dispendiosa e exigia um maior número de salas de aulas. Para o professor Fonseca o principal problema era que em virtude da alta rotatividade dos alunos “transitando” entre uma e outra ênfases favorecia a evasão e aumentava a permanência destes alunos no curso. No depoimento da professora Iolanda esta organização curricular deixava a gestão do curso muito pesada, sobrecarregando muita a máquina em termos de números de docentes, matrículas separadas e espaço físico. Contudo a fala da professora Iolanda traduz um sentimento comum, da maioria dos docentes: *nem achava que deveria ter reformulação [curricular], já que o antigo currículo dava conta muito bem da história.* Assim, compreende-se porque este desenho curricular se estendeu por quase duas décadas, mesmo ocorrendo a partir da década de 1990, várias mudanças nas políticas educacionais e curriculares (principalmente a partir da década de 2000) no Brasil, é apenas em 2012 que o curso de Ciências Sociais teve seu primeiro projeto pedagógico.

O que identificamos na análise dos desenhos curriculares e nos discursos dos professores foi que a maioria das reformulações curriculares serviu para cumprir obrigações legais, seja do Estado, da Universidade. A exceção destas reformas curriculares foi o currículo de 1993, que foi motivado principalmente pelas demandas e interesses dos grupos disciplinares em ampliar ou conservar suas disciplinas.

Tanto que apenas em 2001, o curso de Ciências Sociais por força da legislação nacional e resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.846/200 incluiu as práticas de ensino específicas a fim de cumprir o exigido por lei a respeito do aumento da carga horária de prática de ensino para a habilitação de licenciatura.

Apesar dos docentes entrevistados afirmarem que havia uma proposta de reformulação curricular e de projeto pedagógico do curso que estava sendo discutida desde o início de 2000, constatamos que estas discussões e o processo de reformulação foi muito lento se estendeu por mais de uma década. Na proposta intitulada “*Projeto Político Pedagógico para o curso de Ciências Sociais*” elaborados por docentes da FCS/UFGA em 2008, este documento mostra um pouco sobre essa história, a saber:

O projeto pedagógico em questão teve como ponto de partida as discussões que se iniciou com a iniciativa das diversas instituições acadêmicas nacionais, preocupadas com o futuro do Curso de Ciências Sociais, mais especificamente através do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília em reunião no dia 08.08.1997 [...] O atual projeto tem como objetivo responder os desafios da LDB 9394/1996, impulsionado pela necessidade de solucionar os problemas apresentados com atual grade curricular (FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2008, p. 1).

Também nas falas dos docentes entrevistados, estes relatam que a proposta de reformulação foi um processo longo e muito lento, vejamos:

... esse é um processo *longo, longo, longo*, me lembro que a primeira reunião que eu tive foi formal. Assim, que eu tenho conhecimento em registro, aconteceu justamente em 98, quando eu assumi [coordenação colegiado], foi a primeira reunião pra tentar discutir essas questões por conta da LDB, por conta das indicações, olha a gente vai ter que discutir o curso, nós tínhamos uma proposta de avaliar o curso por conta da criação das ênfases né? Então seria em 98, não 93 até 98 porque foi ... em 99, porque havia a conclusão daqueles alunos que tinham entrado na ênfase, então seria o momento da primeira turma, então a gente ia fazer essa avaliação, aí já deram a opinião de que a gente já deveria discutir esse novo projeto, só que esse novo projeto ficou muito longo, *então foram varias, varias comissões...* (Profª Milena) (grifo nosso).

...essa nova proposta ela ta tramitando há dez anos, começou antes de eu estar aqui, acabou que nesse finalzinho eu dei uma boa empurrada, o professor Alex assumiu, entregou uma proposta, eu reorganizei a proposta, a professora Violeta pegou a licenciatura e deu uma arrumada na licenciatura e agora nós estamos com a licenciatura praticamente pronta, e o bacharelado praticamente... (Profª Iolanda).

Eu me lembro que sempre tinha um movimento de tentar reformular então de vez em quando sentávamos refazíamos ementas mas não passava muito disso, “ah quero reformular o conteúdo de ementas”, não reestruturar não tinha um pensamento muito grande, então uma dificuldade que talvez eu visse ali, *pô eram separados*, então cada um tinha um movimento pra um lado, a antropologia se movimentava de um lado e o que eu via e que talvez permaneça um pouco *é que cada um tentava defender as suas disciplinas, cada um ... “não tem que ter tanto de antropologia, tanto de sociologia” e a briga ficava um pouco nestes termos* (Profª Juliana). (grifo nosso).

Estes três depoimentos sintetizam a maioria dos depoimentos dos professores entrevistados nesta pesquisa é consensual que a proposta de reformulação curricular se estendeu por mais de uma década. O que nos chama atenção é a fala da professora Juliana, pois propostas de reformulações se limitavam a *reformular ementas*, e analisando os desenhos curriculares, identificamos que houve nestas reformas a exclusão e inclusão de disciplinas no currículo do curso, e que gradativamente foram aumentando as disciplinas de conteúdos específicos, motivados mais pela *briga e defesa de disciplinas pelos grupos disciplinares*. Não houve uma proposta de mudança curricular pautada em um projeto mais amplo, de uma concepção de sociedade, de homem, de profissional, de docente que se pretende formar. Prevalencia na maioria das vezes disputas internas dos grupos disciplinares em defesa de suas disciplinas.

Na avaliação de um docente entrevistado sobre o motivo desta proposta ficar se estendendo por muito tempo, apenas na intenção. O prof. Paulo responde:

Ausência de uma coletividade mais sólida, de um espírito de corpo mais sólido no conjunto do curso e de interesses de grupos, também que permeiam e em certas vezes impedem o avanço dessas negociações. (Prof. Paulo).

Apenas no ano de 2008, foi apresentada uma proposta de PPC do curso intitulada “*Projeto Político Pedagógico para o curso de Ciências Sociais*” (FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2008). Ou seja, desde 2004, na UFPA existe a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico do Curso (conforme resolução do CONSEPE/UFPA de nº 3.186/2004), apenas em 2008 o curso apresenta a primeira proposta para aprovação.

Esta proposta já antecipa o PPC de 2012, pois na proposta de 2008, extingue-se as ênfases e volta a formação geral do cientista social, que existiu no períodos anteriores. Todavia ainda continua um grande acúmulo de disciplinas de conteúdo específico em relação às disciplinas voltadas para a licenciatura, já que elas somente aparecem no sexto semestre de um total de oito semestres, ou seja, reproduz-se o “ancestral” modelo “3 + 1” novamente.

No entanto em função das diretrizes atuais (desde 2002) para formação de professores, as duas habilitações (Bach. e Licen.) devem se constituir em dois cursos distintos e com identidade própria, esta proposta (2008) não foi aprovada pelo CONSEPE/UFPA pois não estava adequada a legislação nacional que previa PPC independentes. E este retorna em 2009 para reformulações e adequações às legislações pertinentes. Esta proposta foi reformulada pelos docentes do curso, no ano de 2009 e 2010, sendo que o prof. Alex Fiúza ficou responsável de elaborar o PPC do Bacharelado de Ciências Sociais e a Profa. Violeta Loureiro elaborou o PPC da Licenciatura em Ciências Sociais.

O relato de um docente entrevistado (que era membro da Congregação do IFCH) é conclusivo ao afirmar que houve pressões da Direção do IFCH e da reitoria da UFPA para que estes PPCs fossem elaborados no menor tempo possível, haja vista que o curso de Ciências Sociais se encontrava sem PPC,

o ... como é que chama? o plano didático pedagógico, o plano político pedagógico ele só, *ele só andou realmente porque o Centro de Filosofia ficou impedido de receber recursos em função do atraso desse negócio*, era o nosso e o de psicologia, se eu não me engano, e aí a congregação teve que cobrar do diretor da faculdade pra fazer alguma coisa, então foi que ... e aí todo mundo queria discutir "o sexo dos anjos" e não sei o quê? (Prof. Fonseca). (Grifo nosso).

Assim, no dia 10 de maio de 2011, conforme ata da Reunião do Conselho da FCS, foi aprovado às pressas os PPCs do Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais para ser encaminhado para PROEG/UFPA a fim de serem aprovados. Nesta ata os representantes discentes pediram vista do PPC para analisarem em uma assembléia geral dos Estudantes, contudo, os estudantes foram convencidos de que os prazos eram curtos:

foi acordado então perante todos que o PPC seria enviado a PROEG, no entanto dentro do mesmo período que esse documento estará sendo revisado pela PROEG estará sendo aberto outro espaço para o debate e até possíveis revisões do documento por parte de toda a comunidade acadêmica de Ciências Sociais. Os estudantes retiraram o pedido de vistas. Após as considerações o Conselho da Faculdade resolveu aprovar o texto do projeto com a abstenção dos representantes discentes (Ata de

aprovação do projeto pedagógico do curso de 10/05/2011)⁸⁸.

Como fica evidenciado na ata de aprovação, apesar da proposta de PPC do curso se entender por mais de uma década o processo de aprovação foi feito às pressas tendo em vista o depoimento do prof. Fonseca, que fala sobre o impedimento de recursos financeiros para o IFCH que a ausência deste instrumento estava causando prejuízos financeiros para o referido instituto.

No ano de 2012 foram aprovados os projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, com a resolução do CONSEPE/UFPA de nº 4.284 de 24 de maio de 2012. O primeiro projeto pedagógico do curso que passou a vigorar partir da data de publicação da resolução e contemplando os alunos que ingressaram no curso no ano de 2012. Como os PPCs são recentes e o curso ainda está passando por uma fase de transição, convivendo com o currículo de 1995, resolvemos que estes PPCs não entrariam no período de análise da pesquisa em virtude de ser um desenho curricular recente e do pouco tempo que teríamos para fazer uma análise do mesmo. Espera-se que os PPCs do curso de Ciências Sociais sejam objeto de futuras pesquisas, seja pela educação, seja pelas Ciências Sociais.

Assim, de modo geral, em termos da configuração dos desenhos curriculares, o curso de ciências sociais da UFPA (Campus de Belém) segue a mesma configuração curricular padrão da maioria dos cursos de ciências sociais no Brasil ao organizar o seu currículo de forma disciplinar sob a tipologia do *código coleção*. A exceção ocorre, principalmente com o desenho curricular de 1993 a 2011 que se organiza por áreas de concentração ou ênfases. Na tipologia de Bernstein (1971 e 2005) o desenho curricular do curso de Ciências Sociais no período em análise, pode ser caracterizado como *código coleção especializado*. Este tipo de currículo reforça uma organização disciplinar com estruturas fechadas o que demarca fronteiras entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas de conteúdos pedagógicos e conteúdos gerais promovendo uma classificação forte (+C) e enquadramento forte (+E) e como consequência ao manter o isolamento esta organização promove a construção de identidade especializada (antropólogo,

⁸⁸ Confira ata de aprovação do PPC nos documentos Projetos Pedagógicos do Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais de 2012 nas páginas 59-60. Estes projetos estão disponíveis no site da FCS: http://www.fcs.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=33.

cientista político e sociólogo), já que é a “intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade” (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

Assim, no quadro 15 (página seguinte) verificamos processo de continuidade curricular no currículo de 1993 a 2011 com o objetivo de identificar as disciplinas que foram incluídas e excluídas neste currículo em comparação com aquelas dos desenhos curriculares anteriores. Para Bernstein (2005) processo de continuidade curricular revela o *ordenamento hierárquico* entre os conteúdos curriculares, revela ainda os conteúdos considerados mais importantes e que detém o maior status pelos elaboradores do currículo, com base em sua continuidade no currículo, assim como no caráter de obrigatoriedade e na quantidade de tempo destinada ao mesmo.

Desse modo ao analisar o quadro 15, verificamos que no desenho curricular de 1993 a 2011, foi o currículo que mais incluiu disciplinas específicas, principalmente nas ênfases de antropologia e ciência política. Praticamente este desenho curricular não havia disciplinas optativas, pois estas foram incluídas em sua maioria como disciplinas obrigatórias das referidas ênfases. Na ênfase de Política de doze disciplinas, três disciplinas (Teorias Políticas Clássicas I e II e Política e Relações Internacionais) mostram continuidade curricular dos desenhos anteriores. Nove disciplinas da ênfase de política foram incluídas neste desenho. Na ênfase de Antropologia, de um total de doze ocorre continuidade curricular em quatro disciplinas (Antropologia Cultural I e II, Antropologia Política e Etnologia Indígena da Amazônia). Oito disciplinas foram incluídas como obrigatórias neste currículo. Na ênfase em Sociologia este número é menor, tendo em vista que o desenho curricular de 1998 era marcadamente “sociológico”, mais ainda assim foram incluídas seis disciplinas (Introdução à Teorias Sociológicas, Teorias Sociológicas Contemporâneas I, Sociologia do Trabalho, Sociologia Econômica, Sociologia Brasileira, Sociologia e Meio Ambiente) de um total de treze disciplinas.

Quadro 15 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (1993-2011)

	Disciplinas Currículo (1993-2011)	CH Sem.	Disciplinas Específicas (DE), Pedagógicas (DP) e Gerais (DG)	Continuidade Curricular	Disciplina Obrigatória
01	Introdução à Filosofia	60	DG	NÃO	SIM
02	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	60	DE	NÃO	SIM
03	Formação Histórica do Mundo Contemporâneo	60	DG	SIM	SIM
04	Formação Histórica e Social do Brasil	60	DG	NÃO	SIM
05	Português Instrumental	60	DG	SIM	SIM
06	Introdução à Antropologia	60	DE	NÃO	SIM
07	Economia Política I	60	DG	SIM	SIM
08	Geografia Humana e Econômica da Amazônia	60	DG	SIM	SIM
09	Introdução à Teorias Sociológicas	60	DE	NÃO	SIM
10	Teorias Políticas Clássicas I	60	DE	SIM	SIM
11	Economia Política II	60	DG	SIM	SIM
12	Antropologia Cultural I	60	DE	SIM	SIM
13	Teorias Políticas Clássicas II	60	DE	SIM	SIM
14	Métodos e Téc. de Pesq. Aplicadas às Ciências Sociais I	60	DE	SIM	SIM
15	Sociologia Marxista	60	DE	SIM	SIM
16	Teorias Políticas Clássicas III	60	DE	NÃO	SIM
17	Antropologia Cultural II	60	DE	SIM	SIM
18	Estatística Aplicada às Ciências Sociais I	60	DG	SIM	SIM
19	Sociologia Durkheimiana	60	DE	SIM	SIM
20	Sociologia Weberiana	60	DE	SIM	SIM
21	Política Brasileira	60	DE	NÃO	SIM
22	Cultura Brasileira	60	DE	SIM	SIM
23	Métodos e Téc. de Pesq. Aplicadas às Ciências Sociais II	60	DE	SIM	SIM
24	Estatística Aplicada às Ciências Sociais II	60	DG	SIM	SIM
25	Teorias Sociológicas Contemporâneas I	60	DE	NÃO	SIM
ÊNFASE EM SOCIOLOGIA					
26	Sociologia da Infância e da Adolescência*	60	DE	SIM	SIM
27	Introdução à Educação*	90	DP	NÃO	SIM
28	Sociologia do Trabalho	60	DE	NÃO	SIM
29	Sociologia Educacional I: Teorias Sociol. da Educação*	60	DP	SIM	SIM
30	Psicologia da Educação (Evol. e Aprend.)*	90	DP	SIM	SIM
31	Sociologia Educacional II: Teorias Sociol. da Educação*	60	DP	SIM	SIM
32	Sociologia Econômica	60	DE	NÃO	SIM
33	Sociologia Rural	60	DE	SIM	SIM
34	Didática Geral*	60	DP	SIM	SIM
35	Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º Graus*	60	DP	SIM	SIM
36	Sociologia Urbana	60	DE	SIM	SIM
37	Sociologia Brasileira	60	DE	NÃO	SIM
38	Sociologia e Meio Ambiente	60	DE	NÃO	SIM
39	Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais*	60	DP	SIM	SIM
40	Questões Sociológicas na Amazônia	60	DE	SIM	SIM
41	Estágio Supervisionado em Sociologia	60	DE	NÃO	SIM
42	Prática de Ensino em Ciências Sociais*	120	DP	SIM	SIM
	TCC em Sociologia	60	DE	NÃO	SIM
ENFASE EM CIÊNCIA POLÍTICA					
	Teorias Políticas Contemporâneas I	60	DE	NÃO	SIM
	Estado, Partido Político e Mov. Popular no Brasil	60	DE	NÃO	SIM
	Teorias Políticas Contemporâneas II	60	DE	NÃO	SIM
	Políticas Públicas	60	DE	NÃO	SIM
	Política e Relações Internacionais	60	DE	SIM	SIM
	Pensamento Político Brasileiro	60	DE	NÃO	SIM
	Metodologia da Análise Política	60	DE	NÃO	SIM
	Tópicos Temáticos em Ciência Política	60	DE	NÃO	SIM
	Estágio Supervisionado em Ciência Política	60	DE	NÃO	SIM
	TCC em Ciência Política	60	DE	NÃO	SIM

(Continua)

Quadro 15 – Continuidade Curricular de Disciplinas no Desenho Curricular do Curso de Ciências Sociais (1993-2011)

(Conclusão)

Disciplinas Currículo (1993-2011)	CH Sem.	Disciplinas Específicas (DE), Pedagógicas (DP) e Gerais (DG)	Continuidade Curricular	Disciplina Obrigatória
ENFASE EM ANTROPOLOGIA				
Teorias Antropológicas	60	DE	NÃO	SIM
Antropologia Política	60	DE	SIM	SIM
Organização Social e Parentesco	60	DE	NÃO	SIM
Antropologia da Religião	60	DE	NÃO	SIM
Antropologia Econômica	60	DE	NÃO	SIM
Pré-História Brasileira	60	DE	NÃO	SIM
Etnologia Indígena da Amazônia	60	DE	SIM	SIM
Tópicos Temáticos em Antropologia	60	DE	NÃO	SIM
Estágio Supervisionado em Antropologia	60	DE	NÃO	SIM
TCC em Antropologia	60	DE	NÃO	SIM

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções do CONSEPE/UFPA de nº 2.075 de 19/03/1993, nº 2.243 de 03/04/1995 e nº 2.846 de 05/09/2001. Quadro adaptado, com alterações, de RAMOS (2010).

* Disciplinas obrigatórias para as três ênfases.

OBS1.: Em 2001 com a resolução do CONSEPE/UFPA nº 2.846 de 05/09/2001 foram incluídas as disciplinas: FH-09058 – Prática de Ensino em Antropologia – 60 horas, FH-20027 - Prática de Ensino em Ciência Política – 60 horas e FH-02079 - Prática de Ensino em Sociologia – 60 horas para os alunos que ingressaram no curso, no período de 1998 a 2005 independentemente da ênfase que cursar.

OBS2.: Não constam neste quadro as disciplinas optativas e eletivas.

É interessante observar que houve distribuição eqüitativa das disciplinas por áreas disciplinares, antes de o aluno cursar as ênfases. Verificamos que Sociologia mantém cinco disciplinas (Introdução à Teorias Sociológicas, Sociologia Marxista, Sociologia Durkheimiana, Sociologia Weberiana e Teorias Sociológicas Contemporâneas I) e Antropologia e Ciência Política ficam com quatro (Introdução à Antropologia, Antropologia Cultural I e II e Cultura Brasileira; Teorias Políticas Clássicas I, II e III e Política Brasileira). Esse arranjo demonstra que os grupos disciplinares queriam equivalência até na formação de cunho geral que ocorria do primeiro até o quinto semestre.

Em relação às disciplinas de conteúdos pedagógicos verificamos que praticamente não houve alteração, apenas foi incluída a disciplina Introdução à Educação, as demais mantiveram continuidade curricular em decorrência do currículo mínimo. Ou seja, nesta reformulação este aspecto ficou quase intocado. As disciplinas de Sociologia da Educação I e II foram alteradas apenas na denominação e na codificação passando a se chamar respectivamente de Sociologia Educacional I: Teorias Sociológicas da Educação e Sociologia Educacional II: Teorias

Sociológicas da Educação, agora sob a responsabilidade do departamento de Sociologia.

Na parte das disciplinas de conteúdos gerais foram incluídas Introdução à Filosofia e Formação Histórica e Social do Brasil, as demais mantiveram continuidade curricular em função do currículo mínimo.

Assim, o que constatamos é que apesar da configuração curricular do curso de Ciências Sociais manter um padrão de organização disciplinar a nível nacional, este desenho (1993) trouxe um elemento de inovação: a organização disciplinar por área de concentração ou ênfases disciplinares em Antropologia, Ciência Política e Sociologia que promovem uma “especialização precoce” do graduando. Em decorrência disso, há uma valorização e priorização da formação do pesquisador, enquanto a formação docente fica relegada ao segundo plano.

A questão problemática nesse tipo de formação e configuração curricular é que ao privilegiar apenas a formação do pesquisador (quando somente poucos serão) e sua “especialização precoce” na graduação, acaba por restringir a inserção dos graduados no mercado de trabalho (apenas uma minoria consegue fazer mestrado e doutorado – quando ocorrerá, de fato, a formação do pesquisador) e também acaba não formando nem um pesquisador e muito menos professor para a educação básica e para o nível superior, e como efeito disso “... nossos formandos em Ciências Sociais não conseguem saber como ministrar aulas no ensino médio, pois possuem conhecimento teórico, mas não sabem traduzir isso para quem não conhece a sociologia” (TOMAZI, 2007, p. 599).

Moraes (2009) faz uma análise pertinente sobre isso ao afirmar que a formação do bacharelado embora necessária, não é suficiente para garantir ao docente subsídios teóricos práticos para que este exerça com qualidade as atividades de ensino, vejamos:

... a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária, para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino [...] Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo de ciências sociais e na busca de um equilíbrio entre bacharelado e licenciatura (MORAES, 2009, p. 20).

Portanto, de modo geral, as configurações curriculares do curso de Ciências Sociais da UFPA no período de 1963 a 2011, aponta para uma “*lógica de acumulação*” (VILLAS BÔAS, 1995) de disciplinas no desenho curricular, reduzindo a formação do graduado a uma aquisição de um grande número de disciplinas e conhecimentos específicos das Ciências Sociais. A partir de 1993, estes conteúdos curriculares são principalmente aqueles trazidos das áreas disciplinares de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Em virtude disso, há necessidade de se repensar a estrutura curricular do curso de Ciências Sociais fundamentalmente Bacharelesca e “modelo” de formação docente pautado na concepção da racionalidade técnica (transmissão e acadêmico tradicional), tendo em vista, não apenas a aprovação da lei nº 11.684/2008, que torna a sociologia obrigatória para a educação básica em todas as séries do ensino médio. Mas, principalmente, porque os profissionais formados pelo curso de Ciências Sociais devem ser competentes não apenas em conteúdos disciplinares específicos voltados prioritariamente para a pesquisa, mas também em conhecimentos e saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2004 e 2000) que permitam a esse profissional e docente saber como ensinar esses conhecimentos.

Segundo Tardif (2004) o exercício da docência requer a mobilização de vários saberes, tais como: *saberes disciplinares* que correspondem aos diversos campo do conhecimento sob a forma de disciplinas; *saberes pedagógicos*, que envolvem doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa em sentido amplo; *saberes curriculares* que envolvem o conhecimento de programas educacionais (objetivos, conteúdos, métodos) selecionados pelas instituições educativas que os professores devem aprender; e *saberes experienciais* constituídos pelos saberes que são adquiridos na prática docente cotidiana.

De modo geral, o ensino deve ser concebido como “... a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p. 28).

Logo, a docência é uma atividade profissional complexa (VEIGA, 2008) e não pode ser vista como algo menor, fácil, relegada ao segundo plano. Por isso a formação de professores deve ser assumida pelo curso de Ciências Sociais uma vez que grande parte de seus egressos serão professores na educação básica e superior. Na ótica de Cardin (2011, p. 2) “negar a importância da formação dos professores é negar a própria responsabilidade no processo de formação dos egressos no ensino médio e dos ingressos no ensino superior”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos cientistas sociais no Brasil, desde a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais tinha como objetivo principal:

...formar pessoas capazes de produzir a 'solução racional' para os problemas brasileiros. Ao se dizer 'solução racional', queria se dizer solução baseada na razão, na ciência. Dever-se-ia, portanto formar os cientistas da nova ciência, cientistas capazes de produzir o novo saber. (OLIVEIRA, 1995, p. 242).

A partir do estudo realizado, constatou-se a valorização do bacharelado em relação à licenciatura, o que pode ser entendido como a valorização da pesquisa em relação ao ensino no âmbito do curso. Não estamos aqui defendendo o predomínio de uma ou outra perspectivas, pois ambas são complementares e essenciais, e nem propondo a extinção da formação pela pesquisa, que deve ser entendida enquanto um princípio pedagógico e não um fim em si mesmo no curso de Ciências Sociais. Nossa intenção ao contrário, visou principalmente refletir sobre os efeitos que o processo de desvalorização da formação docente ocasiona não apenas para os egressos do curso, mas principalmente para os alunos da educação básica.

Para Bourdieu (1983a, 2004) as *lutas concorrenciais* ocorridas nas universidades, demarcam o campo acadêmico e constroem uma hierarquização entre o campo escolar (considerado inferior) e o campo acadêmico-científico (considerado superior). Esse processo de hierarquização que ocorre no interior do campo acadêmico e desse sobre o campo escolar demonstra o

menor status acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da Licenciatura em relação ao Bacharelado, [...] são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem. (PEREIRA, 2000, p. 200).

A concepção de pesquisa praticada e ensinada no curso de Ciências Sociais pode ser considerada enquanto um componente "totêmico", implantado desde a criação do curso na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), nos moldes do modelo americano e francês respectivamente. Estes cursos paradigmáticos tiveram

influência nos modelos formativos dos cientistas sociais da maioria dos cursos de Ciências Sociais do país, e claro o curso de Ciências Sociais da UFPA sofreu influência não apenas em termos de desenhos curriculares, como na concepção de formação profissional e docente. Desse modo, inspirada no modelo de universidade de pesquisa, a formação do Cientista Social no Brasil fundamentou-se numa concepção “totêmica” de pesquisa, com isso, gerou, por meio das sucessivas matrizes curriculares, processos formativos dicotômicos que, em seus discursos institucionalizados, priorizaram a formação do pesquisador e relegaram a um plano secundário a dos professores.

Outro fator que contribuiu para a valorização da pesquisa e para a desvalorização do ensino está relacionado a consolidação do sistema de pós-graduação no país em meados da década de 1960 e início de 1970. Este processo estabeleceu uma primazia da pesquisa e contribuiu ainda mais para o “insulamento” (cf. NUNES, 2010 e SARANDY, 2007) e hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação nos cursos de Ciências Sociais, entre o campo acadêmico e o campo escolar, entre o pesquisador e o professor.

Também a forma como está estruturado o atual sistema de educação superior no país, influenciado pelo sistema de pós-graduação brasileiro, que estimula a concorrência e a competitividade entre professores no ensino superior, colabora para esse cenário. Para Segatto e Bariani Junior (2009), o período logo após a 1964 e início dos anos 1970 pode ser considerado um marco histórico das Ciências Sociais no Brasil, uma vez que se instaura definitivamente uma nova forma de se fazer ciência social, quando demarca o processo de profissionalização das Ciências Sociais que levaram à

[...] supervalorização do especialista, da técnica e do treinamento, bem como de atuação desses em termos de pesquisa, ensino e disposição de recursos humanos (hierarquia, titulação, mérito, seleção e arregimentação de pessoal, organização e coordenação do trabalho de pesquisa e docência, etc.) e materiais [...], o que proporcionaria uma divisão e hierarquização do trabalho intelectual, a criação de um sistema de méritos e acesso a cargos, e volume e regularidade da produção científica. O cientista profissional domina a cena, relegando o bacharel, o autodidata e o *outsider* [...] ao terreno da 'literatura' e da propaganda, do ensaísmo, do impressionismo. (SEGATTO e BARIANI JÚNIOR, 2009, p. 11).

Assim, esse sistema “impõe” a todos uma busca pela alta produtividade em nível de excelência, o que direciona suas energias para as atividades mais valorizadas pelas agências de fomento federais e estaduais, como: publicações em periódicos, livros, participação em bancas examinadoras de cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos classificados pelo sistema Qualis da CAPES, etc., com o intuito de enriquecer cada vez mais o currículo LATTES, pois são essas atividades que contam ponto efetivamente no campo acadêmico para o reconhecimento, prestígio, poder e principalmente recursos financeiros para os profissionais desse campo. Todas essas atividades estão diretamente ligadas à pesquisa. Por isso fica evidente que as atividades de ensino são desvalorizadas em relação as de pesquisa, como argumenta abaixo Nunes (2012):

Enquanto a docência não é valorizada pela sociedade, a pesquisa, além de ser mais prestigiosa, é considerada mais lucrativa. Frente a esta realidade, o incentivo para focar suas ações na pesquisa seriam maiores que os incentivos para a sala de aula [...]. No caso brasileiro, as regras da CAPES, os incentivos do CNPq, da FAPESP e demais fundações de apoio à pesquisa – à pesquisa, notemos, não ao ensino, porque simplesmente inexistem fundações de apoio ao ensino – privilegiam as publicações, as patentes e a inovação científica e acadêmica (NUNES, 2012, p. 65).

Assim, o ensino (principalmente o de graduação) e a sala de aula passam a ser um espaço desvalorizado. Pois o que deveria ser valorizado pelo professor passa a ser um obstáculo que atrapalha a pontuação e o prestígio do pesquisador (GOLDENBERG, 2006). Desse modo, concordamos com Goldenberg (2006) quando afirma:

a sala de aula deixou de ser um espaço de prestígio, de prazer e de troca, e o professor dirige, assim, o seu investimento profissional para as atividades que lhe dão reconhecimento e poder e, também, bolsas e recursos e convites. [...] as regras de reconhecimento, poder e prestígio dentro do campo [...] se encontram fora das salas de aula. (GOLDENBERG, 2006, p. 412).

Confirmando as afirmações de Goldenberg (2006), uma matéria publicada no *site* do Instituto Ciência Hoje (vinculada a SBPC) intitulada “Dura recompensa” trata do dilema: ensinar ou pesquisar? Essa matéria foi feita a partir de um artigo publicado na revista *Science* (ANDERSON, BARNERJJE e DRENNAN *et all.*, 2011) em que afirmam que os cientistas que têm trabalhos publicados em revistas científicas e investem tempo em pesquisa são mais prestigiados e ganham maior reconhecimento acadêmico e financeiro do que seus pares que atuam somente no

ensino universitário e na orientação de alunos (CAMELO, 2011). Segundo a referida matéria há uma cegueira, na maioria dos países, em relação ao que vem sendo desenvolvido nas salas de aulas.

O artigo de Anderson, Barnerjje e Drennan *et all.*, (2011) citado por Camelo (2011) afirma que há necessidade de conhecimento do trabalho dos professores e sugerem que todas as instituições deveriam ter um grupo de estudo para discutir as metodologias e novas práticas de ensino, pois desse modo as universidades poderiam ficar sabendo sobre o que ocorre dentro das salas de aula e sobre as atividades de ensino.

É importante, também, a inclusão de linhas de pesquisa sobre a formação de professores e o ensino de Sociologia e Ciências Sociais nos programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais, com o objetivo de aprofundar essa temática e possibilitar uma maior visibilidade desta temática na academia. Assim como cursos de Especialização e Aperfeiçoamento destinados aos professores da educação básica, como forma de investir na formação continuada de seus egressos.

Na mesma matéria, Camelo (2011) cita o caso de uma professora da UFRJ que depois de investir seu tempo ao ensino, recebeu uma carta da UFRJ dizendo que não poderia mais orientar alunos na pós-graduação até que o seu nível de publicações científicas melhorasse, assim deveria voltar a pesquisar.

Esse fato, assim como outros semelhantes apresentados ao longo da Tese, vem ocorrendo em nossas universidades cotidianamente. E nesse sistema educacional o ensino passa a ser assumido como uma obrigação e não uma opção para a maioria dos professores, uma vez que para o pesquisador existe bolsa de produtividade e o reconhecimento acadêmico, mas para o professor não. Em decorrência desses fatores, o pesquisador torna-se mais valorizado e prestigiado em relação ao professor, mesmo dentro do campo acadêmico, onde os docentes que estão lecionando na Pós-Graduação *stricto sensu* são mais prestigiados em relação aos docentes que só lecionam na graduação ou na pós-graduação *lato senso*.

No caso do curso de Ciências Sociais também predomina uma valorização entre os docentes que lecionam as disciplinas de conteúdos específicos do curso, no bacharelado, em relação daqueles que lecionam as disciplinas de

conteúdos pedagógicos voltadas para a licenciatura. Se estendermos essa relação entre os docentes do campo acadêmico e do campo escolar, o prestígio dos primeiros em relação aos segundos é maior, assim como a hierarquia e o distanciamento.

Em relação as reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais, estas mantiveram os padrões curriculares para a maioria dos cursos de Ciências Sociais no país desde sua criação na década de 1930. Os desenhos curriculares do referido curso se orientam por uma concepção de formação docente pautada no modelo de racionalidade técnica que favorece a separação entre a formação conteudista e a pedagógica, entre teoria e prática. Nos desenhos curriculares investigados, verificamos que na organização dos conteúdos curriculares, estes basicamente obedeceram a lógica do conhecimento científico tradicional, ou seja, do geral para o particular, do teórico para o prático, da formação geral para a profissionalizante; mantendo essa mesma lógica nas várias reformulações curriculares que ocorreram no curso. A partir da década de 1990 as reformas educativas desencadearam alterações no currículo do curso de Ciências Sociais, projetando seus efeitos no tipo de identidade do profissional bacharel e licenciado, mantendo-se a discriminação histórica que permeou a gênese e consolidação desse curso no Brasil e no Pará.

Os modelos de racionalidade técnica, explicitados ao longo desse estudo, que predominaram no curso de Ciências Sociais foram principalmente o *modelo de transmissão*, caracterizado pela ênfase na transmissão dos conteúdos científicos e pedagógicos, no qual se destina pouca carga horária para as habilidades de prática de ensino, e o *modelo acadêmico tradicional*, que parte do pressuposto de que o conhecimento científico disciplinar é suficiente para capacitar o professor para o exercício do ensino e que a dimensão prática do ato de ensinar pode ser aprendido em serviço, ou seja, posteriormente a formação inicial. Desse modo, as modificações e alterações curriculares efetivadas quanto à formação docente do curso de Ciências Sociais da UFPA evidenciaram que o modelo de racionalidade técnica continua a orientar o atual desenho curricular do curso e seu projeto de formação docente, e ainda conforme analisado durante o estudo, esse modelo de racionalidade técnica permanece orientando a maioria dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de licenciatura no país.

E mais, em que pese as inúmeras reformulações curriculares ocorridas no curso de Ciências Sociais, conforme evidenciado neste estudo, as alterações mantiveram a estrutura de organização disciplinar sob a tipologia do *currículo coleção*, sendo que nos primeiros desenhos curriculares predominaram os currículos coleção geral e no currículo de 1993 a 2011 predominou o currículo coleção especializado. Esta forma de organização do conhecimento promove isolamento das demais áreas do conhecimento o que contribuiu para a demarcação de fronteiras entre o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação, entre a formação voltada para o pesquisador e formação orientada para professor, principalmente sob a incumbência das Faculdades de Educação.

Por esse motivo, os principais fatores explicativos do processo de configuração curricular do curso de Ciências Sociais são fundamentalmente de ordem estrutural do próprio sistema educacional e, em menor proporção, advindos de fatores locais, internos, como disputas de grupos disciplinares, por exemplo. Em virtude disso tem-se alterado os currículos, mas as concepções de formação profissional, de formação docente, assim como as práticas curriculares e docentes permanecem, ou seja, tem ocorrido mais continuidades, nos vários desenhos curriculares do curso analisado, do que rupturas.

Uma das razões que justificam essa afirmação é que as reformas curriculares se limitaram a incluir e excluir disciplinas, reformular e criar ementas e reformular desenhos curriculares, muitas vezes somente para cumprir as determinações da legislação nacional ou das resoluções locais da UFPA. Em alguns casos, nestas reformulações curriculares, as disputas dos grupos disciplinares por espaço e poder colocaram muito mais seus interesses imediatos acima dos interesses do curso e da formação dos estudantes, por esses motivos, as reformas curriculares efetivadas se configuram como superficiais e pouco contribuíram para resolver os problemas crônicos dos cursos de licenciatura e da formação docente de modo geral. Villas Bôas (1995) critica estas reformas curriculares superficiais, pois

Fazer reparos, acréscimos, pequenas alterações no currículo seria realmente de pouca valia, uma repetição do que vem sendo feito sem grande resultado. A discussão do currículo somente tem sentido se for uma discussão dos valores que fundamentam sua estrutura, portanto, uma discussão de sua estrutura (VILLAS BÔAS, 1995, p. 176).

Em outros termos há necessidade de uma mudança de paradigma, no que diz respeito a concepção de docência, de ensino, de pesquisa, de sociedade, de universidade, de formação docente, no desenvolvimento dos cursos de licenciaturas, pois a formação docente

... não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992, p. 25). (grifo no original).

É claro que não estamos dizendo que este tipo de mudança *per se* é suficiente, ainda que necessária, não podemos achar que as mudanças de paradigmas, sejam curriculares, sejam de formação docente, possam ser consideradas um “*Deus ex machina*”, que possibilitem superar todos os problemas crônicos da educação, dos cursos superiores e dos cursos de licenciatura, que como vimos, são problemas principalmente relacionados a estrutura do sistema e logo as soluções não são simples, pontuais e rápidas. Estes problemas possuem várias causas e são bastante complexos, por isso há necessidade de políticas sociais e educacionais nos vários níveis e sistemas educacionais, envolvendo o nível macro (políticas educacionais e curriculares) e o nível micro (mudança das disposições adquiridas, das suas maneiras de ser e agir, ou seja, no *habitus* do docente, no processo de ensino aprendizagem, nas reformulações curriculares etc.).

Com isso não queremos imputar aos professores e a sua formação inicial a responsabilidade pelas mazelas do ensino, concordamos inteiramente com Gatti (2010), quando fala sobre este assunto:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

No entanto, não podemos negar que a forma como está estruturado o currículo do curso, os “modelos” de formação docente e as concepções de formadores de professores sobre o que é docência e a respeito do professor também contribuem para este cenário.

Em virtude disso, uma das concepções que deve ser questionada é a “idéia de que ensinar é fácil, bastando algum conhecimento da matéria, experiência, bom senso ou encontrar uma ‘receitinha’ adequada” (CARVALHO, 1992, p. 58). Ensinar é uma atividade complexa e compreende uma série de conhecimentos e saberes, não apenas de conteúdos específicos da disciplina de referência, mas envolve uma gama de saberes de outras áreas do conhecimento humano. De acordo com Tardif (2004) o exercício da docência necessita de vários saberes: *saberes disciplinares; pedagógicos, curriculares e experienciais*. Assim, mesmo para ministrar apenas uma aula ou um programa de curso para um ano, o professor precisa mobilizar vários saberes, vejamos:

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. [ou universidade] (TARDIF, 2000, p. 15).

Desse modo, há necessidade de superarmos a concepção simplista e muito disseminada, de que para ensinar basta saber o conteúdo da disciplina, ou simplesmente ter vocação ou dom, talento para lecionar. Ou seja, é preciso que se conceba a docência como um ofício que requer formação profissional, com conhecimentos e saberes específicos, pois formar professores “...implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica [...] uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2008, p. 14).

É importante ressaltar ainda, que somente a formação inicial não é suficiente, há necessidade de investir em formação continuada, em acompanhamento dos egressos do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Por isso o curso de Ciências Sociais também deve considerar a criação de espaços físicos destinados à formação docente, tanto dos discentes quanto dos egressos,

como laboratórios de ensino (a exemplo da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio de Janeiro e outras IES que já utilizam deste recurso) para que sejam desenvolvidas discussões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como para possibilitar subsídios teóricos e práticos, como elaboração de planos de curso, mini-cursos de atualização e aperfeiçoamento, voltados para os professores, sobre temas contidos no conteúdo programático das escolas de educação básica, simulação de aulas, elaboração de material didático adequado aos alunos da educação básica, utilização de recursos didáticos como: músicas, poesias, cinema, história em quadrinhos, recursos virtuais como blog entre outros. Estas ações combinadas podem contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da formação docente e para a demonstração de que o curso de Ciências Sociais, de fato, se mostra comprometido com essa formação.

Nos últimos anos, principalmente após a aprovação da Lei nº 11.684/2008 que tornou obrigatório o ensino da sociologia para o ensino médio, no campo das Ciências Sociais identificamos um aumento significativo nas pesquisas sobre ensino de Sociologia, de Ciências Sociais, sobre formação de professores para a educação básica principalmente nos programas de Pós-Graduação em Educação e em menor número nos programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Sociologia, o que é importante haja vista que a visibilidade destas temáticas no campo de Ciências Sociais são necessárias para reverter este cenário. Também identificamos estas temáticas sendo debatidas em eventos científicos do campo das Ciências Sociais⁸⁹, como: Congressos da Sociedade Brasileira de

⁸⁹ Um dado que confirmou minha expectativa, foi que ao participar de alguns desses eventos ou verificar o currículo Lattes dos professores que pesquisam esta temática e que apresentaram trabalhos nesta área verifiquei que a maioria destes docentes são ligados as disciplinas da licenciatura (inclusive eu), seguidos por professores da educação básica. Enquanto os docentes ligados a disciplinas do Bacharelado são minoria. Este fato demonstra uma separação e distanciamento entre os docentes que ensinam as disciplinas do Bacharelado e docentes que ensinam disciplinas da Licenciatura, mesmo com formação na área de Ciências Sociais. O problema é que são geralmente os professores que lecionam as disciplinas do Bacharelado, por serem dominantes (“os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”, BOURDIEU, 1983a, p. 128) no campo acadêmico das Ciências Sociais, que determinam a orientação das mudanças nos desenhos curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais, e na maioria das vezes desconhecem os estudos e pesquisas desenvolvidas pelos professores que pesquisam e lecionam as disciplinas da licenciatura, assim como pelos professores da educação básica que pesquisam esta temática.

Sociologia, no GT ensino de Sociologia (2007, 2009 e 2001), I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais (2008, em Natal), II Encontro da SBS Norte (realizado em 2010, Belém), III Encontro da SBS Norte (realizado em Manaus, 2012) Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) no GT Educação e Sociedade (2011), I e II Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) realizado em 2009 (Rio de Janeiro) e 2011 (Curitiba), além de eventos estaduais, como o I Seminário Nacional sobre o ensino de Sociologia no nível médio (USP, 2007), I Simpósio Estadual sobre Formação de Professores de Sociologia (UEL-PR, 2008), I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Escola Básica (UFRJ, 2009). (Para detalhes e mais informações cf. MORAES, 2010 e ERAS e OLIVEIRA, 2011).

Em maio de 2012 foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) reunindo professores da educação básica e do ensino superior de todas as regiões do país, sendo que o diferencial nesta Associação é o fato de destacar a “defesa da promoção e da qualificação do ensino das Ciências Sociais” descrita em seu estatuto de fundação. O primeiro congresso desta associação está previsto para abril de 2013.

Em termos de políticas públicas orientadas para a melhoria da formação de professores, destacam-se o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) criado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC em 2006) cujo objetivo visa ampliar e dinamizar a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das IES federais e estaduais; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁹⁰ criado em 2007 Diretoria de Educação Básica da CAPES que objetiva incentivar a melhoria da qualidade da educação básica por meio da integração entre as IES e escolas com a oferta de bolsas para professores do ensino superior e da educação básica; e, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado em 2009 pela CAPES com objetivo de qualificar professores em serviço da rede pública da educação básica em parceria com os estados e municípios e as IES. O programa

⁹⁰ No curso de Ciências Sociais/UFGA a professora Altair Silva desenvolve um projeto financiado pelo PIBID para o período de 2011 a 2013, em parceria com a Escola Mário Barbosa e com a Escola de Aplicação da UFGA, intitulado “Metodologia para o ensino médio em Sociologia” (Currículo Lattes e site <http://sociologandobelem.blogspot.com.br/p/conheca-o-pibid.html>).

visa ofertar cursos de licenciatura prioritariamente para professores em exercício que não tenham formação superior; ofertar segunda licenciatura “para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial” e ofertar formação pedagógica “para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica”. Na UFPA, desde 2010 foi criado o curso de Licenciatura em Sociologia pelo PARFOR.

Assim, tendo em vista o aumento de publicações, eventos acadêmicos sobre a temática da formação de professores de Ciências Sociais, ensino de Sociologia etc., bem como políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, espera-se que este cenário mude e que os currículos mudem não apenas para atender às determinações legais ou interesses corporativistas, mas fundamentalmente para que a formação docente e a concepção de docência sejam ressignificadas, valorizadas e para que a docência seja assumida como uma atividade profissional que requer conhecimentos e saberes diversificados, digna de ser praticada e pesquisada, não apenas na área de Educação, como também nas Ciências Sociais.

REFERÊNCIAS

ABELÉM, Auriléa Gomes. A formação para a pesquisa e o planejamento em Ciências Sociais. In.: MELLO, Alex B. F. (Org.) **UFPA 50 anos: relatos de uma trajetória**. Belém: EDUFPA, 2007. pp. 55-63.

ÁLVARES, Luzia; ABELÉM, Aurilea; VAZ, Celso. **Por um mestrado em Ciência Política na Amazônia**. [Belém]: [1995]. Mimeo. 14 p.

ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. **Plano de metas do Departamento de Ciência Política – UFPA: Biênio – 2005-2007**. [Belém]: UFPA, 2005. Mimeo. 19 p.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Universidade brasileira: adoção de modelos e suas decorrências. **Revista de Administração Municipal**. Recife, v. 1, n. 3, p. 37-56, jan/jun. 1999.

ANDERSON, W. A.; BARNERJJE, U.; DRENNAN, C. L. *et. all. Changing the Culture of Science Education at Research Universities*. **Science**. Vol. 331, nº. 6014 p. 152-153, 14 Janeiro de 2011. Disponível em: [http://www.sciencemag.org/content/331/6014/152.summary], acesso em 25/01/2011

APOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política cultural e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael; WEIS, Lois. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.11, p.19-33, 1986.

AQUINO, M^a José; MAUÉS, Raymundo Heraldo. Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará: notas sobre a formação de “quadros” na Amazônia brasileira a partir dos anos de 1990. **Humanitas**. Belém: IFCH, v. 25, n. 1/2, p. 125-141, 2009.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. **Postmodern education: politics, culture & social criticism**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991.

ARRUDA, Maria A. N. A modernidade possível: cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais. In.: MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 2001. Vol. 1. pp. 277-368.

_____. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. In.: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 1995. Vol. 2. p. 107-231.

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

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARREIRO, Iraíde Marques; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAZZO, Vera L. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In.: PERONI, V.; BAZZO, V.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-47.

BECKMANN, Clodoaldo. Apontamentos para a História da Universidade Federal do Pará. In.: UFPA. **Anais do Simpósio sobre História da Ciência e da Tecnologia no Pará**. Belém: UFPA, 1985, pp. 507-532. Tomo II.

BELÉM (PA). **Lei nº 8.338 de 08 de julho de 2004**. Estabelece as disciplinas Filosofia e Sociologia como componentes da estrutura curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?id_lei=1635#> acesso em 10 dez/2012.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FioCruz, nº. 120, p. 75-110, nov./2003.

_____. **Clases, códigos y control II**: hacia una teoría de las transmisiones educativas. 2. ed. Ediciones Akal. Madri, 2005. Vol 3.

_____. *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. In.: YOUNG, Michael F. D. (Ed.) **Knowledge and Control**: new directions for the sociology of education. Londres: Collier-Macmillan Publishers, 1971. p. 47-69.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, ES: Ediciones Morata, 1998. (Colección Educación Crítica, n. 1).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Ed. da USP, 2008a.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008b.

_____. In.: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 71-79.

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

_____. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008c.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. Col. Pensamento contemporâneo, vol. 1.

BRAGA, Ruy. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio. **Boletim CEDES**. Rio de Janeiro: CEDES/UERJ. v. 1, p. 6-12, abr./maio/2010. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/cespeb/dossie_cedes_ruy_braga.pdf> acesso em 10 dez/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 09, de 09 de maio de 2001a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001b**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28, de 09 de outubro de 2001c**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001d**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, **Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia**, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001e**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001f**. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, **Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia**, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002c**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 224, de 04 de agosto de 2004**. Solicitação de parecer formal do CNE, por parte de conselheiro especialista, quanto à obrigatoriedade de estágio para o bacharelado em Ciências Sociais.

_____. **Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, ano CXLV, nº 104, secção 1, p. 1, de 03 de junho de 2008.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 27/12/1961.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Decreto-Lei nº. 89.531 de 05 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. Disponível em: [<http://www.sociologos.org.br/links/indices/decretos.asp>].

_____. **Lei nº. 6.888 de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. Disponível em: [<http://www.sociologos.org.br/links/indices/lei6888.asp>].

BRITO, Talamira T. R.; CUNHA, Ana Maria O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender**. Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

BRUNHOFF, Suzanne de. **A hora do mercado**: crítica do liberalismo. São Paulo: Unesp, 1991.

CAMARGO, Arlete M. M.; PINTO, Maria C. V. Tendências nos currículos dos cursos de graduação no contexto atual. In.: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.) **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém: EDUFPA, 2008. pp. 319-336.

CAMARGO, Arlete. Maria M. **A Universidade na Região Amazônica**: um estudo sobre a interiorização da UFPA. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação/UFPA, 1997.

CAMARGO, Arlete M. M.; HAGE, Salomão M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In.: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.) **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo; Cortez, 2004.

CAMARGO, Arlete; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In.: BITAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 215-234.

CAMELO, Tiago. Dura recompensa. **Ciência Hoje on line**. 2011. Disponível em: [<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/01/dura-recompensa>] acesso em 20/01/2011.

CAMPOS, Ápio. **Universidade: pesquisa e pós-graduação**. Belém: Editora da UFPA, 1981.

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, Maria C.; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria O. (Org.) **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003. P. 83-103. Col. Currículo, políticas e práticas.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CARDIN, Eric Gustavo. A formação dos professores de Ciências Sociais no Oeste Paranaense: um estudo de caso. **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**: Mudanças, Permanências e Desafios Sociológicos. Curitiba, PR: SBS, pp. 1-15, 2011.

CARVALHO, Anna Maria P. De. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. **Em aberto**. Ano 12, n. 54, p. 51- 63, abr./jun./1992.

CARVALHO, Lejeune M. G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In.: _____ .(Org.). **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-60.

CARVALHO, Lejeune M. G.; MATTOS, Sérgio S. **Sociólogos & Sociologia: história das suas entidades no Brasil e no mundo**, vol. 1. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano XXII, nº 75, p.67-83, ago./2001.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Atividades 1990**. Belém, PA: UFPA, 1990. (mimeo).

CENTRO DE REGISTRO E INDICADORES ACADÊMICOS – CIAC. **Relatório de Atividades/2011**. Belém: UFPA, jan./2012. (Mimeo).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177- 229, 1990.

CIEGLINSKI, Amanda. **Número de professores especializados em filosofia, sociologia e música precisa ser 20 vezes maior para cumprir a lei**. Agência Brasil. 27 de julho de 2008. Disponível em: [<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/07/24/materia.2008-07-24.8732433892/view>]. Acesso em 31 jul 2008.

COAN, Marival. **A Sociologia no nível médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTEZ, Roberto. A criação do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará e a controvérsia sobre as disciplinas cultura brasileira e museologia. **Cadernos do CFCH**. Belém: UFPA, n. 25, p. 45-64, jul./set.1991.

_____. Quem estava na Kombi? In.: MELLO, Alex B. F. (Org.) **UFPA 50 anos: relatos de uma trajetória**. Belém: EDUFPA, 2007. pp. 213-233.

CUNHA, Alexandre. UFPA: o ano que levou uma década. In.: MELLO, Alex B. F. (Org.) **UFPA 50 anos: relatos de uma trajetória**. Belém: EDUFPA, 2007. pp. 25-33.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 27, p. 9-22, jul/1992.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, ano 1, n. 4, p.79-110, set/1979.

_____. Os estudos de problemas brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, nº 13, p. 193-215, jan./jun./2012.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CUNHA, Manoel Alexandre Ferreira. História da Ciência e Tecnologia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA. In: UFPA. **Anais do Simpósio sobre História da Ciência e da Tecnologia no Pará**. Belém: UFPA, 1985, pp. 229-249. Tomo I.

CUNHA, Maria Isabel. Formação de Professores e Currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria C.; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria O. (Org). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Editora Porto, 2003. P. 67-81. Col. Currículo, políticas e práticas.

CURI, Edda. **Formação de professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC/SP, São Paulo, 2000.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, PB, ano 1, nº. 1, p. 12-33, mar./set./2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: 30/06/2010.

_____. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**. Vol. 25, nº. 87, p. 423-460, maio/ago/2004.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In' am; AMAGI, Isao *et. al*. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Brasília: MEC/UNESCO; São Paulo: Cortez, 1998.

DEL VECCHIO, Angelo. Preâmbulo: as influências presente nos anos de formação da Escola Livre de sociologia e Política de São Paulo. In.: KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Júlio A. (Org.) **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953**. 2. ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2009. pp. 11-26.

DEL VECCHIO, Angelo; DIÉGUEZ, Carla Regina. A contribuição institucional da Sociologia no Brasil: o caso de São Paulo. **XIV CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA**. Rio de Janeiro: SBS, 28 a 31 julho de 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F.; MUZZETI, Luci Regina. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário. In.: FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luiza (Org.). **Licenciaturas, escolas e**

conhecimento. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008. p. 129-139.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO: uma agenda urgente – reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos Pela Educação. Brasília, setembro de 2011. São Paulo: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna. 2012. 212p. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/educacao_uma_agenda_urgente.pdf>, acesso em 20/10/2012.

ERAS, Lígia W.; OLIVEIRA, Márcio. **Ciências Sociais e ensino superior:** as licenciaturas no espaço acadêmico sociológico. 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, MG. 24 a 28 de outubro de 2011. (GT 08 – Educação e Sociedade).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa.** Vol. 33, Nº 3, p. 531-541, set/dez/2007.

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO ARAGUAIA-TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Sociais.** Marabá: UFPA, 2009. 88p. (mimeo).

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Projeto Político Pedagógico para o curso de Ciências Sociais.** Belém: UFPA, [2008]. 30p. (mimeo).

FRAUCHES, Celso. Educação Superior comentada – políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **Coluna do Celso.** Brasília: ABMES, ano I, nº 15, 21 a 27 jun./2011. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/247>>, acesso em 20/04/2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e Poder.** 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FELIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação:** efeitos no Brasil e Portugal. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2008. 280f.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FONTES, Edilza J. O. A invenção da Universidade Federal do Pará. In.: _____. **UFPA 50 anos: Histórias e memórias.** Belém: EDUFPA, 2007. P. 13-67.

FORQUIN, Jean-Claude. A “Nova Sociologia da Educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In.: _____. (Org.) **Sociologia da Educação:** dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 145-174.

_____. **Escola e Cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Revalino A. Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. In.: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 2007. Anais. Sociedade Brasileira de Sociologia. Recife, 2007.

FROTA, Maria Iracema da; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Considerações sobre a evolução histórica do ensino da Sociologia nas escolas públicas de 2º grau do estado do Pará. **IX CONGRESSO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS**. 1992. São Paulo. 1992. 30p. (mimeo).

GANDIN, Luis Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: Rego, Teresa Cristina. (Org.). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 23-49.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In.: _____ . (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 7-39.

GARCIA, Sylvia G. A questão da universidade e da formação em Ciências Sociais. **Tempo Social: Rev. de Sociologia da USP**. São Paulo: FFLCH. Vol 12, N. 1, p. 123-140, maio de 2000.

GATTI, Bernardete A. formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379. Dez./2010.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.129-150.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na Escola Secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil- Anos 40 e 50. Dissertação (Mestrado em Sociologia). IUPERJ, Rio de Janeiro: 1999.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993. pp.41-69.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. Ensino de Antropologia na graduação: Ciências Sociais ou Antropologia? In.: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis, SC: Nova

Letra, 2006. pp. 405-413.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 93-114.

GOODSON, Ivor. **Currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto, PT: Porto editora, 2001.

_____. **Currículo: teoria e história**. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. Pós-Graduação, graduação e especialização: novas demandas de formação em Antropologia. In.: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis, SC: Nova Letra, 2006. pp. 247-258.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro**: 1925-1942. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2001.

HADDAD, Sérgio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In.: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009. p. 187-196.

HEY, Ana Paula; CATTANI, Afrânio Mendes. A USP e a formação de quadros dirigentes. In.: In.: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 295-312.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In.: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

_____. **A crise do capitalismo e a importância atual de marx**. 2008. disponível em: [<http://luishipolito.wordpress.com/2008/09/29/a-crise-do-capitalismo-e-a-importancia-atual-de-marx>]. Acesso em 10/09/2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

INEP. **Educação Superior Brasileira 1991-2004 – Pará**. Brasília: INEP, 2006.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. **Plano Acadêmico do IFCH**: 2º semestre de 2010. Belém: UFPA, 2010. (mimeo).

_____. **Relatório anual de atividades**: exercício 2010. Belém: UFPA, [2011]. (mimeo).

KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Júlio (Org.) **A Escola Livre de Sociologia e Política**: anos de formação 1933-1953. 2. ed. São Paulo: Sociologia e

Política, 2009.

KRAHE, Elizabeth D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo**: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. **Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária**: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, SC : Univali - Itajaí : Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

LARAIA, Roque de B. Ensino de Ciências Sociais, Hoje. In.: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (Org.). **As assim chamadas ciências sociais**: formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Relume Dumará, 1991. p. 57-63.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS, ano 7, nº. 14, p. 376-437. jul/dez 2005.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. v. 13, n. 1, p. 7-36, mar./2008.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In.: MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 2001. Vol. 1. pp. 257-275.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículos sem fronteiras**. Vol. 6, nº 2, p. 33-52, jul.dez./2006.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, trabalho e cultura. Brasília: MEC, 2004. p. 191-206.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, vol. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez.2009.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 89, p. 1159-1180, set./dez/2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In.: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e Integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 115-143.

MACHADO, Jorge Ricardo C. **A formação de professores de química na UFPA**: a história de um curso de graduação e sua evolução curricular. 2004. 118f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Belém: Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) da UFPA, 2004.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

MAIA, Ana B. F. As Missões francesas na criação da Universidade de São Paulo: uma análise dos relatos e seus significados nos anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1949). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, pp. 1- 13, jul./2011.

MAGGIE, Yvone. Por que gostamos tanto do curso de Ciências Sociais? In.: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis, SC: Nova Letra, 2006. pp. 259-280.

MAGGIE, Yvone; ALVES, Andrea Moraes; VILLAS BÔAS, Gláucia *et. al.* **Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em Ciências Sociais**. Brasília: MEC/SESu, junho de 1997. 26p.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**. Rio de Janeiro. v. 11, p. 1-24, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2002.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. N. 118, p. 89-17, mar/2003.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. O ensino de antropologia na graduação da UFPA. In.: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis, SC: Nova Letra, 2006. pp. 191-196.

MELO, Alex Fiúza. Projeto de Reformulação do Curso de Ciências Sociais: Universidade Federal do Pará. **Cadernos TDI**. Belém: Associação Profissional dos Sociólogos do Pará. nº 1, p. 17-23, out./1985.

MELO, Manuel Palácios da C. **Quem explica o Brasil**. Juiz de Fora: editora da UFJF, 1999.

MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FioCruz. n. 90, p. 36-44, ago./1994.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In.: CATANI, Denice Bárbara. *et. al.* **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.115-125.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Edit. Boitempo, 2008.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Campinas: IFCH-UNICAMP, 2000.

_____. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil**: da sistematização à constituição do campo científico. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Sociologia). Campinas, SP. IFCH/UNICAMP, 2006.

MICELI, Sérgio. Por uma Sociologia das Ciências Sociais. In.: _____. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 2001. Vol. 1. pp. 11-28.

MORAES, Amaury C. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In.: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009. p. 19-29.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**. Campinas. Vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez./2011.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**. São Paulo: USP. vol.15, no.1, p.5-20. Abr/2003.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? In.: **Cronos**, v. 8, nº 2, p. 395-402, Natal, RN, jul/dez 2007.

_____. (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino, vol. 15). Introdução.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. p. 11-36.

_____. A internacionalização do campo do currículo. **Revista contemporânea da educação**, n. 3, p. 216-224, jan/jul. 2012.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001b.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In.: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

_____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In.: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Org.). **Currículo e Avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

_____. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, Maria C.; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria O. (Org.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003. p. 47-66. Col. Currículo, políticas e práticas.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: _____. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.13-47.

MOREIRA, Eidorfe. **Para a História da Universidade Federal do Pará: panorama do primeiro decênio**. Belém: Grafisa, 1977.

MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo. Teoria e História da Educação Superior. In.: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP, 2006. Vol. 2.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** Dissertação (Mestrado em Educação). UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2003.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A formação de professores no curso de História da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Clarissa E. B. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro: Vol. 1, n. 1, p. 181-207, jun./2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In.: _____. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-15.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In.: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: _____. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995. pp. 13-34.

NUNES, Edson de Oliveira. **A gramática política do Brasil: clientelismo, corporativismo e insulamento burocrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

_____. **Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In.: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 1995. Vol. 2. pp. 233-307.

OLIVEIRA, Márcio. Sociologia das Ciências Sociais no Paraná. In.: _____. (Org.) **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexoto, 2006.

OLIVEIRA, Maria N. Estrutura e Funcionamento do Ensino: a trajetória de uma disciplina. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2000, Rio de Janeiro. UFRJ, 2000. v. I. p. 325-326. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/113_maria_neusa.pdf>, em 20/03/2012.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALHANO, Eleanor Gomes da S. Experiência da Sociologia no processo seletivo seriado (PSS), - antigo vestibular – Universidade Federal do Pará, UFPA, implantada em 2005. In.: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 2007. Anais. Sociedade Brasileira de Sociologia. Recife, 2007. 10p.

PAULA, Maria de Fátima C. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Campinas, SP. Vol. 14, n. 1, p. 71-84. mar. 2009.

_____. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**: Rev. de Sociologia da USP. São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PEIRANO, Mariza. **Ensino de Antropologia no Brasil**. Rio/Brasília: ABA, 1995.

PEREIRA, Júlio Diniz. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1996.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. São Paulo: ano XX, nº 68, pp. 109-125, dez./1999.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In.: SOUZA, João V. A. (Org.) **Formação de Professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

_____. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz. Nº. 111, p. 183-201, dez/2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

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

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Walter. NAEA comemora 35 anos dedicados ao desenvolvimento da Pan-Amazônia. **Beira do Rio**. Ano VII, edição 67, Dezembro de 2008. p. 7. Disponível *on line* em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2008/11-edicao-67/106-naea-comemora-35-anos-dedicados-ao-desenvolvimento-da-pan-amazonia>>, acesso em 20/03/2012.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In.: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-94.

PRETI, Dino. (Org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos. V. 2). p. 19-20.

PUREZA, André R. Políticas Desenvolvimentistas e Questão Agrária na Amazônia: a necessária anomia ao nascedouro das ciências sociais no Pará. **Klepsidra**: revista virtual de História. Nº 25, ano VI, 2005. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra25/cienciassociais.htm>>, acesso em 20/04/2012.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **A pesquisa metamorfoseada em objeto de eloqüência institucional e sua efetividade na proposta curricular do curso de Ciências Sociais da Universidade da Amazônia**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Belém: UFPA, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil: nascimento e expansão. **Ciência & Trópico**. Recife. Vol. 20, n. 2, p. 387-412, jul./dez./1992.

RAMOS, Pedro H. da S. M. **O currículo do curso de mecânica do CEFET-MG: uma análise a partir de Basil Bernstein (1968-2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/MG. Belo Horizonte: 2010, 220f.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a Palavra: Os Alunos** - estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2004.

RIBEIRO, Nelson F. Instituições regionais. In: HÈBETTE, Jean *et. al.* (Coord.) **Ciência e tecnologia para Amazônia**. Belém: UFPA/NAEA, 1983. (Série Cadernos NAEA, n. 7).

ROCHA, Genylton O. R. **A trajetória da disciplina geografia escolar no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo/PUC/SP. São Paulo, 1994.

_____. A organização curricular dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação educacional brasileira? In.: CORRÊA, Paulo S. (Org.) **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p.17-50.

_____. Reflexões sobre o currículo e a política curricular. In.: Secretaria de Educação do Pará. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos**. Belém: SEDUC, 2008. p. 72-96.

RODRIGUES, Denise Simões. Proposta de Reformulação Curricular. **Cadernos TDI**. Belém: Associação Profissional dos Sociólogos do Pará. nº 1, p. 24-28, out./1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da; VEIT Maria Helena Degani. Estágio docente: análise de interações sociais em sala de aula. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 295-316, jan./abr., 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. 8ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAEZ, Adelaide M. **As Ciências Sociais no Rio Grande do Sul: ensino e pesquisa na graduação em uma universidade privada**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS: 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Caminho do meio. Entrevista. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Segmento. Fev./2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12878>>, acesso em 10/10/2012.

SANTOS, Lucíola L. Paradigmas que orientam a formação docente. In.: SOUZA, João V. A. (Org.) **Formação de Professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SANTOS, Lucíola L. C. P.; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: Questões de seleção e de organização do conhecimento. In.: TOZZI, Devanil A. *ett all*. (Org.). **Currículo, Conhecimento e Sociedade**. Série Idéias, n. 26. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1995.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília: 2002.

SARANDY, Flávio, M. S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. In.: **Mediações**. v. 12, nº 1, p. 67-92, Londrina, PR, jan/jul. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 20, n.56, p. 161-189, 2006.

_____. **Um espaço para a Ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001.

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

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In.: _____. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. p. 140-161.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In.: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 351-370.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais do capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**. Nº. 80, vol. 23, pp. 203-234, 2002.

SILVA, Jorge Ferreira; MONTEIRO, Maria Carmem; ROSA, Suely Pereira da Silva. Universidades públicas: situação atual das licenciaturas; entre a renovação e a reinvenção. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 03, n. 07, pp. 201-237, abr./1995.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and Teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**. Cambridge, EUA. Vol. 57, n. 1. P. 1-21, fev/1987.

_____. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. **Educational Researcher**. Washington, EUA. Vol. 15, n. 2, p. 4-14, fev/1986.

SILVA, Ileizi L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais, no estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

TERRAZZAN, Eduardo A. *et. al.* Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: vol. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr./2008.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 21, n. 1, p. 159-186, jan./jun. 1996.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOMAZI, Nelson D. Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Entrevista com Nelson D. Tomazi. In: **Cronos**, v. 8, nº 2, p. 591-601, Natal, jul/dez 2007.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Ciências Sociais**: o que é o curso. Belém: UNAMA. 2011. Disponível em: <<http://www.unama.br/novoportal/ensino/graduacao/cursos/cienciassociais>>, acesso em 20/12/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Anais do Simpósio sobre a História da Ciência e Tecnologia no Pará**. Belém: Gráfica editora universitária, 1985. Tomo 1 e 2.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 41/1971**. Define o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 do Conselho Federal de Educação. Belém, 27 de outubro de 1971.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 88/1972**. Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 e Resolução nº 12/72 do Conselho Federal de Educação. Belém, 15 de Maio de 1972.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 462/1977**. Define o Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 e Resolução nº 12/72 do Conselho Federal de Educação. Belém, 28 de Dezembro de 1977.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 1.608/1988.** Define o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais (Bacharelado), na forma da resolução S/N, de 23/10/62 do Conselho Federal de Educação. Belém, 01 de março de 1988.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 2.075/1993,** Define o currículo pleno do curso de Ciências Sociais do campus de Belém. Belém, 19 de março de 1993.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 2.075/1993,** Define o currículo pleno do curso de Ciências Sociais do campus de Belém. Belém, 19 de março de 1993.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 2.243/1995,** Revoga a Resolução nº 2.075 de 19 de março de 1993, que definiu o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais, na forma da Resolução s/n de 23.10.1962-CFE e aprova o novo Currículo Pleno para o Curso de Graduação em Ciências Sociais. Belém, 03 de abril de 1995.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 2.846/2001,** inclui atividades curriculares no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Belém, 05 de setembro de 2001.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 3.186/2004,** institui Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Belém, 28 de junho de 2004.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 3.910/2009,** aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais – Marabá. Belém, 22 de outubro de 2009.

_____. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 4.284/2012,** aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. Belém, 24 de maio de 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. in: VEIGA, I. P.; D'AVILA, C. M. (Org.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VELHO, Otávio Guilherme. Processos sociais no Brasil pós-64: as ciências sociais. In.: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia T. (Org.). **Sociedade Política no Brasil Pós-64.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984. p. 351-385.

VIANNA, Luiz Werneck. A institucionalização das Ciências Sociais e a reforma social: do pensamento social à agenda americana de pesquisa. In.: _____. **A Revolução Passiva:** iberismo e americanismo no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004. p. 195-242.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social.** São Paulo: USP, vol.15, n.1, pp. 45-62, abr./2003.

_____. Nem cardeal nem samurai (sobre a lógica de acumulação dos currículos em

Ciências Sociais). In.: PESSANHA, E.; VILLAS BÔAS, G. (Org.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J. C. editora, 1995. pp. 161-177.

WANDERLEY, Luiz E. **O que é Universidade**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

WEBER, Max. Burocracia. In.: _____. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p. 229-271.

WIELEWICKI, Hamilton G.; OLIVEIRA, Marilize R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 18, n. 67, pp. 215-234, abr./jun./2010.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Rev. da USP**. São Paulo. N. 66, p. 210-224, ago/2005.

_____. *Education and British Society*. In.: _____. **The Long Revolution**. Londres: Penguin Books, 1965. pp. 145-176.

YOUNG, Michael F. D. *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. In.: _____. (Ed.) **Knowledge and Control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier-Macmillan Publishers, 1971. p. 19-46.

_____. **O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto, PT: Porto editora, 2010.

_____. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de pesquisa**. N. 117, p. 53-80, nov./2002.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. vol.16, n.48, pp. 609-623, set./dez./2011.

_____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez/2007.

ZEICHNER, Kenneth. *El maestro como profesional reflexivo*. **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona. n. 220, p. 44-49, 1992. Disponível em: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>, acesso em 10/11/2012.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes. Vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago./2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Sexo: () Masc () Fem
- 2) Nascimento: ____/____/____
- 3) Graduação: _____
Ano de ingresso:_____ Ano de conclusão:_____
- 4) Maior Titulação:
- 5) Área de atuação:
- 6) Por que escolheu esse curso?
- 7) O senhor (a) poderia falar um pouco sobre o histórico do curso, enfatizando sua criação, seus professores, as mudanças curriculares?
- 8) Conte-me um pouco como se deu a sua formação profissional?
- 9) Como era o currículo do curso?
- 10) Que perfil profissional o curso buscou formar?
- 11) O que caracterizava a atuação do cientista social, na sua época?
- 12) Na sua avaliação, o curso de Ciências Sociais o qualificou para atuar como docente ou como pesquisador? Por quê? Cite alguns pontos positivos e negativos.
- 13) Como ocorria o ensino de graduação, na sua época?
- 14) Os professores da sua época pesquisavam? Fale-me um pouco disso?
- 15) Onde pretendia atuar após a formação profissional?
- 16) Você queria ser Professor? Por quê?
- 17) Desde quando é professor? Conte-me um pouco como ocorreu isso?
- 18) Gosta mais de pesquisar ou ensinar? Por quê?
- 19) Em sua opinião, hoje, o que caracteriza o *metier* do cientista social?
- 20) Como Professor, como avalia o curso? Pontos positivos? Pontos negativos?
- 21) Enquanto professor, como deveria ser a formação do Bacharel e do Licenciado?
- 22) Como é feito atualmente a formação do professor no curso?
- 23) Porque existem em torno de 60% de disciplinas específicas e apenas 25% de disciplinas para a licenciatura no currículo em vigor? Qual sua opinião sobre isso?
- 24) Na sua ótica, a que se deve uma valorização excessiva do bacharelado em relação à Licenciatura?
- 25) O senhor (a) tem conhecimento sobre a proposta de reformulação curricular do curso de Ciências Sociais que está tramitando na UFPA?
- 26) Esta proposta foi amplamente discutida em divulgada entre os professores e alunos do curso?
- 27) O senhor (a) gostaria de acrescentar mais uma informação?
- 28) Quem o senhor (a) indicaria para fornecer mais informações sobre o curso?

APÊNDICE B - QUADRO SÍNTESE DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

N °	Docente ¹	Idade/sexo	Graduação/Maior Titulação	Ano de ingresso na UFPA como docente efetivo	Chefe ou vice-chefe de DEPTO. Direção de Faculdade, Coordenador de Colegiado	Participou de comissão de Reformulação Curricular e/ou elaboração do PPC
01	Andressa	61/F	Licenciatura em Ciências Sociais/Mestrado	1991	SIM	SIM
02	Beatriz	72/F	Licenciatura em Ciências Sociais/Doutorado	1978	SIM	NÃO
03	Paulo	57/M	Licenciatura em Ciências Sociais/Doutorado	1978	SIM	SIM
04	Débora	61/F	Licenciatura em Ciências Sociais/Doutorado	2002	SIM	SIM
05	Célia	67/F	Licenciatura em Ciências Sociais/Especialista	1993	SIM	SIM
06	Evaldo	54/M	Bach. em Ciências Sociais/Doutorado	1992	SIM	SIM
07	Gustavo	48/M	Bach. em Ciências Sociais/Mestrado	1996	NÃO	NÃO
08	Fonseca	51/M	Bach. em Ciências Sociais/Doutorado	1995	SIM	SIM
09	Hugo	56/M	Bach/Licen. em Ciências Sociais/Mestrado	2006	NÃO	SIM
10	Juliana	48/F	Bach/Licen. Ciências Sociais/Doutorado	1998	SIM	SIM
11	Iolanda	43/F	Bach. em Ciências Sociais/Doutorado	2005	SIM	SIM
12	Leila	68/F	Licen em História/Doutorado	1970	SIM	SIM
13	Milena	47/F	Licen em História/Doutorado	1994	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas e Currículo Lattes.

¹ Nomes fictícios para assegurar o anonimato em virtude do TCLE que foi assinado pelo pesquisador e docentes entrevistados.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V. S^a. a participar desta pesquisa intitulada “**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPA**”, cujos objetivos são: discutir como é feita a formação docente no curso de Ciências Sociais da UFPA, tendo em vista a relação do Bacharelado e da Licenciatura; refletir sobre as principais orientações que foram dadas pelas propostas curriculares para a formação do licenciado; compreender as propostas de formação docente e profissional que foram almejadas pelos currículos prescritos para o Curso de Ciências Sociais da UFPA; verificar como estão estruturados os currículos do curso de Ciências Sociais da UFPA e de que forma contempla as disciplinas da licenciatura e do bacharelado nas propostas curriculares. Como existem poucos documentos relativos ao Curso de Ciências Sociais da UFPA, faz-se necessário a utilização de entrevistas para complementar e enriquecer o referido estudo.

Para participar é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e o (a) senhor (a) não será pago por sua participação, assim como ela não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, o (a) senhor (a) deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O pesquisador responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas pelo (a) senhor (a) através de entrevista com a utilização de gravador digital. Os locais e horários das entrevistas serão agendados pelos sujeitos participantes. Os dados obtidos a partir das entrevistas serão catalogados e divulgados considerando-se o anonimato dos sujeitos, seja no trabalho, seja em publicações científicas e apresentações em eventos científicos. Caso seja necessária uma identificação, usaremos nomes fictícios. Precisaremos em algum momento, talvez, mencionar a idade ou o sexo dos sujeitos. Sua participação não envolverá desconforto ou riscos. Estarão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) queira, antes durante e depois da pesquisa e se o (a) senhor (a) tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve entrar em contato com o responsável pela pesquisa (Leandro Klineyder Gomes de Freitas/Telefone: XXXX-6372 e-mail).

Os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Por outro lado, a idéia é que a partir dos resultados obtidos, possamos apresentar e divulgar o estudo não apenas aos sujeitos diretamente envolvidos, mas à comunidade acadêmica como um todo e a sociedade em geral.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Nome: Leandro Klineyder Gomes de Freitas
End. res. Av. Duque de Caxias, 1385, apto. 201, bl. A. Marco. Belém-Pará.
Fone: XXXX-6372 e-mail
Fone trabalho: 3201-8340 (ICED/UFPA)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados.

Belém, PA ____/____/____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

APÊNDICE D – PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE MELO E RODRIGUES
PROPOSTA de MELO (1985)

Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais 2º ciclo

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI
História da Formação do Mundo Contemporâneo	SOCIOLOGIA I (Positivismo/Funcionalismo)	SOCIOLOGIA IV (Temas Contemporâneos)	CIÊNCIA POLÍTICA II (Partidos Políticos)	Planejamento e Política Social	Optativa I
Fundação Histórica da América Latina	SOCIOLOGIA II (Marxismo)	CIÊNCIA POLÍTICA I (Teoria do Estado)	CIÊNCIA POLÍTICA III (Sindicalismo e Movimentos Sociais)	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	Optativa II
História das Idéias Políticas e Sociais	SOCIOLOGIA III (Max Weber e a sociologia compreensiva)	Antropologia Cultural	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	SOCIOLOGIA V (Brasil e Amazônia)	Estágio Supervisionado com TCC
Filosofia e Ciências Sociais	Economia Política	História do Brasil	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	CIÊNCIA POLÍTICA IV (Brasil e Amazônia)	-
-	-	-	Fundamentos Sociológicos do Direito do Menor	Geografia Humana e Economia da Amazônia	-

OBS: -Todas as disciplinas, à exceção de Estágio Supervisionado c/TCC, terão 4 créditos, c/60 hs./semestre.

- As disciplinas optativas serão flexíveis e variáveis a cada semestre, ofertadas pelos vários grupos de professores por matéria, concentrando-se desde possível no estudo de temáticas regionais.

Fonte: Melo (1985, p. 20)

PROPOSTA de RODRIGUES (1985)

II – Alterações Sugeridas:

1º - Desmembramento da Disciplina

"Sociologia Rural e Urbana" em:

a) Sociologia Urbana – 60 horas (4 créditos)

b) Sociologia Rural – 60 horas (4 créditos)

(...)

Disciplinas a serem incluídas no elenco das Complementares Obrigatórias, no lugar de Matemática II;

2º - Substituição da Disciplina "Teoria Geral do Pensamento" [leia-se Planejamento no lugar de Pensamento] por Sociologia do Desenvolvimento com uma carga horária de 60 horas e 4 créditos

3º Estabelecimento de Pré-requisitos entre as seguintes disciplinas:

- | | |
|--|---------------------------|
| - Sociologia I | - Introdução à Sociologia |
| - Sociologia II | - Sociologia I |
| - Sociologia III | - Sociologia II |
| - Sociologia Rural | - Sociologia II |
| - Fundamentos Soc. do Direito do Menor | - Sociologia II |

4º - Modificações de Conteúdo Programático.

Sociologia I: Estudo Histórico-teórico dos autores clássicos da Sociologia;

Sociologia II: Abordagens Teórico-interpretativas (Positivismo, funcionalismo, Estruturalismo, Dialética);

Sociologia III: Sociologia brasileira/Amazônica;

5º - Modificações na oferta das Optativas:

Sociologia Demográfica, substituindo a disciplina optativa Demografia;

Sociologia do Trabalho, substituindo a disciplina Introdução à Economia II;

Sociologia da Família, substituindo a disciplina Geografia do Brasil III;

Sociologia da Arte, substituindo a disciplina Sociologia Rural e Urbana;

Sociologia da Religião.

Fonte: Rodrigues (1985, p. 26-27).

**APÊNDICE E – Graduação e Titulação Docentes efetivos dos Departamentos DCSP e DHA – UFPA
(1977-1987)**

DOCENTE	Ano de Admissão	Graduação	Maior Titulação	Depto.	Grupo Disciplinar	Atuação Instituição Pública
Denise de S. Simões Rodrigues	1977	Licen. Ciências Sociais (67-70) UFPA	Mestre Sociologia (75-77) IUPERJ	DCSP ¹	Sociologia	-
Gottfried Stockinger	1985	Ciências Sociais e Economia (71-75) Alemanha	Doutor Sociologia (79-81) Áustria	DCSP	Sociologia	-
Edna Maria Ramos de Castro	1974	Licen. Ciências Sociais (66-69) UFPA	Doutora Sociologia (79-83) França	DCSP	Sociologia	NAEA
José Carlos de Souza Gomes	1980?	Licen. Ciências Sociais (70?) UFPA	Mestre Sociologia Rural (1985) UFPB	DCSP	Sociologia	-
Maria José O. S. Jackson Costa	1971	Licen. Ciências Sociais (63-66) UFPA	Mestrado Interdisciplinar (79-86) NAEA-UFPA	DCSP	Sociologia	SUDAM
Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo	1973	Licen. Ciências Sociais (69-72) UFPA	Esp. Planejamento Educacional (1976) UFPA	DCSP	Sociologia	SUDAM
Maria Cristina Alves Maneschky	1985	Bach. Ciências Sociais (76-80) UFPA	-	DCSP	Sociologia	-
Violeta Refkalefsky Loureiro	1974	Licen. Ciências Sociais (67-70) UFPA	Mestre Sociologia (80-85) Unicamp	DCSP	Sociologia	IDESP/SUDAM
Zuila Andrade Gonçalves	1972?	Licen. Ciências Sociais (1969?) UFPA	Mestrado Planejamento Urbano e Regional (1978) UFRGS	DCSP	Sociologia	-
Alex Bolonha Fiúza de Mello	1978	Licen. Ciências Sociais (74-77) UFPA	Mestrado Ciência Política (79-82) UFMG	DCSP	Política	-
Auriléa Gomes Abelém	1974	Licen. Ciências Sociais (63-66) UFPA	Mestrado Interdisciplinar (76-82) NAEA-UFPA	DCSP	Política	IDESP/NAEA
Hecilda Mary Ferreira Veiga	1980?	Licen. Ciências Sociais (70?) UFPA	-	DCSP	Política	-
José Cauby Soares Monteiro	1984	Bach. Ciências Sociais (79-83) UFPA	-	DCSP	Política	-
José Queiroz Carneiro	1975?	Licen. Ciências Sociais (70?) UFPA	-	DCSP	Política	-
Maria Luzia Miranda Álvares	1978	Licen. Ciências Sociais (73-77) UFPA	-	DCSP	Política	-
Marília Ferreira Emmi	1975	Licen. Ciências Sociais (70-73) UFPA	Mestrado Interdisciplinar (78-82) NAEA-UFPA	DCSP	Política	NAEA
Pasquale Di Paolo	1977	Licen. Ciências Sociais (1977) UFPA	Doutor Sociologia (ELSP)	DCSP	Política	-
Raimundo Jorge Nascimento de Jesus	1985	Bach. Ciências Sociais (79-83) UFPA	-	DCSP	Política	-
Zuleide Pamplona Ximenes Ponte	1973	Serviço Social (65-71) UFPA	-	DCSP	Política	-
Edila Arnaud Ferreira de Moura	1979	Licen. Ciências Sociais (70-77) UFPA	Mestre Sociologia (77-79) EUA	DCSP	Metodologia ²	-
Herivalda Vitoria de Souza Blanco	1975?	Licen. Ciências Sociais (1970?) UFPA	Especialização epistemologia (ufpa)	DCSP	Metodologia	-
Ivone Vieira da Costa Tupiassú	1957	Pedagogia (UFPA)	-	DCSP	Metodologia	-
Juan Lourenço Bardalez Hoyos	1980?	Sociologia – Peru (1970?)	Mestrado Interdisciplinar (1987) NAEA-UFPA	DCSP	Metodologia	-
Lindalva da Costa Teixeira	1970?	Bach. Ciências Sociais (62-64) UFPA	Mestrado Sociologia (1980) UNB	DCSP	Metodologia	-
Maria Angélica Alberto do E. Santo	1980	Bach. Ciências Sociais (76-79) UFPA	Esp. Epistemologia (1981) UFPA	DCSP	Metodologia	-
Samuel Maria de Amorim de Sá	1968	Licen. Ciências Sociais (64-67) UFPA	Doutor Antropologia (76-80) EUA	DCSP	Metodologia	NAEA
Anaíza Vergolino Silva	1966	História (1964?) UFPA	Mestre Antropologia (1976) Unicamp	DHA	Antropologia	MPEG
Arthur Napoleão Figueiredo	1960	Capitão R2 – Exército Formação Clássica Humanista	Aperfeiçoamento Antropologia MPEG (1960?)	DHA	Antropologia	MPEG
Carmem Isabel Rodrigues	1980	Licen. Geografia (72-76) UFPA	Esp. Antropologia (82-84) UNB	DHA	Antropologia	-

Eneida Correa de Assis	1970	Licen. História (65-68) UFPA	Mestre Antropologia (78-81) UNB	DHA	Antropologia	-
Jane Felipe Beltrão	1980	Licen. História (70-73) UFPA	Mestre Antropologia (76-79) UNB	DHA	Antropologia	-
José Ubiratan Rosário	1966	Licen. História (1965?) UFPA	Esp. FIPAM NAEA (74?)	DHA	Antropologia	-
Laura Arlene Saré Ximenes Ponte	1983	Licen. História (77-80) UFPA	Esp. FIPAM NAEA (81-83)	DHA	Antropologia	-
Manoel Alexandre Ferreira da Cunha	1973	Licen. História (69-73) UFPA	Esp. Arqueologia Histórica (1986) MPEG	DHA	Antropologia	-
Maria Angélica Motta Maués	1971	Bach. História (59-62) UFPA	Mestre Antropologia (74-77) UNB	DHA	Antropologia	-
Raymundo Heraldo Maués	1972	Bach. História (59-62) UFPA	Doutor Antropologia (81-87) UFRJ	DHA	Antropologia	NAEA
Romero Ximenes Ponte	1974?	Licen. História (68-72)	-	DHA	Antropologia	-
Roberto Maria Cortez de Souza	1980	Bach. Ciências Sociais (62- 64) UFPA	Mestre Antropologia (72-77) UFRJ	DHA	Antrop./ Sociologia	MPEG

FONTE: Currículo Lattes de docentes, Diretoria de Gestão de Pessoal/PROGEP/UFPA complementado por Cortez (2007) e Costa (2009).

¹ DCSP- Departamento de Ciências Sócio-Políticas.

² O Departamento de Metodologia só criado em 1988, contudo já havia o grupo de metodologia.

OBS. No Departamento de História e Antropologia (DHA) foram incluídos apenas os docentes que lecionavam as disciplinas antropológicas.

38 docentes

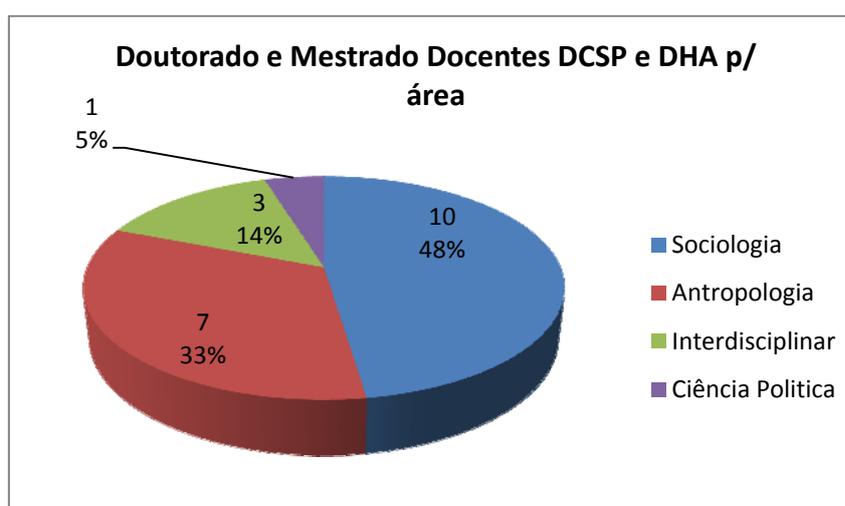
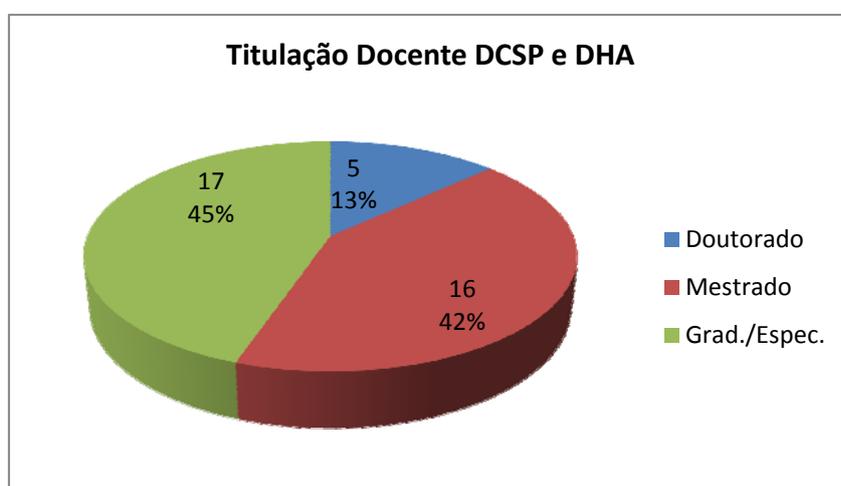
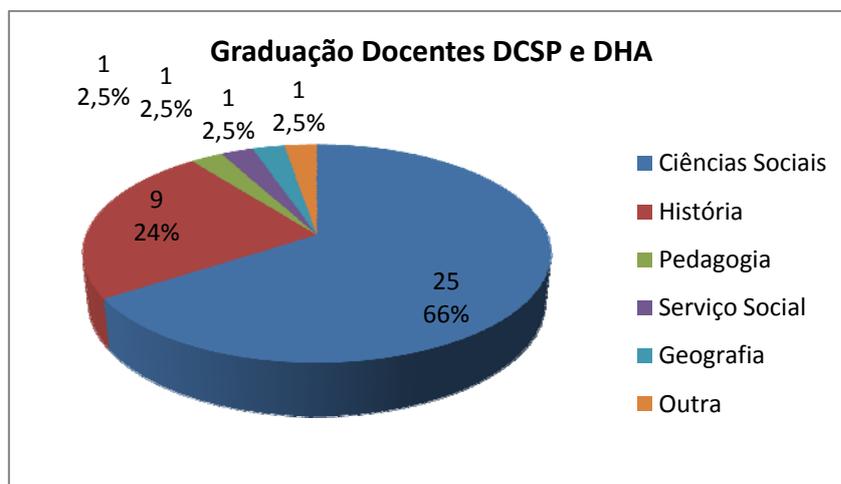
GS: 09

GP: 10

GM: 07

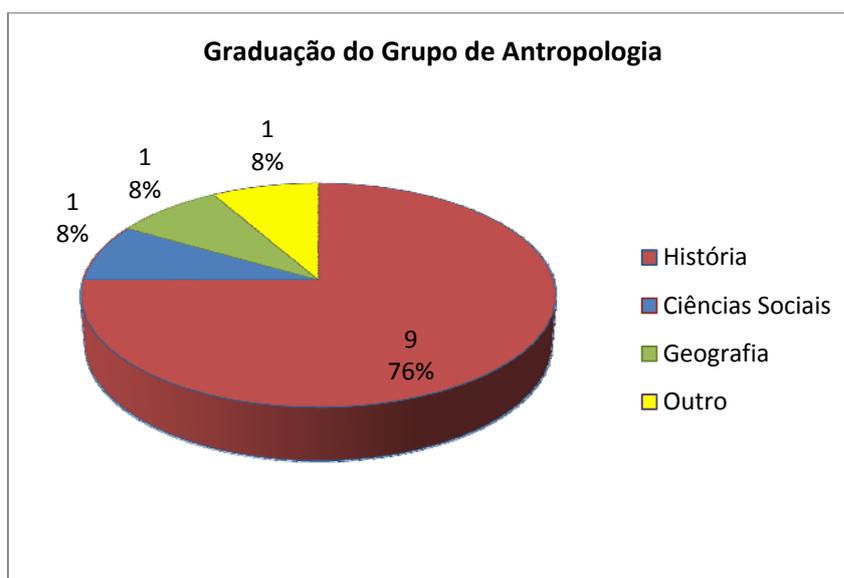
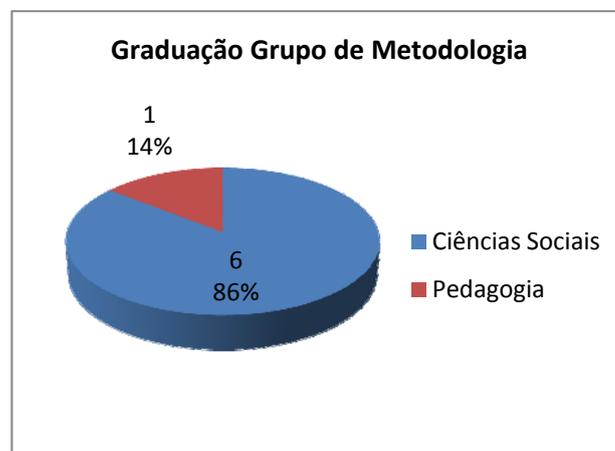
GA: 12

APÊNDICE F – Sínteses em Gráficos dos Docentes efetivos do DCSP e DHA – UFPA (1977-1987)



FONTE: Currículo Lattes de docentes, Diretoria de Gestão de Pessoal/PROGEP/UFPA complementado por Cortez (2007) e Costa (2009).

APÊNDICE G – Sínteses em Gráficos dos Docentes efetivos do DCSP e DHA – UFPA (1977-1987) por Grupos Disciplinares



GRUPO DE SOCIOLOGIA

Graduação 100% em Ciências Sociais (09 docentes)

APÊNDICE H – Docentes efetivos da Faculdade de Ciências Sociais/UFPA (2012)

DOCENTE	Graduação	Mestrado	Doutorado
Alberto Luiz Teixeira da Silva	Bach. Ciências Sociais (79-83) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (85-94) NAEA/UFPA	Ciências Sociais (1998-2003) UNICAMP
Alex Bolonha Fiúza de Mello	Licen. Ciências Sociais (74-77) UFPA	Ciência Política (79-82) UFMG	Ciências Sociais (1994-1998) UNICAMP
Altair Jacinta da Silva	Licen. Ciências Sociais (76-82) UFPA	-	-
Andréa Bittencourt Pires Chaves	Bach. Ciências Sociais (88-91) UNESPA/UNAMA	Serviço Social (1996-2000) UFPA e Sociologia (2000-2002) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (2001-2003) NAEA/UFPA
Carmem Izabel Rodrigues	Licen. Geografia (72-76) UFPA	Antropologia (92-95) UNB	Antropologia (2002-2006) UFPE
Cecília Geraldine Basile	Licen. Ciências Sociais (71-75) UFPA	Serviço Social (2004-2006) UFPA	-
Celso Antonio Coelho Vaz	Bach. Ciências Sociais (81-85) UFPA	C. Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (88-92) UFRRJ	Doutorado em Études Politiques (2000-2004) EHESS, França
Daniel Chaves de Brito	Bach. Ciências Sociais (88-91) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (1992-1994) NAEA/UFPA	Ciências: Desenvolvimento Sócio-Ambiental (1995-1999) NAEA/UFPA
Denise Machado Cardoso	Licen. História (83-87) UFPA	Antropologia (1998-2000) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (2002-2006) NAEA/UFPA
Denise Pahl Schaan	Licen. História (82-87) UFPA	História (93-96) PUC/RS	Antropologia (1999-2004) University of Pittsburgh(EUA)
Edila Arnaud Ferreira Moura	Licen. Ciências Sociais (70-73) UFPA	Sociologia (77-79) University of Toledo (EUA)	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (2003-2007) NAEA/UFPA
Edir Veiga Siqueira	Odontologia (1980-1983) UFPA	Ciência Política (1997-1999) IUPERJ	Ciência Política (1999-2004) Universidade Candido Mendes
Edna Ferreira Alencar	Licen. História (81-86) UFPA	Antropologia (87-91) UNB	Antropologia (1998-2002) UNB
Eleanor Gomes da Silva Palhano	Licen. Ciências Sociais (74-78) UFPA	História e Filosofia da Educação (1992-1995) PUC/SP	Ciências Sociais (1995-2000) PUC/SP
Emanuel Aresti S. G. de Matos	Licen. Ciências Sociais (?) UFPA	-	-
Eneida Correa de Assis	Licen. História (65-68) UFPA	Antropologia (78-81) UNB	Ciência Política (1999-2006) IUPERJ
Fernanda Valli Nummer	Bach. e Licen. Ciências Sociais (1993-1997) UFRGS	Antropologia (1999-2001) UFRGS	Antropologia (2006-2010) UFRGS
Flávio Leonel Abreu da Silveria	Licen. Biologia (84-91) Unisinos	Antropologia (1994-1996) UFSC	Antropologia (2000-2004) UFRGS
Hecilda Mary Ferreira Veiga	Licen. Ciências Sociais (70?) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (1992-1994) NAEA/UFPA	-
Heribert Schmitz	Engenharia Mecânica (1968-1973)	Engenharia Mecânica (1973-1976) Alemanha	Sociologia Rural / Extensão Rural e Comunicação (1996-2002) Humboldt Universität Zu Berlin
Hilton Pereira da Silva	Licen. Biologia (1988-1990) UFPA	Antropologia (1991-1993) The Pennsylvania State University (EUA)	Antropologia (1983-2001) Ohio State University (EUA)
Izabela Jatene de Souza	Bach. Ciências Sociais (1990-1993) UFPA	Antropologia (1994-1998) UFPA	-
Jaime Luís Cunha de Souza	Bach. Filosofia (1996-2000) UFAM	Sociologia (2001-2002)	Ciências Sociais (2004-2007) UFPA
Jane Felipe Beltrão	Licen. História (70-73) UFPA	Antropologia (1976-1979) UNB	História (1995-1999) Unicamp
João Carlos da Silva Santiago	Bach. Ciências Sociais (1987-1992) UFPA	Sociologia (2005-2007) UFPA	Ciências Sociais (2008-2012) UFPA
João Simões Cardoso Filho	Bach. Ciências Sociais (1989-1994) UFPA	Antropologia (1996-1999) UFPA	-
José Carlos de Sousa Gomes	Licen. Ciências Sociais (197?)	Sociologia Rural (1985) UFPB	-
José Cauby Soares Monteiro	Bach. Ciências Sociais (79-83) UFPA	Planejamento do Desenvolvimento (1992-1994) NAEA/UFPA	-
Juan Lorenzo Bardalez Hoyos	Bach. Sociologia – Peru (1970?)	Planejamento do Desenvolvimento (-1987) NAEA-UFPA	-
Karl Henkel	Bach. Ciência Política (1980-1987) Eberhard Karls Universität Tübingen,	-	Geografia Política (1988-1992) Eberhard Karls Universität

	Alemanha		Tübingen, Alemanha
Kátia Marly Mendonça	Bach. Economia (1976-1980) Fundação Armando Álvares Penteado	Ciências Sociais (1982-1988) PUC/SP	Ciência Política (1993-1997) USP
Laura Arlene Saré Ximenes Ponte	Licen. História (77-80) UFPA	Antropologia (1998-2000) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (2007-2012) NAEA/UFPA
Luís Fernando Cardoso e Cardoso	Bach. Ciências Sociais (1995-1998) UNAMA	Sociologia (2000-2002) UFPA	Antropologia (2004-2008) UFSC
Manoel Alexandre Ferreira da Cunha	Licen. História (69-73) UFPA	Antropologia (1986-1989) Unicamp	Antropologia (1993-1999) UNB
Márcia Bezerra de Almeida	Bach. Arqueologia (1981-1984) Faculdades Integradas Estácio de Sá	História Antiga e Medieval (1986- 1992) UFRJ	Arqueologia (1998-2003) USP
Maria Angélica Alberto do Espírito Santo	Bach. Ciências Sociais (76-79) UFPA	Educação (1993-1997) UFPA	Educação (2000-2004) UFMG
Maria Cristina Alves Maneschy	Licen. Ciências Sociais (76-80) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (1981-1988) NAEA/UFPA	Sociologia (1988-1992) Université Toulouse Le Mirai, França
Maria da Graça M. Bittencourt Campagnolo	Bach. Direito (1979-1983) Universidade Candido Mendes	Direito (1984-1988) PUC/RJ	Ciência Política (1999-2006) IUPERJ
Maria Dolores Lima da Silva	Bach. em Ciências Sociais (1988- 1991) UFPA	Ciência Política (1997-1999) IUPERJ	Ciência Política (2000-2007) IUPERJ
Maria José da Silva Aquino Teisserenc	Bach. Ciências Sociais (1982-1988) UFRN	Ciências Sociais (1989-1994) UFRN	Antropologia (1999-2003) UFRJ
Marilu Márcia Campelo	Bach. Ciências Sociais (1983-1987) UFRJ	Sociologia e Antropologia (1988- 1991) UFRJ	Antropologia (1992-1996) USP
Marise Rocha Morbach	Bach. Ciências Sociais (1984-1994) UFPA	Comunicação e Semiótica (1995- 1996) PUC/SP	Ciência Política (1999-2004) IUPERJ
Marly Gonçalves da Silva	Licen. Ciências Sociais (1976-1983) UFPA	Planejamento do Desenvolvimento (1980-1987) NAEA/UFPA	-
Mauro Vianna Barreto	Licen. História (1980-1985) UFPA	Antropologia (1996-2000) UFPA	-
Monica Prates Conrado	Bach. Ciências Sociais (1988-1991) UFRJ	-	Sociologia (1998-2001) USP
Nezilda Jacira Lourinho de Campos	Bach. Ciências Sociais (1980-1985) FICOM/UNAMA	História (1999-2002) Unicamp	-
Osvaldo Rosa Valente	Bach. Ciências Sociais (1984-1988) FICOM/UNAMA	Sociologia (1995-1998) UFPA	-
Raimundo Jorge Nascimento de Jesus	Bach. Ciências Sociais (79-83) UFPA	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (1993-1998) NAEA/UFPA	-
Roberto Ribeiro Corrêa	Bach. Economia (1967-1970) UFPA	Ciência Política (1997-1999) IUPERJ	Ciência Política (1999-2006) IUPERJ
Romero Ximenes Ponte	Licen. História (1968-1972) UFPA	Antropologia (1997-2000) UFPA	-
Suelene Leite Pavão	Licen. Ciências Sociais (FICOM) (1984-1987) Bach. Ciências Sociais (1990-1992) UFPA	Sociologia (2000-2002) UFPA	-
Tânia Guimarães Ribeiro	Bach. Ciências Sociais (1984-1998) UFRJ	Sociologia (2000-2002) UFPA	Ciências Humanas - Sociologia (2005-2010) UFRJ
Telma Amaral Gonçalves	Bach. Ciências Sociais (1984-1989) UFPA	Antropologia (1994-1999) UFPA	Ciências Sociais (2006-2011) UFPA
Violeta Refkalefsky Loureiro	Licen. Ciências Sociais (1966-1969) UFPA	Sociologia (1980-1985) Unicamp	Sociologia (1991-1994) IHEAL, França
Wilma Marques Leitão	Bach. Ciências Sociais (1982-1986) UNB	Antropologia (1994-1997) UFPA	Antropologia (1999-2003) UFRJ
Wilson José Barp	Bach. Filosofia (1978-1980) Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição	Sociologia (1982-1986) UFRGS	Ciências Sociais (1992-1997) Unicamp

FONTE: Currículo Lattes dos docentes, Diretoria de Gestão de Pessoal/PROGEP/UFPA, Relatório de Atividades do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (2011) e Site da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da UFPA: consultado em 20/12/2012.
http://www.fcs.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=3

APÊNDICE I – Demonstrativo quantitativo dos desenhos curriculares do Curso de Ciências Sociais/UFPA (1972-2011)

Desenhos Curriculares do Curso de Ciências Sociais (1972-2011)

	1972-1977		1978-1987		1988-1992		1993-2011	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Disciplinas Específicas: Média 17 (47%)	9	28	12	36	20	52	25	60
Disciplinas Pedagógicas: Média 7 (20%)	7 ¹	22	8	24	6 ³	16	8 ⁴	19
Disciplinas Gerais: Média 12 (33%)	16	50	13	40	12	32	9	21
Total de Disciplinas: Média 36 (100%)	32	100	33	100	38	100	42	100
Prática de Ensino/Estágio Supervisionado Média (h): 188h (7%)	150 ²	6,2	135	5,6	135	5	120 ⁴	4,2
Atividades Complementares e/ou Monitoria	Monitoria (3 Cr)		Monitoria (3 Cr)		Monitoria (2 Cr) 30h		Monitoria (3 Cr)	
TCC	-		(B) ⁵		(B)		(B/L) ⁶	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções do CONSEPE/UFPA específicas para o curso de Ciências Sociais e para a parte pedagógica.

Obs.: Neste cálculo não entraram as disciplinas optativas e eletivas.

¹ A partir de 1975 foi incluída Prática de Ensino II.

² A partir de 1975 com a inclusão de Prática de Ensino II, a carga horária total subiu para 180 horas.

³ No Período de 1977-1990. A partir de 1990 foi excluída Prática de Ensino II e incluídas as disciplinas Introdução à Educação e Sociologia da Educação I. Assim, no período de 1991-1992 as disciplinas pedagógicas eram 7 disciplinas.

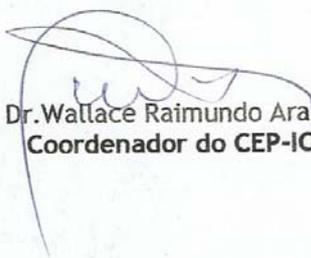
⁴ A partir de 2001 a res. do CONSEPE/UFPA nº 2.792/2001 incluiu mais três disciplinas de Prática de Ensino: Prática de Ensino em Antropologia, em Ciência Política e em Sociologia, com 60 horas cada, totalizando mais 180 horas de práticas de ensino. Assim, no período de 2001-2011 a Licenciatura tinha 300 horas de prática de ensino.

⁵ Na UFPA o TCC inicia em 1978 com a resolução do CONSEPE/UFPA de nº 528/78 de 21/12/1978. A resolução do CONSEPE de nº 462/77, que estabelece o currículo de Ciências Sociais já prescreve o TCC, mas apenas para o Bacharelado (B). O primeiro registro de TCC no curso de ciências Sociais aparece no ano de 1980 em planilha elaborada pela FACS e disponibilizada em seu site

⁶ Em 1983, a resolução do Colegiado de Ciências Sociais de nº 005/83 de 19/05/1983 regulamenta o estágio supervisionado e o TCC para o Bacharelado e para a Licenciatura de Ciências Sociais. Todavia, na prática o TCC ficou restrito ao Bacharelado, enquanto a licenciatura bastava cursar as disciplinas pedagógicas. Em 2012, com a nova resolução (4.284/2012) que cria os projetos pedagógicos do curso de Ciências Sociais, o TCC passa a ser obrigatório para ambas as habilitações novamente.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS DA UFPA

 Universidade Federal do Pará	SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	
Carta Provisória: 102/11 CEP-ICS/UFPA		Belém, 01 de julho de 2011.
Prof.Mst. Leandro Klineyder Gomes De Freitas		
Senhor Pesquisador,		
Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa “CURRICULO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIENCIAS SOCIAIS DA UFPA” CAAE 0077.0.073.000-11 e parecer nº085/11 CEP-ICS/UFPA, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 07 de Junho de 2011.		
Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 27 abril de 2013, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.		
Atenciosamente,		
 Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos. Coordenador do CEP-ICS/UFPA		
<hr/> <small>Comitê de Ética em Pesquisa em Seres (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, nº 01, Guamá - CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel.: 3201-7735 e-mail: cepccs@ufpa.br/ Site: www.ufpa.br/ics</small>		

ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

OBSERVAÇÕES:

1. maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa

Fonte:

PRETI, Dino. (Org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas. Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos. v. 2). p. 19-20.

ANEXO C – CURRÍCULOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS USP (1934 e 1954)

Desenho Curricular Curso de Ciências Sociais e Políticas - USP (1934)

1º ANO	2º ANO	3º ANO
História da Civilização Sociologia Geral Psicologia Social Antropologia Social	História da Civilização Brasileira (Interp. Econômica) Sociologia Política Economia Política	Estatística Econômica História das Doutrinas Econômicas Direito Político

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Decreto Estadual nº 6.283 de 25/01/1934 (Cria a USP e dá outras providências), art. 10º, inciso VII.

Desenho Curricular Curso de Ciências Sociais - USP (1954)

1ª Série	2ª Série	3ª Série
Complementos de Matemática Sociologia Economia Política História da Filosofia Geografia Humana	Estatística Geral Sociologia Economia Política Psicologia Social Antropologia	Sociologia História das Doutrinas Econômicas Política Etnologia Estatística Aplicada Ética

FONTE: Elaborado pelo autor com base em Arruda (2001, p. 308).

**ANEXO D – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA
(1972-1975)**

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				Pré-requisitos
	Semestral	Semanal				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total					
<i>DISCIPLINAS BÁSICAS</i>										
I COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	90								6	
1. Introdução à Educação (ED-3910)	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
<i>1. DISCIPLINAS PROFISSIONAIS</i>										
1.1 DO CURRÍCULO MÍNIMO	510								28	
1. Psicologia da Educação (Adolescência) (ED-3924)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
2. Psicologia da Educação (Aprendizagem) (ED-3925)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
3. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (ED-4012)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
4. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (ED-4013)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
5. Didática Geral (ED-4143)	180	12	-	-	12	12	-	-	12	
6. Prática de Ensino através de Estágio Supervisionado	150	1	2	7	10	1	1	2	4	
Total Geral	600								34	

Fonte: Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 113 de 17/07/1972 (arquivo digital PROEG/UFPA, secção 30, curso de Pedagogia).

**ANEXO E – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA
(1975-1977)**

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				Pré-requisitos
	Semestral	Semanal				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total					
<i>I. DISCIPLINAS BÁSICAS</i>										
1. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	90								6	
Introdução à Educação (ED-3910)	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
<i>II. DISCIPLINAS PROFISSIONAIS</i>										
1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	510								28	
PARA AS LICENCIATURAS DE 1º GRAU										
Psicologia da Educação (Adolescência) (ED-3924)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
Psicologia da Educação (Aprendizagem) (ED-3925)	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II (ED-4012)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
Didática Geral (ED-4143)	120	8	-	-	8	8	-	-	8	
Prática de Ensino I (ED-0322)	120	8	-	-	8	4	-	-	4	
PARA AS LICENCIATURAS DE 2º GRAU*										
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II (ED-4013)	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Prática de Ensino II (ED-0323)	60	4	-	-	4	2	-	-	2	
Total Geral	600								34	

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 258 de 28/04/1975 (arquivo digital PROEG/UFPA, seção 30, curso de Pedagogia).

* As Licenciaturas de 2º Grau ou Licenciatura Plena deviam cursar todas as disciplinas prescritas para as Licenciaturas de 1º grau ou Licenciatura Curta e complementar com as disciplinas específicas para o ensino de 2º Grau.

**ANEXO F – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA
(1977-1990)**

CURRÍCULO PLENO Carga horária: 405 horas 23 Créditos	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				Pré-requisitos
	Semestral	Semanal				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outros	Total					
<i>I. DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO</i>	405								23	
1. LICENCIATURAS 1º GRAU	315								19	
Psicologia da Educação (Adol. e Aprend.) (ED-0121)	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II (ED-0203)	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
Didática Geral (ED-0331)	120	8	-	-	8	8	-	-	8	Psicologia da Educação (Adol. e Aprend.)
Prática de Ensino I (ED-0323)	75	1	4	-	5	1	2	-	8	Didática Geral
2. COMPLEMENTARES PARA LICENCIATURAS PLENAS	90								4	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II (ED-0221)	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
Prática de Ensino II (ED-0324)	60	-	4	-	4	-	2	-	2	Didática

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 393 de 10/01/1977 (arquivo da SEGE/UFPA).

ANEXO G – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA

(1991-1994)

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO Total de créditos: 26
Psicologia da Educação (Evolutiva e Aprendizagem) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I Didática Geral Metodologia de Ensino Prática de Ensino Introdução à Educação

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 1.894 de 05/02/1991 (arquivo digital da PROEG/UFPA do curso de Ciências Biológicas).

ANEXO H – DISCIPLINAS PARA A LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA

(1991-1994)

Código	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL				
		Semestral	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Total	Créditos
ED-0115	Psicologia da Educação (Evolutiva e Aprendizagem)	75	05	-	05	05
ED-0227	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60	04	-	04	03
ED-0381	Didática Geral	90	06	-	06	04
ED-0397	Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais	60	04	-	04	04
ED-0335	Prática de Ensino em Ciências Sociais I (Estágio Superv.)	75	-	05	05	03
ED-0101	Introdução à Educação	90	06	-	06	06
ED-0102	Sociologia da Educação I	90	06	-	06	05
Total		540				30

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 1.894 de 05/02/1991 (arquivo digital da PROEG/UFPA do curso de Ciências Biológicas), e Relatório de Atividades Anual do Centro de Educação e Histórico Escolar de alunos.

Obs.: Estas disciplinas eram obrigatórias para os alunos do currículo de 1988, regidos pela resolução de nº. 1.608/88 até os alunos que ingressaram no curso em 1992.

ANEXO I – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (1995-2011)

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – GRADE CURRICULAR - EMENTAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – 1995-2011 – UFPA – BELÉM-PA

1º SEMESTRE

1 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA (FH-01097)

O modo filosófico de pensar. Problemas teóricos, práticos e poéticos. Linguagem e conhecimento. O espírito humano e os valores. Indivíduo, sociedade e história. Pensamento crítico e artístico.

2 – FORMAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO BRASIL (FH-03081)

Análise e crítica do processo histórico brasileiro segundo diferentes perspectivas historiográficas identificadas com o materialismo histórico e dialético. Distinção dos diferentes modelos estruturalistas construídos para delinear a formação histórica da sociedade brasileira;

3 – INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (FH-08002)

A disciplina visa abordar diversos temas que fundamentem a pesquisa social a partir de temas como o conhecimento humano e os diversos tipos de conhecimento; o método científico e a construção do objeto científico; principais abordagens teórico-filosóficas nas ciências humanas; A Importância dos conceitos, leis e teorias na produção científica; Elementos para elaboração de um projeto de pesquisa.

4 – FORMAÇÃO HISTÓRICA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (FH-03085)

Considera o período de transição do mercantilismo para o capitalismo liberal no século XVIII até a crise do modelo liberal na terceira década no século XX, relacionando aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos com base na orientação historiográfica de autores inclinados à história social.

5- PORTUGUÊS INSTRUMENTAL (LA-01060)

Interpretação e criação de textos, segundo padrões técnicos-científicos e acadêmicos.

2º SEMESTRE

1 - INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA (FH-0913)

A disciplina visa fornecer aos alunos os conteúdos básicos desta ciência, discutindo a evolução do homem, o processo de hominização e a noção de raça. As fases biológicas da cultura. Natureza e Cultura. A noção de raça;

2 - INTRODUÇÃO À TEORIA SOCIOLÓGICA (FH-02064)

Visa promover a discussão das seguintes questões : a Sociologia como Ciência. Contexto Histórico do Surgimento da Sociologia. Examinar a perspectiva e os conceitos fundamentais das contribuições dos Clássicos da Sociologia (A. Comte, E. Durkheim, K. Marx e M. Weber) Alguns Conceitos Sociológicos Fundamentais. Apresentar a sociedade do ponto de vista da Sociologia. Introduzir uma reflexão sobre os temas sociológicos contemporâneos.

3 – TEORIAS POLÍTICAS CLÁSSICAS I (FH-20013)

A tradição helênica e a constituição das bases do pensamento político ocidental: Platão e Aristóteles: Polis, governo e política. Santo Agostinho: A divinização da ação política e a reconstrução cristã do pensamento político platônico. São Tomás de Aquino: O Estado como organizador da moral social e subordinado à igreja. Maquiavel: A ruptura com a tradição grega e cristã: a laicização da ação política. Hobbes: Felicidade com segurança em troca da liberdade: o Estado Leviatã.

4 - ECONOMIA POLÍTICA I (SE-03034)

O conceito de mais-valia. Trabalho abstrato, Trabalho concreto Acumulação de capital. A disciplina Economia Política destina-se a apreciar e desenvolver as noções centrais do corpo teórico marxiano, possibilitando uma análise rigorosamente científica das contradições presentes no sistema de produção mercantil capitalista.

5 - GEOGRAFIA HUMANA E ECONÔMICA DA AMAZÔNIA (FH-04048)

A Religião Amazônica: Repensar o significado da Amazônia. O Processo de Formação Territorial do Espaço Amazônico Reorganização e Modernização do Espaço Amazônico: Estratégias de Ocupação e Integração (Pós 60). Produção de Nova Fronteira e a Questão da Territorialidade. Circulação e Apropriação monopolista do Espaço. A Geopolítica da Questão Ecológica na Amazônia. A Dinâmica dos Discursos na Amazônia.

3º SEMESTRE

1 - ECONOMIA POLÍTICA II (SE-03035)

Esta disciplina constitui-se no prolongamento de Economia Política I, aprofundando o conteúdo teórico-científico marxiano, apresentando categorias que possibilitam uma leitura crítica do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Propõem-se discutir e analisar os modelos de Marx e outros autores concernentes a dinâmica do modo de produção capitalista.

2 - ANTROPOLOGIA CULTURAL I (FH-09007)

Discussão sobre o que é Antropologia; A Formação da antropologia. O conhecimento antropológico e suas várias escolas. A abordagem antropológica; O trabalho de campo antropológico; Relação Homem, Cultura e Sociedade; Temas em

Antropologia.. Etnocentrismo e alteridade. Os conceitos de organização social, símbolo, ritual. Antropologia da Amazônia.

3 - TEORIAS POLÍTICAS CLÁSSICAS II (FH-20014)

As experiências iluministas: França, Escócia e Alemanha. Revoluções e pensamento político: França e Estados Unidos. Romantismo e utopismo.

4 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA APLICADAS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS I (FH-08003)

O Significado de pesquisa: a noção de variável; tipos de pesquisa; fases da pesquisa; o projeto de pesquisa e a avaliação de projeto de pesquisa;

5 - SOCIOLOGIA MARXISTA (FH-02066)

Introdução à obra de Marx: sua contextualização histórica e importância no delineamento da teoria social moderna e contemporânea. A influência do pensamento marxista na história do século XX. Fundamentos materiais da história e teoria geral do desenvolvimento social. A natureza do "trabalho humano" e a objetivação do homem na história. O capitalismo como objeto de análise: modo de produção e processo civilizatório. A mercadoria como relação social. O processo capitalista de produção. A mais-valia. As classes sociais. Ciência e práxis. A questão do socialismo. Marx e o século XXI: obsolescência ou atualidade?

4º SEMESTRE

1 - TEORIAS POLÍTICAS CLÁSSICAS III (FH-20003)

A disciplina objetiva apresentar os principais aspectos teóricos das duas correntes teóricas surgidas no início do Século XX que vieram a se constituir em alternativas a teoria política socialista marxista e ao liberalismo político corrente. São elas as proposições de Max Weber, o elitismo teórico de Mosca, Pareto e Michels.

2 - ANTROPOLOGIA CULTURAL II (FH-09008)

A disciplina Antropologia Cultural II contempla as abordagens relativas a identidade, raça e etnicidade. Dentro dessa perspectiva, toma-se o caso brasileiro como exemplo, discutindo as teses básicas do pensamento social.

3 - ESTATÍSTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS I (FH-08013)

Fundamentos da Abordagem estatística - Conceitos Básicos – Comparação de Frequência - Organização e Apresentação dos Dados Estatísticos – Medidas Descritivas.

4 - SOCIOLOGIA DURKHEIMIANA (FH-02067)

Apresentação da obra de Émile Durkheim, em seu contexto histórico e principais contribuições à teoria e à metodologia sociológica. Teses e conceitos básicos.

5 - SOCIOLOGIA WEBERIANA (FH-02068)

Aspectos principais da sociologia de Max Weber. Os conceitos fundamentais na análise das relações sociais e comunitárias. Aspectos metodológicos da sociologia de Weber. A sociologia política e o carisma como elemento de conservação e de ruptura das relações sociais. Análise das relações entre imaginário religioso e sociedade. Os principais teóricos que adotaram Weber na interpretação da realidade brasileira.

5º SEMESTRE

1 - POLÍTICA BRASILEIRA (FH-20004)

Estudar a Formação do Estado Nacional, o Poder Local na Política Brasileira, o Estado Moderno e o Populismo, O Militarismo na Política, bem como a Transição Democrática. Discutir a formação do Estado brasileiro e as diferentes formas que assumiu no período Republicano.

2 - CULTURA BRASILEIRA (FH-09005)

A disciplina Cultura Brasileira pretende uma compreensão do Brasil e dos brasileiros através de uma abordagem antropológica.

3 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA APLICADAS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS II (FH-08004)

O planejamento do projeto de pesquisa. Tipos de pesquisa. tipos de abordagem. Instrumentos de coleta de dados. Problema, Hipótese e Variáveis. Estrutura de um processo de investigação. Exercícios e estratégias de operacionalização e de verificação. Características de um projeto de Pesquisa.

4 - ESTATÍSTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS II (FH-08014)

Amostragem - Medida de relação - Números índices - Estudos Pesquisas realizadas em Ciências Sociais

5- TEORIAS SOCIOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS I (FH-02069)

A crítica da modernidade sob a perspectiva dos teóricos da Escola de Frankfurt da primeira e segunda geração; Modernidade e sociedade disciplinar; Passagem da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle; Diferentes perspectivas do pensamento Pós-Moderno; Sociedade da comunicação e da informação: sistemas, redes e cibercultura.

ENFASE EM SOCIOLOGIA

6º SEMESTRE

1 - SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA (FH-02034)

O significado social dos conceitos da infância e Adolescência; a compreensão destes conceitos enquanto questões sociais à nível histórico e sociológico nacional e internacional.

2 - INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO* (ED-01001)

A visão antropológica e sociológica do homem, sua inserção como sujeito histórico. O papel da educação na sociedade e no contexto escolar.

3 - SOCIOLOGIA DO TRABALHO (FH-02072)

Diante das transformações que se processam no momento atual, tanto no nível econômico quanto nos níveis político e social, o debate acerca da relevância ou não do trabalho, como fator preponderante na organização das sociedades, tem se colocado como necessidade para aqueles que discutem uma nova organização do mundo produtivo.

4 - SOCIOLOGIA EDUCACIONAL I: TEORIAS SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO (FH-02070)

Sociologia da Educação: Surgimento e Desenvolvimento. Abordagens Sociológicas da Educação. Visa refletir acerca das teorias sociológicas e na contribuição e influência na Educação.

7º SEMESTRE

1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (ED-01029)

A Psicologia como estudo científico. A psicologia aplicada à Educação e seu papel na formação do professor. As correntes psicológicas que abordam a evolução da Psicologia da Educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao processo ensino aprendizagem.

2 - SOCIOLOGIA EDUCACIONAL II: TEORIAS SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO (FH-02071)

A sociologia da educação no mundo contemporâneo. A sociedade global e sua influência na educação. Tendência da sociologia da educação para o século XXI. Educação e sociedade no Brasil.

3 - SOCIOLOGIA ECONÔMICA (FH-02073)

Pretende analisar as características da abordagem sociológica dos fenômenos econômicos, considerando autores clássicos (Marx, Durkheim, Weber, Polanyi e Simmel) e a "Nova Sociologia Econômica". Discutir o conceito de imersão social da economia e suas implicações para a análise de temas relevantes no contexto amazônico, dentre os quais: redes sociais e capital social; economia solidária; terceiro setor, desenvolvimento participativo.

4 - SOCIOLOGIA RURAL (FH-02074)

Aspectos sociais e históricos da Agricultura no Brasil. As culturas de exportação: o êxito com a cultura do café. A agricultura de subsistência. A industrialização da agricultura. A estrutura fundiária brasileira e os conflitos nas disputas pela terra. Os projetos de colonização dirigida. A colonização espontânea. A agricultura familiar. As entidades de pesquisa e assessoria e as Organizações Não-Governamentais: parcerias, pesquisa participativa e novos projetos.

8º SEMESTRE

1 - DIDÁTICA GERAL* (ED-03081)

A evolução da didática numa perspectiva histórica, analisando concepções teóricas e sua importância na formação do educador. Análise da prática docente vivenciada no cotidiano escolar a partir dos componentes didáticos. Concepção de planejamento numa perspectiva crítica da educação, a partir de seus aspectos teóricos e práticos. Procedimentos Didáticos metodológicos da ação docente.

2 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS* (ED-02027)

O Papel da disciplina na formação do educador. Fundamentos históricos e legais. Sistemas de ensino. O ensino de 1º grau: finalidades e objetivos. O ensino de 2º grau e suas especialidades. Legislação de ensino. Órgão condutores de política educacional a nível Federal, Estadual e Municipal.

3 - SOCIOLOGIA URBANA (FH-02077)

Abordagens sociológicas do urbano: escola de Chicago e escola francesa. Cidade, modernidade e pós-modernidade. Ocupação do espaço urbano: metrópole e globalização. Planejamento urbano e qualidade da vida nas cidades.

4 - SOCIOLOGIA BRASILEIRA (FH-02076)

As ciências sociais brasileiras e seus temas: a incorporação de populações rurais ao mundo moderno; diagnósticos sobre os males do Brasil e as perspectivas otimistas sobre o país (saúde, educação, ciência, cultura); desigualdades, mudança social e desenvolvimento.

5 - SOCIOLOGIA E MEIO AMBIENTE (FH-02077)

As relações entre homem/sociedade e natureza (ambiente natural e construído) Contribuições que colocam o desafio ambiental como uma construção social. Referenciais humanista, individualista e antropocêntrico.

9º SEMESTRE

1 - METODOLOGIA ESPECIFICA DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03097)

A disciplina Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais, faz parte do conjunto de disciplinas pedagógicas que compõem o currículo da Formação do Educador (a), que é oferecido ao curso de Licenciatura para a obtenção do grau de Licenciado(a) Pleno(a) em Ciências Sociais. O conteúdo programático está organizado em Educação, Conhecimento, Sociologia e Metodologia de Ensino.

2- QUESTÕES SOCIOLOGICAS NA AMAZÔNIA (FH-02078)

Interpretação sobre a ocupação da Amazônia. Interpretações sobre a vida social da Amazônia. História e sociedade na Amazônia. Natureza e sociedade na Amazônia. Vida social e meio ambiente. A Amazônia e a consciência ecológica internacional. Políticas sociais para a Amazônia.

3 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA (FH-02055)

A disciplina é ministrada por um docente que encaminha o aluno para o estágio, indica bibliografia de apoio e realiza o acompanhamento deste aluno durante o semestre, atribuindo-lhe conceito a partir de relatório de atividades e performance no estágio.

10º SEMESTRE

1 - PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03114)

Treinamento profissional sob a forma de estágio supervisionado, em escolas de 1º e 2º graus na rede Estadual, Municipal ou Federal, de maneira a proporcionar ao educador em formação, o contato com o cotidiano escolar; motivação a realização de experiências pedagógicas, integrando o específico da formação com o pedagógico.

2 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM SOCIOLOGIA (TCC) (FH-02056)

O aluno é matriculado com o orientador e ao longo do semestre realiza a elaboração da pesquisa teórica e empírica para escrever a monografia que ao final deve ser defendida para uma banca composta de no mínimo dois professores da FCS.

ÊNFASE CIÊNCIA POLÍTICA

6º semestre

1- SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE* (FH-02034)

O significado social dos conceitos da infância e Adolescência; a compreensão destes conceitos enquanto questões sociais à nível histórico e sociológico nacional e internacional.

2 - INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO* (ED-01001)

A visão antropológica e sociológica do homem, sua inserção como sujeito histórico. O papel da educação na sociedade e no contexto escolar.

3 - TEORIAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS I (FH-20005)

Leitura e discussão de textos relevantes do pensamento político contemporâneo com ênfase nas seguintes vertentes: teoria das elites, teoria marxista contemporânea, teoria pluralista e corporativista.

4 - ESTADO PARTIDO POLÍTICO E MOVIMENTO POPULAR NO BRASIL (FH-20009)

Os mecanismos de representação; As origens dos partidos políticos e sistema partidários: Estado e partido do Brasil; Partidos políticos e sociais do Brasil.

7º SEMESTRE

1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (EVOLUÇÃO e APRENDIZAGEM)* (ED-01029)

A Psicologia como estudo científico. A psicologia aplicada à Educação e seu papel na formação do professor. As correntes psicológicas que abordam a evolução da Psicologia da Educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao processo ensino aprendizagem.

2 - TEORIAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS II (FH-20006)

O Funcionalismo Sistemático; 1.1 Talcot Parsons; Sistema Social e sistema Institucionalizado de poder. 1.2. David Easton: O Sistema Político. 1.3. Gabriel Almond: As Funções do Sistema Político. O Neo-Contratualismo: 2.1. John Rawls: A Justiça como Equidade. Robert Nozick: A Justiça em Propriedade. 2.3. John Elster. Exploração e Injustiça Econômica 2.4. C.B Macpherson: O Conceito de Justiça Econômica; O Pensamento Político de Hannah Arendt: 3.1. O Significado de Resolução 3.2 Desobediência Civil.

3 - POLÍTICAS PÚBLICAS (FH-20007)

Dimensões da ação estatal segundo as concepções: liberal, marxista, Keynesiano e neoliberal. "Welfare State" e a construção da cidadania no Brasil. Experiências de Políticas Públicas na Amazônia.

4 - POLÍTICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS (FH-20008)

Teoria das Relações Internacionais; o conceito de Estado nas Relações Internacionais; A Transnacionalização das Relações Internacionais; A Formação dos Blocos Regionais; O Cenário Político Mundial; Temas de política Internacional.

8º SEMESTRE:**1 - DIDÁTICA GERAL* (ED-03081)**

A evolução da didática numa perspectiva histórica, analisando concepções teóricas e sua importância na formação do educador. Análise da prática docente vivenciada no cotidiano escolar a partir dos componentes didáticos. Concepção de planejamento numa perspectiva crítica da educação, a partir de seus aspectos teóricos e práticos. Procedimentos Didáticos metodológicos da ação docente.

2 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS* (ED-02027)

O Papel da disciplina na formação do educador. Fundamentos históricos e legais. Sistemas de ensino. O ensino de 1º grau: finalidades e objetivos. O ensino de 2º grau e suas especialidades. Legislação de ensino. Órgão condutores de política educacional a nível Federal, Estadual e Municipal.

3 - PENSAMENTO POLÍTICO BRASILEIRO (FH-20010)

Abordar as formulações clássicas dos convencionalmente denominados "intérpretes do Brasil", notadamente a ensaística do Séc. XX, que formou uma rica tradição do pensamento social e político no Brasil que refletiu sobre temas como as causas e as perspectivas do autoritarismo e inefetividade das instituições nacionais, sobre as opções de desenvolvimento entendidas como argumentos políticos e ideológicos. O ponto de convergência entre estes autores seria a forma como responderam aos desafios postos pelo desenvolvimento histórico-político do país e sobre as estruturas intelectuais e categorias teóricas, a partir das quais a realidade social, política e econômica foi percebida e apresentadas em termos de propostas para a ação política e reforma institucional.

4 - METODOLOGIA DA ANÁLISE POLÍTICA (FH-20011)

A ciência política e as ciências sociais. O desenvolvimento histórico da ciência política. O objetivo da ciência política. Conceitos básicos. Conceitos para a análise política. Os métodos e as técnicas para a análise política.

5 - TÓPICOS TEMÁTICOS EM CIÊNCIA POLÍTICA (FH-20012)

Política Comparada; Definição; Principais Correntes Teóricas: Estado e Teorias de Sistema. Teoria da Cultura, Teoria do Desenvolvimento. Teoria das Classes e Teorias da Economia Política;

9º SEMESTRE**1 - METODOLOGIA ESPECÍFICA DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03097)**

A disciplina Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais, faz parte do conjunto de disciplinas pedagógicas que compõem o currículo da Formação do Educador, que é oferecido ao curso de Licenciatura para a obtenção do grau de Licenciado(a) Pleno(a) em Ciências Sociais. O conteúdo programático está organizado em Educação, Conhecimento, Sociologia e Metodologia de Ensino.

2 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIA POLÍTICA (FH-20015)

1 - A aplicação e ampliação dos conhecimentos teóricos da Ciência Política. 2 - O exercício Profissional do Cientista Político o conhecimento crítico da realidade sócio-política.

10º SEMESTRE**1 - PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03114)**

Treinamento profissional sob a forma de estágio supervisionado, em escolas de 1º e 2º graus na rede Estadual, Municipal ou Federal, de maneira a proporcionar ao educador em formação, o contato com o cotidiano escolar; motivação a realização de experiências pedagógicas, integrando o específico da formação com o pedagógico.

2 - TRABALHO DE CONCLUSÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA- (TCC) (FH-20016)

O aluno é matriculado com o orientador e ao longo do semestre realiza a elaboração da pesquisa teórica e empírica para escrever a monografia que ao final deve ser defendida para uma banca composta de no mínimo dois professores da FCS.

ÊNFASE EM ANTROPOLOGIA**6º SEMESTRE****1 - SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA* (FH-02034)**

O significado social dos conceitos da infância e Adolescência; a compreensão destes conceitos enquanto questões sociais à nível histórico e sociológico nacional e internacional.

2 - INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO (ED-01001)

A visão antropológica e sociológica do homem, sua inserção como sujeito histórico. O papel da educação na sociedade e no contexto escolar.

3- TEORIAS ANTROPOLÓGICAS (FH-09014)

A proposta deste programa é de não ser uma história da antropologia ou uma discussão sobre parte do trabalho de alguns antropólogos, mas de seguir o próprio conceito de teoria, como "conjunto de princípios fundamentais" para pensar uma dada realidade. Assim, coloca em discussão a teorização antropológica em sua fonte, através de autores clássicos, como um conjunto de princípios e conceitos que a antropologia tem usado para pensar a sociedade e a cultura como referenciais empíricos.

4 - ANTROPOLOGIA POLÍTICA (FH-09009)

O estudo dos clássicos deverá mostrar como a disciplina, empregando os métodos da etnografia, ocupou-se inicialmente das estruturas de poder em sociedades sem estado, interessando-se depois pela mudança e conflito. O curso tratará ainda de desenvolvimentos mais recentes, abordando as relações de poder nos interstícios da sociedade.

7º SEMESTRE**1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (EVOLUÇÃO e APRENDIZAGEM)* (ED-01029)**

A Psicologia como estudo científico. A psicologia aplicada à Educação e seu papel na formação do professor. As correntes psicológicas que abordam a evolução da Psicologia da Educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem ao processo ensino aprendizagem.

2 - ORGANIZAÇÃO SOCIAL E PARENTESCO (FH-09015)

As relações sociais. Aliança, residência, filiação, casamento parentesco; grupos e categorias sociais. Parentesco, teoria e prática.

3 - ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO (FH-09017)

A disciplina oferece um quadro geral das grandes questões ligadas a temática "religião" e tradicionalmente estudadas, tanto pela antropologia, quanto pelas ciências humanas; atualizando a discussão no campo religioso brasileiro. Religião, ciência e magia. Rituais ontem e hoje. Religião e sociedade. Crenças, cultos e ritos da sociedade brasileira.

4 - ANTROPOLOGIA ECONÔMICA (FH-09016)

A crença no "Paraíso terrestre" e o surgimento da idéia de "condenação pelo trabalho". Estudo do Campo da antropologia econômica, das diferenças entre Economia Primitiva e Economia Capitalista e das relações entre sistema produtivo e pensamento.

8º SEMESTRE**1 - DIDÁTICA GERAL* (ED-03081)**

A evolução da didática numa perspectiva histórica, analisando concepções teóricas e sua importância na formação do educador. Análise da prática docente vivenciada no cotidiano escolar a partir dos componentes didáticos. Concepção de planejamento numa perspectiva crítica da educação, a partir de seus aspectos teóricos e práticos. Procedimentos Didáticos metodológicos da ação docente.

2 - ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DO 1º E 2º GRAUS * (ED-02027)

O Papel da disciplina na formação do educador. Fundamentos históricos e legais. Sistemas de ensino. O ensino de 1º grau: finalidades e objetivos. O ensino de 2º grau e suas especialidades. Legislação de ensino. Órgão condutores de política educacional a nível Federal, Estadual e Municipal.

3 - PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA (FH-09011)

A arqueologia enquanto disciplina e a pré-história brasileira. A história de ocupação do território brasileiro e as estratégias de subsistência e interação cultural dos grupos humanos aos diversos meio-ambientes brasileiros no decorrer do período pré-colonial.

4 - ETNOLOGIA INDÍGENA DA AMAZÔNIA (FH-09010)

EMENTA: A disciplina propõe-se a debater os temas e problemas, teorias e etnografias, sínteses e balanços produzidos na etnologia brasileira, com destaque às pesquisas etnográficas realizadas entre os grupos indígenas que vivem na Amazônia e no Estado do Pará.

5 - TÓPICOS TEMÁTICOS EM ANTROPOLOGIA (FH-09018)

A disciplina visa apresentar e discutir temas variados aproveitando o resultado de pesquisas empíricas e teóricas dos professores. Como antropologia jurídica e outros.

9º SEMESTRE**1 - METODOLOGIA ESPECÍFICA DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03097)**

A disciplina Metodologia Específica de Ensino das Ciências Sociais, faz parte do conjunto de disciplinas pedagógicas que compõem o currículo da Formação do Educador, que é oferecido ao curso de Licenciatura para a obtenção do grau de Licenciado(a) Pleno(a) em Ciências Sociais. O conteúdo programático está organizado em Educação, Conhecimento, Sociologia e Metodologia de Ensino.

2 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ANTROPOLOGIA (FH-09050)

A disciplina é ministrada por um docente que encaminha o aluno para o estágio, indica bibliografia de apoio e realiza o acompanhamento deste aluno durante o semestre, atribuindo-lhe conceito a partir de relatório de atividades e performance no estágio.

10º SEMESTRE**1 - PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS* (ED-03114)**

Treinamento profissional sob a forma de estágio supervisionado, em escolas de 1º e 2º graus na rede Estadual, Municipal ou Federal, de maneira a proporcionar ao educador em formação, o contato com o cotidiano escolar; motivação a realização de experiências pedagógicas, integrando o específico da formação com o pedagógico.

2- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM ANTROPOLOGIA (TCC) (FH-09052)

O aluno é matriculado com o orientador e ao longo do semestre realiza a elaboração da pesquisa teórica e empírica para escrever a monografia que ao final deve ser defendida para uma banca composta de no mínimo dois professores da FCS.

* Disciplinas comuns a todas as três ênfases.

OBS.: Os alunos que ingressaram na UFPA de 1998 a 2005 independente de sua ênfase devem cursar ainda as Disciplinas: Prática de ensino em Antropologia, Prática de Ensino em Ciência Política e Prática de Ensino em Sociologia (incluídas pela resolução do CONSEPE/UFPA de nº 2.846/2001. As ementas destas disciplinas foram incluídas pelo Ofício nº 103/2001 do Colegiado de Ciências Sociais, de 24 de abril de 2001, encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/UFPA.

PRÁTICA DE ENSINO EM ANTROPOLOGIA (FH-09058)

A disciplina visa discutir o fazer antropológico em sua especificidade considerando as demandas técnicas ao antropólogo que cotidianamente, transita como etnógrafo em reserva técnica e/ou Museu curando coleções etnográficas; busca soluções de conflito sociais ao elaborar laudos e pareceres antropológicos; e educa gerações através do exercício do magistério.

PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIA POLÍTICA (FH-20027)

Elaborar técnicas e metodologias de ensino consoantes aos objetivos de ensinar as principais características do funcionamento das instituições políticas, sistemas eleitorais e partidários, relações internacionais, políticas públicas e pensamento político moderno, aplicando quando pertinente, à realidade brasileira.

PRÁTICA DE ENSINO EM SOCIOLOGIA (FH-02079)

Contextualização sociológica do universo do aluno. A compreensão da educação como objeto de estudo da Sociologia. A prática pedagógica do ensino de sociologia. Problematização e Teorização. A escola e a Sociologia contemporânea. Sociologia e cidadania. O compromisso do profissional com a sociedade. A Reflexão da realidade social.

FONTE:

Coordenadoria de Avaliação e Currículo da PROEG/UFPA. (Pasta de Documentos e Resoluções do Curso de Ciências Sociais/Belém e CD-ROM Nº 08 curso de Ciências Sociais - Documentos).

ANEXO J – DESENHO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS-UFPA (2012)

Unidade responsável p/ oferta	DISCIPLINAS	CH SEMESTRAL	CH - SEMANAL			
			TEÓRICA	PRÁTICA	Prática Pedagógica	TOTAL
FACS	Introdução às Ciências Sociais	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Fundamentos do Conhecimento Científico e Ética	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Formação do Mundo Contemporâneo	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Formação Social e Econômica do Brasil	60h	3h	-	1h	4h
FAFIL	Fundamentos Filosóficos	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Economia Política I	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Sociologia I (Marx)	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Teoria Política I	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Antropologia Cultural I	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Leitura e Produção de Textos em Ciências Sociais	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Estatística e Análise de Indicadores Aplicados às Ciências Sociais I	60h	2h	1h	1h	4h
FACS	Sociologia II (Durkheim)	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Teoria Política II	60h	2h	1h	1h	4h
FACS	Antropologia Cultural II	60h	4h	-	-	4h
FACS	Laboratório Docente em Ciências Sociais I	60h	-	-	4h	4h
FACS	Laboratório Docente em Ciências Sociais II	60h	-	-	4h	4h
FACS	Sociologia III (Weber)	60h	4h	-	-	4h
FACS	Teoria Política III	60h	4h	-	-	4h
FACS	Teorias Antropológicas	60h	4h	-	-	4h
FACS	Pensamento Social Contemporâneo	60h	4h	-	-	4h
FACS	Sociologia da Educação	60h	2h	-	2h	4h
FACS	Antropologia da Educação	60h	4h	-	-	4h
FACS	Cultura Brasileira	60h	3h	-	1h	4h
FACS	Formação Social e Econômica da Amazônia I	60h	4h	-	-	4h
FACS	Didática do Ensino das Ciências Sociais	60h	2h	-	2h	4h
FAED	Psicologia da Aprendizagem	60h	2h	-	2h	4h
FACS	Etnologia Indígena e Políticas Indigenistas	60h	4h	-	-	4h
FACS	Legislação e Políticas Educacionais	60	2h	-	2h	4h
FACS	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	100h	-	6,6h	-	6,6
FACS	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	100h	-	6,6h	-	6,6
FACS	Disciplina Optativa I	60h	4h	-	-	4h
FACS	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III	100h	-	6,6h	-	6,6
	Atividades Científico- Culturais	200h	-	-	-	4h
FACS	Tópicos Temáticos em Sociologia	60h	2h	1h	1h	4h
FACS	Tópicos Temáticos em Antropologia	60h	2h	1h	1h	4h
FACS	Tópicos Temáticos em Ciência Política	60h	2h	1h	1h	4h
FAFIL	Fundamentos Filosóficos da Educação	60h	2h	1h	1h	4h
	LIBRAS	60h	2h	1h	1h	4h
FACS	Seminários Temáticos de Estudos Afro-Brasileiros	60h	2h-	1h	1h	-
FACS	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV	100h	-	6,6	-	6,6
FACS	Elaboração de TCC	60h	4h	-	-	4h
TOTAL GERAL		2.820h	104h	32h	36h	176h

Fonte: Resolução do CONSEPE/UFPA de Nº 4.284 de 24/05/2012.

OBS: Não constam neste quadro, as disciplinas complementares, optativas e eletivas.

ANEXO L – LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPA (BELÉM)

01. Decreto nº 35.456 de 4 de maio de 1954

Ementa: Concede autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia, e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letra de Belém.

02. Lei nº 3.191 – de 02 de julho de 1957

Cria a Universidade do Pará e dá outras providências.

03. Resolução s/n de 23 de outubro de 1962 + Parecer CFE 293/62 de 23/10/1962.

Ementa: Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Ciências Sociais.

04. Resolução nº 41 de 27 de outubro de 1971

Ementa: Define o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 do Conselho Federal de Educação.

05. Resolução nº 88 – de 15 de maio de 1972

Ementa: Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 e Resolução nº 12/72 do Conselho Federal de Educação.

06. Resolução nº 462 – de 28 de dezembro de 1977

Ementa: Define o Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Sociais, na forma do Parecer nº 293/62 e Resolução nº 12/72 do Conselho Federal de Educação.

07. Resolução nº 868 – de 04 de Outubro de 1982

Ementa: Altera a Resolução 462/77-CONSEP, art. 1º, III, “a” e fixa o Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Sociais, na forma da Lei nº 6.625/79, de 23.03.79 que modifica a Lei nº 5.540/68, instituindo a disciplina obrigatória para o Currículo Mínimo.

08. Resolução nº 005/83 do Colegiado do Curso de Ciências Sociais

Ementa: Estabelece normas para o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, e para o TCC de Licenciatura de acordo com o currículo mínimo de Ciências Sociais e Resolução 867/82, do CONSEP.

09. Resolução nº 1.660 – de 12 de Agosto de 1988

Ementa: Altera a Resolução nº 06, de 30 de dezembro de 1970, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

09a. Resolução nº 1.608 – de 1º de Março de 1988*

Ementa: Define o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais (Bacharelado), na forma da resolução S/N, de 23/10/62 CFE.

10. **Resolução nº 580 – de 23 de janeiro de 1992**
Ementa: Estabelece normas sobre o regime didático dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará.
11. **Ofício nº 20/93-CCCS, de 28/01/93**
Encaminhamento (faz).
12. **Resolução nº 2.075 – de 19 de março de 1993**
Ementa: Define o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais, na forma da Resolução s/nº de 23.10.62-CFE.
13. **Plano de Implantação do Regime Didático Semestral do Curso de Ciências Sociais de acordo com a Resolução nº 1580/92-CONSUN e Resolução nº 2075/93 CONSEP que define o currículo respectivo.**
14. **Resolução nº 2.175 – de 04 de abril de 1994**
Ementa: Altera a Resolução nº 06, de 30 de dezembro de 1970, do conselho Superior de Ensino e Pesquisa.
15. **Ata de Reunião (disciplina para codificação)**
16. **Resolução nº 2.243 – de 03 de abril de 1995.**
Ementa: Revoga a Resolução nº 2.075 de 19 de março de 1993, que definiu o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais, na forma da Resolução s/n de 23.10.1962-CFE e aprova o novo Currículo Pleno para o Curso de Graduação em Ciências Sociais.
17. **Ofício nº 069/94 – de 27 de setembro de 1994**
Relação de disciplinas para recebimento de novas codificações
18. **Ofício s/n. 95-CCCS – de 28 de abril de 1995.**
Convite(faz)
19. **Resolução nº 03/96 do Colegiado do Curso de Ciências Sociais**
Ementa: Aprova em caráter de excepcionalidade, para efeito de integração curricular, a equivalência contida no anexo 1, da Resolução nº 007/91 em anexo colegiado do Curso, para os alunos ingressantes nesta IES, até o ano de 1987.
20. **Parecer DCP – nº 01/87 – 03 de janeiro de 1997**
Assunto: Análise da Proposta de Resolução do Colegiado do Curso sobre Estágio Supervisionado.
21. **Ofício nº 198/97 – de 29 de janeiro de 1997**
Encaminhamento da Resolução nº 01/96 e 02/96.
22. **Ofício nº 199/97 CCS**
Encaminhamento da Resolução nº 03/96.
23. **Análise sobre a Resolução nº 02/96 – Colegiado do Curso de Ciências Sociais.**

24. **Encaminhamento de cópia do Of. Circ. 01/97, referente a revogação da Resolução nº 02/96.**
25. **Resolução nº 2.846 – de 05 de setembro de 2001**
Ementa: Inclui atividades curriculares no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.
26. **Relação das disciplinas do Currículo Pleno de Ciências Sociais.**
27. **Projeto de Reformulação do *Curriculum* de Ciências Sociais.**
28. **Blocagens**
29. **Resolução n. 2.820, de 02 de julho de 2001.**
Ementa: Inclui atividades curriculares no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.
30. **Resolução n. 4.284, de 24 de maio de 2012*.**
Ementa: Aprova o projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. Revoga as resoluções n. 2.243/95 e de n. 2.820/2001.

* Informação incluída pelo autor. Este documentos não se encontram no CD-Rom da PROEG nem na pasta do curso de Ciências Sociais. No documento do item "9a" este foi localizado Secretaria-Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos da Universidade Federal do Pará (SEGE), está apenas em formato impresso. O documento do item "30" foi aprovado recentemente e encontra-se no site da SEGE/UFPA:
(http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2012/4284%20PPC%20bacharel%20e%20licenciatura%20ciencias%20sociais.pdf).

FONTE:

Coordenadoria de Avaliação e Currículo da PROEG, pasta e CD-ROM "08 – CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UFPA".