

Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato

Amaury Cesar Moraes

Para Gabriel Cohn
1ª aula, "Homo ludens", 8 de março de 1976
Para Florestan Fernandes
Ciência e Política: suas vocações

Introdução: características da pesquisa sobre o ensino de sociologia

Quando em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, o professor Florestan Fernandes apresentou a comunicação "O ensino de sociologia na escola secundária brasileira" (Fernandes, 1985), dava início a uma tradição bissexta de debates sobre o tema. Se à época ele se recriminava por "incidir num grande erro", pois escolhera "um objeto que não existia", o que não ocorre de todo hoje, entretanto, tinha por principal objetivo "debater a conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país e a conveniência de aproveitar, de uma maneira mais construtiva, as ciências humanas no currículo da escola secundária" (Fernandes, 1955). Esse objetivo mais amplo, menos corporativo, parece não se ter realizado plenamente nesse quase meio século de reformas educacionais no país. Mesmo a mais recente reforma, conduzida por um daqueles congressistas e assessorado por outros dois¹, a quem falava o professor Florestan Fernandes, não tem logrado fazer a alteração profunda na educação básica e em especial no ensino médio.

Os debates que se seguiram à exposição de Florestan Fernandes foram reeditados recentemente quando esteve na ordem do dia a tramitação do Proje-

1. Trata-se de Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da República, José Arthur Giannotti e Eunice Ribeiro Durhan, que se sucederam como membros do Conselho Nacional de Educação (cf. Congresso Brasileiro de Sociologia, 1955).

to de lei nº 09/00 que propunha a obrigatoriedade de inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro (cf. Moraes, 2001). Quase os mesmos argumentos foram usados contra e quase os mesmos contra-argumentos foram usados a favor: falta de especialistas, custos para o erário público, autonomia das escolas, falta de definição de conteúdos mínimos, entre outros.

Outra característica comum nessa tradição tem sido o tom pessoal com que se conduzem os debates e a pesquisa sobre o tema. Também não é possível separar sujeito e objeto porque são sempre professores envolvidos com o ensino de sociologia, não se caracterizando essa pesquisa apenas como um trabalho de coleta, análise e interpretação de dados. Por outro lado, às vezes a situação chega a tal ponto que a necessidade de *intervenção* aparece como a causa motora principal para tantos abandonarem suas atividades reconhecidas como mais acadêmicas e lançarem-se em tal tarefa, mesmo sabendo, como alertava Florestan Fernandes àquela altura, que tratava de um objeto que “não é daqueles que possa atrair muito a atenção dos congressistas” (Fernandes, 1955).

Pelo breve levantamento que fiz, pude também perceber que esses debates têm sido intermitentes, como a acompanhar a mesma intermitência da presença da disciplina sociologia no nível médio brasileiro, ao que inicialmente chamei de tradição bissexta, o que produz, sempre que alguém se debruça sobre o assunto, um trabalho bastante fragmentário. Pois bem, todas essas características compõem o presente texto: intervenção, tom pessoal, revisão do currículo e objetivos da educação básica, denúncia da ausência de interesse da comunidade acadêmica, bibliografia esparsa, heterogeneidade de opiniões sobre a obrigatoriedade da disciplina, fragmentaridade das pesquisas em termos de dados e da capacidade de interpretação dos mesmos.

Este texto faz parte dessa tradição, embora acumule dois defeitos básicos: não conto com a competência do professor Florestan Fernandes que, como diz Ileizi Silva (Silva *et al.*, 2002), “fez-nos falta” na atual campanha pelo retorno da sociologia ao nível médio; conto com uma produção sobre o tema muito dispersa e muito extensa, repetitiva às vezes, e quase sempre incompleta, pois nem se pode pretender juntar as partes a fim de formar um todo. Por exemplo, ao encontrar-me com outros pesquisadores no XII Congresso Nacional de Sociólogos (Curitiba, 1 a 4 de abril de 2002), procurei recolher suas contribuições sobre o tema, tendo em vista a atualidade de suas pesquisas. Essas pesquisas levaram-me a outras pesquisas e de repente eu mesmo já estava envolvido numa pesquisa que repetia as outras ao tentar incluí-las. Talvez o que reste são algumas conclusões ou alinhavo de hipóteses dessas tantas pesquisas e uma extensa, rica e irregular bibliografia, quase uma bibliografia de bibliografias, dado que se multiplicam e diversificam internamente.

O ensino de sociologia: tentando uma periodização

Esperando “contribuir para o debate atual sobre o ensino de sociologia na escola secundária”, Celso Machado (1987) apresenta a seguinte periodização: 1882, “Pareceres” de Rui Barbosa sobre a inclusão da disciplina nos cursos preparatórios e superiores (sobretudo direito, substituindo o “Direito Natural”); a reforma não se realizou e os pareceres entraram para a história como de “elevado nível”, mas nem foram discutidos na época; 1890-1897, com a Reforma Benjamim Constant, a disciplina é incluída como obrigatória nos cursos preparatórios (6º e 7º anos do secundário), mas não foi posta em prática²; 1925-1942, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina torna-se obrigatória e seus conteúdos são exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior (A Reforma Francisco Campos de 1931 reforça esse caráter obrigatório); 1942-1961, vigência da Reforma Capanema, a sociologia é excluída do currículo, não aparecendo como obrigatória nem no curso clássico nem no científico, segmentos alternativos que constituíam o colegial, segunda parte do ensino secundário; a sociologia aparecia no curso normal como sociologia educacional; 1961-1971, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (sociologia de...); 1971-1982, a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase “substituição” do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB); 1982, a Lei nº 7.044/82 veio revogar a profissionalização compulsória que marcava o segundo grau desde a Lei nº 5.692/71 editada pelos governos militares. Na verdade, essa revogação trazia para o campo da educação os efeitos ainda tardios da “abertura lenta, gradual e segura” iniciada pelo governo Geisel e continuada pelo governo Figueiredo; indicava também a crise do modelo econômico, a que se denominou “Milagre Brasileiro”, que tinha induzido a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, a fim de formar mão-de-obra técnica para o “Brasil Potência”; 1982-1986, particularmente no estado de São Paulo, com a Resolução SE nº 236/83, que “possibilitou a inclusão da sociologia” na parte diversificada, a disciplina reinicia o seu retorno à grade curricular do ensino secundário; em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham-na incluído; em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP)

2. Segundo Chacon, Paulo Egídio de Oliveira Carvalho “deu pelo menos dois iniciais cursos livres de sociologia em São Paulo, nos anos de 1897 e 1900” (1977); e Sotelo (1975) fala da “surpreendentemente tardia” criação da primeira cátedra de sociologia no Brasil, em 1923. Esses autores referem-se ao ensino de sociologia nos cursos de direito.

realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia; ainda nesse ano, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) publicou a “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia – 2º grau”, como subsídio resultante de “análises, discussões, leituras e seminários” realizados sobre o tema desde o segundo semestre de 1984 (São Paulo, Secretaria de Educação, 1986).

Em 1992, a Cenp apresentou uma outra “Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia – 2º grau”, seguida nos anos de 1993 e 1994 por novo concurso e posse dos aprovados. A partir de então, o número de escolas com sociologia tem diminuído drasticamente, a ponto de não terem sido feitos novos concursos para o cargo.

Em dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB (Lei 9394/96) que no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Isso deu novo ânimo aos profissionais e às entidades da área, logo surpreendidos, porém, pela publicação em 1998 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/98), e regulamentadas pela Resolução CNE/CEB3/98, artigo 10, parágrafo 2, alínea b, a qual interpretava a referida passagem da LDB da seguinte forma: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Moraes, 1999). Paralelamente, no entanto, o próprio governo federal trazia a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, incluindo o PCN de sociologia como parte da “Área de Conhecimento Ciências Humanas e suas Tecnologias” (PCN Nível Médio, 1999). Ainda em 1999, a SEESP enviou para as escolas o documento “Novos rumos da Escola de Ensino Médio – Desafios e Possibilidades” (Apeoesp, 1999), reduzindo drasticamente a grade curricular do ensino médio, dificultando a diversificação ou a inclusão de disciplinas no currículo. Em 2000, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) aprova a Indicação nº 9/00 que visa à implantação das DCNEM no estado de São Paulo, reafirmando o “caráter interdisciplinar e contextualizado” que se deveria dar aos conteúdos de sociologia.

Paralelamente, tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei (PL nº 09/00) que visava a alterar o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei nº 9.394/96, afirmando a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio. Tal projeto passou pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, sendo vetado integralmente pelo presidente da República (Moraes, 2001). No âmbito estadual, também foi apresentado à Assembléia Legislativa um projeto de lei semelhante (PL nº 790/99), que, aprovado no

Legislativo, teve o mesmo destino: vetado pelo Executivo. Ambos os vetos aguardam apreciação pelos legislativos federal e estadual.

Esse rápido resumo visa a localizar as *marches* e *démarches* por que tem passado o ensino de sociologia, em especial no estado de São Paulo. Mas esse movimento, definido sobretudo no campo legal ou na superfície das políticas educacionais, pouco diz em termos mais profundos das experiências desse ensino, ou dos debates a seu favor ou contra. Tentarei, na seqüência, retomar alguns dos aspectos mais presentes nesses debates.

O ensino de sociologia: debates *intra-corporis*

As palavras de Florestan Fernandes – “o objeto não é daqueles que possa atrair a atenção dos congressistas” (1955) – parece corroborar a hipótese levantada por Ileizi Silva quando afirma que a partir de 1960 “os intelectuais distanciaram-se pouco a pouco dos debates sobre o ensino das ciências sociais em geral, e, em particular, no campo escolar” (Silva *et al.*, 2002). Realmente, de acordo com os dados preliminares que subsidiam a comunicação apresentada no XII Congresso Nacional de Sociólogos (em abril de 2002), a maior parte dos artigos publicados em revistas especializadas em ciências sociais, ou mesmo em educação, tratando do tema “ensino de sociologia”, ocorreu entre 1930 e 1960. A autora interpreta esses dados a partir das relações estabelecidas entre a institucionalização das ciências sociais e o campo escolar (educação básica), pois enquanto os cientistas sociais do período entre 1930 e 1960 viam “a importância da sua institucionalização nas escolas, como fator de consolidação dessas ciências no país”, para os cientistas sociais posteriores às décadas de 1930 a 1960, “a expansão e a consolidação dessas ciências, no Brasil, não possui vínculos com a institucionalização no campo escolar” (*idem, ibidem*)³. Essa hipótese vincula-se aos trabalhos de Bourdieu sobre a hierarquia estabelecida entre os campos escolar e acadêmico-científico, de modo que aquele aparece como *inferior* e este como *superior*. Aliás, Bourdieu, em entrevista a Menga Ludke, ampliava sua crítica aos sociólogos que abandonaram o objeto “educação” para os pedagogos, abrindo até mão dessa especialidade – sociologia da educação – para os educadores (Ludke, 1991). De fato, se a sociologia da educação constitui um referencial fundamental na formação de professores no antigo curso normal, dando um caráter de *modernidade* e *eficiência*, como “ciência da educação”, para a pedagogia em nível médio ou superior (cf. Meucci, 2002), garantindo mercado de trabalho para egressos das ciências sociais, com o tempo, tanto esse mercado foi-se restringindo a egressos da pedagogia (cf. Resolução MEC nº 399/89) como foi desaparecendo como linha de pesquisa ou disciplina dos cursos de ciências sociais⁴.

3. Em outro texto, Florestan Fernandes reclama das “dificuldades de recrutamento de pesquisadores” para ciências sociais devido ao baixo nível do ensino médio, estando esse processo condenado ao acaso ou ao sabor das circunstâncias (Fernandes, 1986). Como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, tenho percebido que, se não é mais casual, esse processo tem sido orientado por preocupações de caráter majoritariamente militante ou engajado.

4. Entre as teses (18) e as dissertações (24) defendidas entre 1945 e 1996 nas ciências sociais da USP, com alguma referência à educação, nenhuma trata do tema “ensino de sociologia”, e nem todas podem ser compreendidas no campo da sociologia da educação (Plural, 1997). Nas últimas décadas, poucos professores têm lecionado essa disciplina no Depto. de Sociologia da USP. Mesmo a Faculdade de Educação dessa universidade há algum tempo já passou a contratar os seus professores de sociologia da educação, prescindindo daqueles vindos do Departamento de Sociologia.

A educação, como objeto ou campo de atuação, há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico. Não caberia aqui investigar ou retomar os termos desse processo lento, longo e eficiente no seu poder de destruição. Apenas alguns exemplos, pinçados no campo de nossos debates, seriam suficientes.

No relatório final do V Congresso Nacional de Sociólogos (1984) encontramos na seção “O Sociólogo como Profissional na Área da Educação”, os seguintes itens: “f) combate decisivo à desvalorização do sociólogo como professor de ensino de primeiro e segundo graus” e “e) que se crie o bacharelado nos cursos de ciências sociais, para as faculdades que só tenham licenciatura, ou então, que sejam extintos os cursos que não possibilitem o bacharelado” (Dossiê Ceupes/CACS, 1985).

Ainda durante o XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002), um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos acabou gerando um constrangimento entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de sociologia (Lei nº 6.888/80 e Decreto nº 89.531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito. A principal justificativa apresentada pelos “sociólogos” é que o licenciado em ciências sociais “não sabe/não pode fazer pesquisa”⁵.

5. Repete-se aqui argumento semelhante da parte de psicólogos contra pedagogos e sociólogos que querem trabalhar no setor de recursos humanos: “não podem/não sabem aplicar testes”.

Das titulações de pós-graduação, apenas a de livre docência refere-se explicitamente à função de professor; as outras duas anteriores – mestre e doutor – não conferem a habilitação de professor ao portador, pois são titulações profissionais de especialização técnica, por exemplo, mestre em ciências, doutor em educação. Já o livre docente passa por uma prova didática para obter o título, como mestre, e doutor não. Com a posse desses últimos títulos, a pessoa pode-se candidatar, em universidades com plano de carreira, a cargos de professor assistente, professor assistente-doutor ou professor doutor. Mas em nenhum caso é necessário que o titulado tenha feito o curso de licenciatura. Basta-lhe ter feito “pesquisa” e defendido uma dissertação ou tese. Por esses exemplos, percebe-se que a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor.

O ensino de sociologia: conteúdos programáticos e material didático

Tem sido constante nos debates sobre o ensino de sociologia a busca de definição de programas para a disciplina. A maioria dos textos parte da constatação da “falta de programas e material didático” e acaba fazendo

alguma proposta para solucionar esse problema (cf. Penteado, 1988; Dossiê Ceupes/CACS, 1985).

Pode-se dizer que aqui também a intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio é parte responsável por essa dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos, bem como de sua renovação ou aperfeiçoamento. É como se estivéssemos sempre voltando ao ponto de partida. Por exemplo, Meucci (2000), em sua pesquisa intitulada *Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, e, particularmente, na comunicação apresentada no XII Congresso Nacional de Sociólogos, “O significado do ensino de sociologia no Brasil (1930-1950)” (Meucci, 2002), faz uma análise de manuais didáticos, mostrando as relações existentes entre “conteúdos programáticos” e “objetivos de ensino de sociologia” com o “contexto autoritário da época”. Mas também, se havia essa tendência de adequar-se a um contexto “mais geral”, havia um contexto específico, da escola, ao qual o ensino de sociologia deveria se adequar, como aponta a autora:

- Na escola normal, a sociologia servia para “conferir cientificidade aos cursos de formação de professores”, “como ciência auxiliar na prática educativa” ou “como ciência auxiliar capaz de estabelecer a educação sobre novos fundamentos científicos”.
- Nos cursos preparatórios, cumpria um papel de “civismo e civilidade”, desenhando “uma consciência favorável acerca do destino do país”, misturando aos “ideais científicos” os “ideais fraternos”, “contribuindo para promover a formação de uma população de homens médios, reconhecedores da razão sociológica, imbuídos de valores nacionalistas e civilizados pelos padrões universais do procedimento científico”.
- Nas escolas cristãs, buscava-se a “normatização social”, procurando “conciliar os dogmas religiosos a alguns pressupostos da nova disciplina”, compreendida como “área de conhecimento subordinada ao que chamam de disciplinas morais como a Ética, a Metafísica e a Teologia”.

Segundo ainda Meucci, “compreender o significado do ensino de sociologia no período (1930-1950) é também, em grande medida, entender o processo de legitimação da sociologia e das ciências sociais no campo intelectual brasileiro” (2002, p. 2).

Após a Lei nº 7.044/82, o possível retorno da sociologia ao segundo grau levou a novos debates acerca de conteúdos e materiais didáticos. Encontros, seminários, fóruns, questionários distribuídos para consulta por órgãos oficiais ou pesquisadores levaram à constatação da indefinição de programas e da inexistência de material didático (cf. Penteado, 1988; Machado, 1987; Macha-

do, 1996; Cenp, 1986; Cenp, 1992). Realmente, retomando a nossa periodização, percebe-se que entre 1942 e 1982, a sociologia esteve fora ou foi opcional nos cursos secundários e de segundo grau, não constituindo fator de indução de elaboração de propostas programáticas ou livros didáticos. Alguns livros didáticos que circulavam no período ou eram absolutamente desatualizados quanto aos temas relevantes da época ou eram de difícil adequação ao nível secundário, pois serviam para primeiro-anistas de nível superior (administração, direito, pedagogia, economia, medicina, odontologia, arquitetura, jornalismo etc.)⁶ ou eram manuais introdutórios para alunos de ciências sociais.

6. É interessante notar que intermitente no ensino médio, a sociologia esteve sempre presente na maioria dos cursos de nível superior desde, pelo menos, os anos de 1920.

A “proposta” da Cenp de 1986, produto desse retorno da sociologia à escola de segundo grau, talvez porque buscasse contemplar a riqueza dos debates ocorridos entre 1984 e 1985, foi amplamente criticada pelo seu caráter “enciclopédico”, “sofisticado” e “marcado por uma concepção sociológica” (cf. Penteadó, 1988; Machado, 1996). Na verdade, o enciclopedismo devia-se mais à pretensão de oferecer uma variedade de questões ou temas a serem debatidos pelos professores, servindo-lhes para escolha, do que à imposição do conjunto, além de ser pensado para um possível (mas nada provável) curso de dois anos. A sofisticação devia-se à absoluta falta de material didático de nível médio e, por isso, os autores da proposta tiveram de recorrer a recortes da bibliografia mais recente que existia, quase toda de nível superior e da área de ciências sociais (cf. Penteadó, 1988). Quanto à concepção sociológica especial, também aqui a mudança dos tempos havia produzido uma alteração radical no pensamento sociológico brasileiro. As primeiras décadas da Escola de Sociologia e Política e do Curso de Ciências Sociais da FFCL-USP foram marcadas pela ambigüidade de contextos: o contexto político nacional era, como assinalou Meucci (2002), caracteristicamente autoritário, e o contexto interno dessas escolas era caracteristicamente liberal (cf. Antunha, 1984; Candido, 1995). Mas, como assinala Antonio Candido (1995) e pelas comunicações apresentadas no Symposium sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia (cf. Candido, 1949; Pierson, 1949; Rios, 1949; Costa Pinto, 1949; Eduardo, 1949), pela comunicação de Florestan Fernandes no Congresso de 1954, bem como pelos debates que a seguiram, os sociólogos formados tinham assumido uma posição crítica e progressista em relação à realidade brasileira, à educação básica e ao próprio ensino que haviam recebido dos primeiros professores (cf. Fernandes, 1986). Essa tendência consolidou-se nas décadas seguintes e fortaleceu-se como *resistência* (1964-1982) ou mesmo *alternativa* (1982-1986) aos governos militares, de modo que, chegando em 1986, o caráter crítico-progressista havia se identificado com uma corrente do pensamento sociológico (Dossiê Ceupes/CACS, 1985).

A campanha pela volta da sociologia ao nível médio, iniciada após 1998, novamente põe em contato os profissionais da área, bem como ressurgem o

clamor por programas e materiais didáticos. Propostas de programas temos produzido desde pelos menos 1986, umas mais extensas, outras mais enxutas (cf. Dossiê Ceupes/CACS, 1985; Cenp, 1986 e 1992; PCN, 1999); livros didáticos também, chegando a mais de uma dezena os livros passíveis de utilização, entre enciclopédicos, temáticos ou de história da sociologia (cf. Tomazi, 2000; Lakatos, 1982; Meksenas, 1988; Galliano, 1981; Costa, 1987; Oliveira, 2001; Vila Nova, 1995). Pelo que percebo de minha experiência como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, como participante desses encontros com professores de nível superior (formadores de professores) ou de nível médio (de escolas da rede pública) e ainda do contato que tenho com outros professores de Metodologia do Ensino de outras disciplinas (química, física, língua portuguesa etc.) na Faculdade de Educação da USP e, sobretudo, das pesquisas de história da educação, particularmente a história das disciplinas escolares, chego à conclusão que tal como tem ocorrido com outras disciplinas, “conteúdos programáticos e materiais didáticos” só podem consolidar-se de modo legítimo e eficiente com o concurso de duas iniciativas urgentes:

- Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica.
- Superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura.

Licenciatura ou a formação do professor de sociologia

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

Embora integrado à USP em 1934, o Instituto de Educação manteve-se separado, recebendo alunos da FFCL⁷ e oferecendo-lhes curso de formação

7. Paul Arbousse-Bastide foi convidado por Fernando de Azevedo para ministrar um curso anual (1934) de metodologia do ensino secundário no Instituto de Educação da USP (cf. Morkrejs, 1984).

8. Porém, na prática, segundo um sentimento reinante até hoje na Universidade e, particularmente na Feusp, esses professores foram tomados como de segunda categoria.

9. Há institutos em que até a entrada pelo vestibular é separada, IF e IME, por exemplo.

10. Seminário USP: Formação de Professores, 1984; Seminário Itinerante: Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores, 1985; Fórum de Licenciatura, 1990, 1991, 1992; em 1997, uma proposta de mudança foi barrada no Conselho de Graduação. Outras propostas têm sido apresentadas, como o Projeto de Formação de Professores da USP (cf. USP, 2002); ver também Fétizon (1984) e Azanha (1987).

11. É o caso das licenciaturas “experimentais” de física e matemática.

12. São exemplos, a proposta de 1997, a substituição de Psicologia da Educação II por Introdução aos Estudos da Educação e de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus por Política e Organização da Educação Básica no Brasil.

de professores para a escola secundária (cf. Fétizon, 1984; Barros, 2002). Em 1938, o Instituto de Educação é transformado em Seção de Educação, posteriormente de Pedagogia, da FFCL, tendo seus professores sido integrados ao quadro com *status* igual ao dos professores da universidade (cf. Fétizon, 1984; Silva, 1999)⁸. Desde então, aprofundando-se a partir de 1969 com a Reforma Universitária (cf. Barros, 2002), que desintegrou de vez a antiga FFCL em várias faculdades, institutos e escolas (Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Matemática e Estatística, Escola de Comunicações e Artes, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) e criou a Faculdade de Educação, há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores⁹. Na maior parte dos cursos há um desequilíbrio entre a formação do bacharel e a do licenciado, embora nesses seja impossível legalmente licenciar-se sem concluir o bacharelado (é o caso dos cursos da FFLCH). Para mais de 2.000 horas do bacharelado, somam-se 660 horas de licenciatura (360 horas de disciplinas teóricas + 300 horas de estágio). Se tomarmos as disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II, que tratam especificamente da formação do professor de sociologia, contamos 360 horas (120 horas de disciplinas teóricas + 240 horas de estágio). As outras disciplinas da licenciatura somam 360 horas (300 horas de disciplinas teóricas + 60 horas de estágio) e correspondem a estudos de políticas educacionais, didática, psicologia da educação e uma disciplina que, segundo o espírito que a concebeu, deveria contemplar estudos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, o que não acontece, devido à especialização dos professores responsáveis.

Esse resumo crítico tem por objetivo registrar para o debate essa situação insatisfatória em que se encontra a formação de professores na principal universidade do país, que, se não conseguiu apresentar uma solução para o problema, tem servido de modelo desde os anos de 1930. Isso não quer dizer que ao longo desses quase setenta anos não se tenham feito tentativas de mudanças¹⁰. Mas as experiências implantadas nunca foram avaliadas porque constituíam mudanças apenas, não experiências¹¹; e as outras mudanças propostas ou não foram efetivadas ou foram de uma timidez desmoralizante ou acomodatória¹².

A experiência desses cerca de cinco anos como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, adicionada de dez anos de exercício do ensino de sociologia na escola média, levam-me a crer que quando os professores clamam por “conteúdos programáticos mínimos” de sociologia ou material didático adequado, acabam por manifestar uma formação deficiente para o exercício do magistério em nível médio. Parece que a “excelência” caracterís-

tica do bacharelado não é suficiente para superar as falhas da licenciatura¹³. Eu e os meus alunos, egressos da FFLCH-USP, ao chegarmos na Feusp (eu em 1979, eles a partir de 1997), queremos informações, quase-receitas de como se dá aula: métodos que sejam modernos, bibliografias que sejam adequadas, programas que sejam interessantes, ou seja, a garantia do êxito. Como a instituição universitária garante aos professores autoridade e sugere competência, logo esses alunos acomodam sua ansiedade e acatam um tom mais “reflexivo” do que “ativo” que nós os professores damos às disciplinas da licenciatura¹⁴.

A nova LDB (Lei nº 9.394/96) tem ensejado também uma reforma no ensino superior. No que se refere às “Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Ciências Sociais”, encontramos no “item 2. Competências e Habilidades B) Específicas para a licenciatura”, o seguinte: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”. No item 4, “Conteúdos Curriculares”, último parágrafo, temos: “No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. No item 5, “Estruturação do Curso”, encontramos: “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CP 9/2001, 27/2001, 1/2002).

Essa longa citação visa apenas a ressaltar que na atual legislação e diretrizes curriculares há uma explícita referência aos conteúdos de formação do licenciado e uma recorrente alusão a conteúdos da educação básica a serem incluídos no curso. Está certo que quando o documento diz “o curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professor de Educação Básica em cursos de nível superior”, não se pode esquecer que essas diretrizes foram concebidas segundo a idéia de superação entre licenciatura e bacharelado¹⁵ e a proposta de criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), responsáveis pela formação inicial dos educadores fora das universidades (Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CP 9/2001, 27/2001, 1/2002)¹⁶.

Desde o ano de 2001 vêm ocorrendo debates sobre a reforma da licenciatura na USP. O Conselho de Graduação nomeou uma Comissão Permanente de Licenciatura¹⁷, formada por representantes da Faculdade de Educação e dos demais institutos e faculdades da USP que mantêm cursos de licenciatura, para elaborar uma proposta de reforma¹⁸. Ao fim de um ano, após passar pela comissão central, pelas faculdades, institutos e pela Faculdade de Educação e retornar à comissão central, consolidou-se um documento

13. Observando a justificativa da elaboração dos PCN da escola básica, fica claro o diagnóstico do governo quanto à deficiência de formação dos professores (cf. PCN do ensino fundamental, 1998; PCN do ensino médio, 1999).

14. A própria disciplina Metodologia do Ensino era chamada Prática de Ensino até 1998.

15. Em maio de 2000, o MEC divulgou para debates uma “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior”, na qual a tônica é a separação total entre licenciatura e bacharelado, o que já tinha sido proposto em documento preliminar de outra comissão em 1999 (GT: Subsídios para a elaboração de diretrizes curriculares para cursos de formação de professores, 1999). Mas nesse documento de 2000 não se chega a propor a separação de fato, fica-se nas críticas à formação desequilibrada entre pesquisador e professor.

16. A criação dos ISE causou muita polêmica porque tirava dos cursos de pedagogia o direito de formar professores do ensino fundamental, instituindo o Curso Normal Superior. Depois o governo voltou parcialmente atrás, mas o curso

de magistério de nível médio foi condenado à extinção (Resolução CNE/CP 1/1999 e Decreto nº 3.276/99).

17. Entendemos que a comissão, pelos estatutos da universidade, deveria ser “extraordinária”, pois não existem comissões permanentes. O que são permanentes são os conselhos ou as comissões estatutárias das unidades.

18. Dois fatos determinaram a criação da comissão, um prosaico e outro burocrático. De um lado, descobriu-se que entre as profissões que constam do manual de vestibular e da *homepage* da universidade não figura a de “professor”; de outro, a fim de proceder a avaliação do curso e seu reconhecimento pelo CEE, era necessário apresentar um “projeto pedagógico” com metas, objetivos etc. (Portaria Interna Pro-G nº 8; Circular Pró-G/A/53/2001 da Pró-Reitoria de Graduação da USP). Interessante que isso questiona a obrigação de a USP se sujeitar ao “Provão” dado que ela não está sujeita ao CNE. Segundo informação recente, parece que a USP inscreveu em seu Estatuto que “se submete aos ditames do CNE” (à época de aprovação do estatuto, Conselho Federal de Educação).

denominado “Projeto de Formação de Professores na USP”, que foi encaminhado para novos debates e sugestões nas unidades e em audiências públicas.

Não caberia aqui apresentar uma exaustiva análise do documento. Apenas algumas considerações me serviriam para apresentar uma alternativa na seqüência.

Primeiramente, naquilo que o documento pode ser aceito como interessante e quase unânime, ele revela-se como “carta de intenções” – é a parte referente aos princípios: valorização da licenciatura e do magistério, da democratização do ensino, da aproximação da universidade das escolas da rede pública etc.; no que se refere à operacionalização, o documento fica entre a timidez e a ambigüidade – ou uma “trivial” nova disciplina, sem se definir a unidade responsável, podendo ser o instituto de origem do aluno, qualquer outra unidade da USP ou mesmo a Faculdade de Educação que ofereça uma disciplina optativa pela qual o aluno está *obrigado a optar*; ou uma definição de disciplina na unidade, ligada ao ensino, de caráter instrumental, confundindo-se muitas vezes com a própria metodologia do ensino (Projeto de Formação de Professores na USP, 2001).

Na Feusp, o documento recebeu poucas emendas do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) e do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF). No do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) sofreu profunda crítica, gerando, pode-se dizer, um projeto alternativo ou substitutivo (Circular CG/Feusp 04/2002; Of. EDM/196/2002/FE/3.4.2002).

Como membro da Comissão de Graduação da Feusp e do EDM, tenho participado, desde o início, de todas essas discussões. Em conjunto com outros professores, entendo que uma proposta para a reforma da licenciatura que tenha profundidade e radicalidade deve integrar três áreas de conhecimentos (teóricos e práticos) necessários para a formação do professor da educação básica:

1. Conhecimentos específicos: no caso das ciências sociais, sociologia, antropologia, ciência política, metodologia da pesquisa, obrigatórias e optativas, gerais e especiais.
2. Conhecimentos pedagógicos: formação em disciplinas que tomam o fenômeno educacional e escolar como objeto, psicologia, história, filosofia, sociologia da educação e políticas educacionais e gestão escolar¹⁹.
3. Conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino: conjunto de disciplinas de integração entre (1) e (2) que tratam de conteúdos, didáticas e pesquisas sobre o ensino de ciências sociais para a educação básica.

Sobre essa área (3) tenho a acrescentar ainda duas considerações:

- Entende-se que os “conteúdos definidos para a educação básica” não podem ser pensados separadamente de uma “epistemologia” própria das ciências que dão origem às disciplinas escolares; que essa epistemologia, embora fundamente, não se confunde com a metodologia do ensino da disciplina escolar; que as pesquisas sobre o ensino das disciplinas escolares devem fazer parte de programas de pós-graduação interunidades²⁰.
- A curto prazo não se pode alterar o nome consagrado de “sociologia” para a disciplina do ensino médio, pode-se iniciar o processo de mudança para, por exemplo, “ciências sociais”, como muitos vêm solicitando há algum tempo, mas não podemos condicionar nada a essa mudança.

A sociologia apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de ciências sociais, donde a dificuldade de alterar o nome; a disciplina sociologia tem servido como espaço curricular para o efetivo desenvolvimento e transmissão de conteúdos de ciências sociais como um todo: sociologia, antropologia, ciência política e até direito e economia. Basta ler as propostas curriculares da Cenp (1986 e 1992), PCN (1999) e os livros didáticos para o ensino médio que ostentam o nome de sociologia, ou mesmo os “projetos de cursos” elaborados por meus alunos, para ver que os autores não se restringem à sociologia.

Considerações finais

Se o presente texto manteve-se fragmentário e pessoal, o saldo que fica é uma insatisfação que pode sugerir uma pesquisa mais paciente e uma bibliografia que a oriente, tendo-se em mente que é necessário:

- Reconhecer que o ensino de sociologia deve ter um espaço de reflexão da comunidade dos cientistas sociais.
- Que a formação do professor de sociologia de nível médio é tarefa também dos professores dos cursos superiores de ciências sociais.

Para concluir, gostaria de lembrar um texto de Guilhon Albuquerque, *A função discursiva da sociologia no Brasil*, em que diz que “em vez de resolver problemas de integração, de inovação e de conflito, [...] o pensamento sociológico brasileiro parece encontrar sua utilidade em *pensar* esses problemas e *falar* deles” (1987, p. 37). Não tendo realizado propriamente um trabalho de “Sociologia do ensino de sociologia”, ao menos gostaria de também não ter ficado apenas no *pensar* e *falar* sobre ele.

19. Observe-se que se tenta propor também uma alteração da composição curricular na própria Feusp, porque se entende que não se pode continuar com uma “grade curricular” dos anos de 1950, que não cumpre mais nem o papel de “verniz pedagógico”.

20. O que já vem acontecendo na própria USP, por exemplo, na área de Ensino de Ciências, e já constitui linha de pesquisa reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ANTUNHA, Heládio C. G. (1984), "Saudação ao professor Paul Arbousse-Bastide". *Revista da Faculdade de Educação*, 10 (2): 317-322, São Paulo, Feusp.
- APEOESP. (1999), "Análises preliminares sobre a proposta Reforma de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo", São Paulo, Apeoesp.
- AZANHA, J. M. P. (1987), "Documento sobre o vestibular". *Revista da Faculdade de Educação*, 13 (2): 121-126, São Paulo, Feusp.
- BARBOSA, Valéria & MENDONÇA, Sueli. (2002), "Licenciatura em ciências sociais: problemas e perspectivas". *Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos*. Curitiba, 1 a 4 de abril. Resumo (texto integral mimeo.).
- BARROS, Gilda N. M. (2002), "História e filosofia da educação: origens. Referências para a memória da Feusp". *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, IV (6): 11-36, São Paulo, EDF-Feusp.
- BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. (2000), *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília, MEC.
- BRASIL. MEC/Grupo Tarefa. (1999), *Subsídios para a elaboração de diretrizes curriculares para cursos de formação de professores*. Brasília, MEC.
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999), *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC.
- CANDIDO, Antonio. (1949), "Sociologia; ensino e estudo". *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 275-289, set., São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- _____. (1995), "A faculdade no Centenário da Abolição". In: _____. *Vários escritos*, São Paulo, Duas Cidades.
- CARDOSO, Irene. (1999), "O discurso da universidade". *Tempo Social*, 11 (1): 49-68, São Paulo, FFLCH-USP.
- CHACON, Wamireh. (1977), *História das idéias sociológicas no Brasil*. São Paulo, Edusp/Grijalbo.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. (1955), "Congresso brasileiro de sociologia", 1, São Paulo, *Anais*, Sociedade Brasileira de Sociologia.
- COSTA, Maria Cristina C. (1987), *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo, Moderna.
- COSTA PINTO, L. A. (1949), "Ensino de sociologia nas escolas normais". *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 290-308, set., São Paulo, FFLCH-USP.
- DOSSIÊ CEUPES/CACS (1985), *Primeiro dossiê de ciências sociais*. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC (mimeo.).
- EDUARDO, Octavio C. (1949), "O ensino dos conceitos básicos da etnologia". *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 327-336, set., São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- FERNANDES, Florestan. (1955), "Comunicação e debates". *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, pp. 319-321 e pp. 325-328.

- _____. (1985), "O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira". *Primeiro dossiê de ciências sociais*. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC, pp. 46-58 (mimeo.).
- _____. (1986), "A sociologia como afirmação". In: IANNI, Octávio (org.), *Sociologia*, São Paulo, Ática.
- FÉTIZON, Beatriz A. M. (1984), "Educar professores (um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo)". *Série Estudos e Documentos*, 24, São Paulo, Feusp.
- GALLIANO, A. G. (1981), *Introdução à sociologia*. São Paulo, Harbra.
- GUILHON ALBUQUERQUE, J. A. (1987), "A função discursiva da sociologia no Brasil". *Sociedade e Estado*, II (1 e 2): 33-38, jan./dez., Brasília, UnB.
- LAKATOS, Eva M. (1982), *Sociologia geral*. São Paulo, Atlas.
- LUDKE, Menga. (1991), "Entrevista com Pierre Bourdieu". *Teoria e Educação*, 3: 3-8, Porto Alegre, Pannonica.
- MACHADO, Celso S. (1987), "O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar". *Revista da Faculdade de Educação*, 13 (1): 115-148, jan./jun., São Paulo, Feusp.
- MACHADO, Olavo. (1996), *O ensino de ciências sociais no nível médio*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Feusp, mimeo.
- MEKSENAS, Paulo. (1988), *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer*. São Paulo, Loyola.
- MEUCCI, Simone. (2000), *Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, mimeo.
- _____. (2002), "O significado do ensino da sociologia no Brasil (1930-1950)". *Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos*. Curitiba, 1 a 4 de abril. Resumo (texto integral mimeo.).
- MORKREIS, Elizabeth. (1984), "O cinquentenário do curso de metodologia do ensino secundário". *Revista da Faculdade de Educação*, 10 (2): 127 e ss., São Paulo, Feusp.
- MORAES, Amaury C. (1999), "Por que sociologia e filosofia no ensino médio?" *Revista de Educação*, 10: 50-52, abr., São Paulo, Apeoesp.
- _____. (2001), "Veto: o sentido de um gesto". *Boletim Sinesp*, pp. 10-12, nov., São Paulo.
- OLIVEIRA, Pêrsio S. (2001), *Introdução à sociologia*. São Paulo, Ática.
- PENTEADO, Heloisa D. O. (1988), "Prática de ensino de ciências sociais: uma primeira aproximação da situação atual no ensino de sociologia no segundo grau no estado de São Paulo (1984)". In: CARVALHO, A. M. P., *A formação do professor e a prática de ensino*, São Paulo, Pioneira.
- PIERSON, Donald. (1949), "Difusão da ciência sociológica nas escolas". *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 317-326, set., São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- PLURAL. (1997), *Plural. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia*. São Paulo, Depto. de Sociologia-FFLCH-USP, número especial, 1º semestre.
- RIOS, José Arthur. (1949), "Contribuição para uma didática da sociologia". *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 309-318, set., São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Cenp – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1986), *Proposta de conteúdo programático para a disciplina de sociologia: 2º grau*. São Paulo, SEESP.
- _____. (1992), *Proposta curricular para o ensino de sociologia: 2º grau*. São Paulo, SEESP.
- SILVA, Franklin L. (1999), “A experiência universitária entre dois liberalismos”. *Tempo Social*, 11 (1): 1-47, São Paulo, FFLCH-USP.
- SILVA, Ileizi *et al.* (2002), “O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001”. *Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos*. Curitiba, 1 a 4 de abril. Resumo (texto integral mimeo.).
- SOTELO, Ignácio. (1975), *Sociologia da América Latina*. Rio de Janeiro, Pallas.
- TOMAZI, Nelson D. (2000), *Iniciação à sociologia*. São Paulo, Atual.
- USP, Pró Reitoria de Graduação/Comissão Permanente de Licenciatura. (2002), *Projeto de formação de professores da USP*, São Paulo.
- VILA NOVA, S. (1995), *Introdução à sociologia*. São Paulo, Atlas.

Resumo

Nesse texto pretendo apresentar um breve resumo das questões centrais referentes ao ensino de sociologia na escola média brasileira: a intermitência desse ensino, a fragmentação das pesquisas, as dificuldades na consolidação de conteúdos mínimos e de material didático. A partir de uma bibliografia recente e da própria experiência como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, relaciono, por um lado, essas dificuldades ao distanciamento e à hierarquização existentes entre os cientistas sociais como intelectuais acadêmicos e cientistas sociais como professores do ensino médio e, por outro, ao divórcio e ao desequilíbrio existentes entre a formação do bacharel e a do licenciado no modelo efetivado com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras desde a década de 1930.

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Licenciatura; Formação de professores; Ciências sociais; Ensino médio.

Abstract

A short summary of the central questions regarding the teaching of Sociology in Brazilian secondary schools: the intermittent character of the teaching, the fragmentation of the researches, the difficulties in the consolidation of minimum contents and didactic materials. Based on a recent bibliography and on my own experience as Professor of Teaching Methodology of Social Sciences, I relate these difficulties, on the one hand, to the distance and hierarchization that exist between the social scientists as academic intellectuals and the social scientists as secondary teachers and, on the other, to the divorce and unbalance existing between the educational development of bachelors in social science and those taking Diploma in Education within the model in effect since the faculties of philosophy, sciences and letters were created in the 1930's.

Key words: The teaching of sociology; Diploma of education; Teacher development; Social sciences; Secondary school.

Amaury Cesar Moraes é professor-doutor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.