

A (des)valorização da licenciatura em Ciências Sociais

Progresso de pesquisa em andamento (Avance de investigación en curso)

GT 25 – Educação e Desigualdade Social

Fernanda Feijó¹

Resumo

Este texto pretende problematizar questões relacionadas à formação de professores na área de Ciências Sociais, levando-se em consideração alguns fatores: o pressuposto de que a licenciatura não é devidamente valorizada, comparando-a com a formação proporcionada pelo bacharelado; um contexto mais amplo, que diz respeito à desvalorização da profissão docente; e a especificidade da formação de professores de Sociologia, uma vez que tal disciplina enfrenta dificuldades para se afirmar dentro das escolas, devido a seu histórico intermitente. Partindo dessa reflexão e da experiência no curso de Ciências Sociais da UNESP de Araraquara, buscamos pensar a valorização da formação do professor de Sociologia, pensando-a não apenas do ponto de vista estritamente didático, mas como uma conjunção necessária entre ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Licenciatura, Ciências Sociais, Ensino e pesquisa.

Introdução

O presente trabalho busca refletir acerca das problemáticas que rodeiam a licenciatura em ciências sociais, partindo do pressuposto de que a formação de professores de sociologia não é devidamente valorizada se comparada com a formação de pesquisadores proporcionada pelo bacharelado.

Considerando-se a história do desenvolvimento da Sociologia no Brasil, constata-se que, nem sempre, as questões relativas à formação de professores sofreu esse processo de hierarquização com relação ao bacharelado. Procurava-se, nos anos 30, quando surgiram os primeiros cursos universitários de Ciências Sociais, formar pessoas capazes de solucionar racionalmente os problemas brasileiros, através de soluções pautadas na ciência e no uso da razão. Entre os anos de 1930 e 1950, havia uma maior preocupação com a disciplinarização das Ciências Sociais, quadro que se modifica entre as décadas de 1950 e 1960, pois a institucionalização das ciências sociais, até então mais disciplinar, foi perdendo em ética pedagógica para a valorização rigorosa da pesquisa científica, enquanto atividade nobre do pesquisador. (BIRMAN; BOMENY, 1991).

À essa questão relacionada à institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, soma-se o caráter intermitente que a Sociologia assumiu no ensino de segundo grau/médio, tendo em vista que tal disciplina deixou de ser obrigatória no currículo escolar por décadas (entre os anos de 1940 e 2000). Tal fato implicou em dificuldade de formação para o estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, tendo em vista a falta de perspectiva profissional e de possibilidade de realização de estágio, dadas as poucas aulas de Sociologia existentes. Uma vez que a disciplina era optativa, eram poucas as escolas que a adotavam.

¹ Mestra em Sociologia e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) – UNESP. Pesquisadora do Laboratório de Política e Governo da mesma instituição.

Desse modo, para além da desvalorização já existente com o magistério atualmente, por conta da desvalorização social que tal profissão vem sofrendo, com baixos salários e condições de trabalho precárias, supomos aqui que a Licenciatura em Ciências Sociais, pelo próprio desenvolvimento de sua área de conhecimento nos últimos 50 anos e por não ter instituído uma disciplina tradicional no ensino de segundo grau/médio, hoje passa por uma subvalorização mediante o bacharelado.

Preocupamo-nos, portanto, nesse trabalho, discutir essa relação entre licenciatura e bacharelado no curso de ciências sociais, a partir do diagnóstico de que na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP² campus de Araraquara³, há essa proeminência de uma modalidade sobre a outra, contribuindo ainda mais para a desvalorização do professor de Sociologia no ensino médio. Pretendemos, portanto nesse trabalho, utilizando-nos de uma perspectiva histórica da institucionalização das Ciências Sociais e da Sociologia como disciplina escolar – movimentos estes, ligados -, refletir sobre esse processo de desvalorização, bem como pontuar quais as dificuldades encontradas hoje nas licenciaturas em Ciências Sociais. Desse modo, buscaremos pensar de que forma seria possível a valorização da formação do professor de Sociologia, pensando-a não apenas do ponto de vista estritamente didático, mas como uma conjunção entre ensino e pesquisa, na qual o bacharelado também tem função importante.

Supomos que, somente considerando a constituição do professor de ensino médio como cientista social – licenciado e bacharel –, poder-se-á garantir sólida formação de professores, quesito fundamental para que se possa desencadear um processo de combate à crise da educação no Brasil.

1.O desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil e a hierarquização Bacharelado X Licenciatura.

Nessa primeira seção, pretendemos fazer uma breve consideração acerca do desenvolvimento da sociologia no Brasil, no sentido de demonstrar que durante o seu processo de institucionalização, tais ciências aliavam pesquisa e ensino, sem privilegiar um ou outro. Desse modo, podemos compreender como essa perspectiva de valorização do ensino dentro das Ciências Sociais foi-se perdendo ao longo do seu desenvolvimento no Brasil.

A incorporação da sociologia à cultura brasileira se deu, inicialmente, nos primeiros cursos voltados à formação de professores, no contexto do processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial, de modo que o desmonte da estrutura social brasileira predominante até o século XIX foi de grande importância para o desenvolvimento da sociologia no Brasil.

No Brasil, ao contrário do que ocorreu com outros países latino-americanos, a sociologia figurou como disciplina primeiramente no ensino secundário para depois integrar a grade curricular do ensino superior. Como ressalta Mário Bispo dos Santos(2002) em sua dissertação de mestrado,

[...] ela [a Sociologia] é introduzida no currículo do curso secundário, ao final do século XIX, com a Proclamação da República. Como será visto posteriormente, somente na década de 30 do século seguinte é que serão iniciados os primeiros cursos para formação de bacharéis em Ciências Sociais na capital paulista, em 1933 com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política e em 1934, com a instauração da Universidade de São Paulo. (p. 28).

² Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, uma das três Universidade estaduais do estado de São Paulo, ao lado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP).

³ Tal instituição foi escolhida como estudo de caso, tendo em vista a atuação da autora deste trabalho como docente (bolsista) das disciplinas “Metodologia de ensino em Ciências Sociais” e “Práticas de ensino em Ciências Sociais”, cursos específicos da Licenciatura.

A partir da década de 1920, o ensino das ciências sociais era incentivado pelas elites com o intuito de formar lideranças e criar soluções racionais e pacíficas para resolver os problemas sociais brasileiros, prevenindo-se assim as “convulsões sociais”. Dessa forma, o ensino de Sociologia durante as primeiras décadas do século XX voltava-se para a formação de uma elite dirigente que precisava compreender a totalidade das transformações pelas quais passava o país e encontrar o caminho para a sua efetiva modernização. A educação, portanto, acabou servindo também à rede de relações que pretendiam modificar a sociedade brasileira com um projeto modernizador do país.

Os conteúdos da disciplina Sociologia deveriam contribuir para a elaboração de soluções para os problemas sociais emergentes, detectados por meio de pesquisas. (GUELFY, 2007). Através desses conteúdos, os valores que deveriam ser implantados em uma sociedade que buscava o progresso social, eram passados às novas gerações através da educação formal, conferindo à Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário, uma função social específica.

Fernandes (1977) ressalta que, a partir da década de 1930, o ponto de vista sociológico no Brasil começou a ser entendido com mais clareza e aplicado com crescente precisão científica, de forma que os focos da análise sociológica se ampliaram e a sociologia passou a se integrar como disciplina científica institucionalizada nos sistemas de ensino e pesquisa. Enquanto atividade autônoma e voltada para o conhecimento sistemático e metódico da sociedade, a sociologia se destaca a partir dessa mesma década, com a fundação da Universidade de São Paulo e o conseqüente aumento da produção científica. A educação era percebida como importante ferramenta frente aos desafios impostos pela realidade, sendo no campo educacional a consolidação teórica da sociologia, levando as ciências sociais a conquistarem seu lugar definitivo dentro do sistema sociocultural brasileiro.

Nesse contexto, a elite fomentava o ensino das ciências sociais como uma alternativa de formação das novas gerações para dirigir o país, criando, ao mesmo tempo, soluções racionais e pacíficas aos problemas sociais brasileiros. A função dessas ciências era entendida, pela classe dominante, como uma necessidade auto-evidente do progresso social, que poderiam orientar a ação e contribuir para a integração nacional. (JINKINGS, 2007).

Entre as décadas de 1930 a 1950, houve um intenso debate sobre a educação movido por grandes nomes da intelectualidade brasileira como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Delgado de Carvalho, Costa Pinto, Florestan Fernandes, Antonio Cândido. Para esses intelectuais, ciência, educação e democracia, não se dissociariam do projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro, no qual o ensino de Sociologia ocuparia lugar privilegiado. Durante essas décadas, o discurso educacional elevou a ciência à condição de compreensão da realidade nacional, bem como a educação como a principal arena de intervenção nas relações sociais. (SARANDY, 2007)

Nesse contexto, houve o aparecimento de uma grande quantidade de material didático de Sociologia, considerando o processo de institucionalização dessa disciplina nos currículos escolares brasileiros. Pretendia-se, com o ensino de Sociologia, fazer com que os educandos compreendessem a realidade do país. Para tanto foi preciso haver

“um complexo de esforços dedicados à formação dos primeiros portadores do conhecimento sociológico, à consagração das questões, obras e autores fundamentais para a disciplina nova e à formação de uma dinâmica de produção e divulgação das pesquisas e teorias sociológicas no Brasil. Evidentemente o aparecimento dos manuais de sociologia fazia parte deste fenômeno de mobilização para a rotinização do conhecimento sociológico no Brasil.” (MEUCCI, 2000, p. 33).

A função do ensino das Ciências Sociais nas escolas e universidades seria, segundo Florestan Fernandes (1977) capacitar os jovens estudantes para participarem conscientemente da vida social e política, de forma que a compreensão ampla do mundo social seria potencializada e se formaria um

“novo tipo de homem”, envolvido com as questões políticas e sociais, exigido pela sociedade da época. Esperava-se que a educação através das Ciências Sociais pudesse criar personalidades mais aptas à participação nas atividades políticas, tal como estas se configuravam dentro de um Estado moderno. (FERNANDES, 1977).

Pode-se afirmar, portanto, que juntamente com o ensino, a disciplinarização da Sociologia co-determinou uma profissionalização dessa ciência. “A sociedade reclamava soluções, e a estrutura universitária imbuía-se de um papel formados, criador dos novos profissionais emergentes. A ciência do social vinha ocupar o lugar do saber diletante, literário, subjetivo, imprevisível, portanto.”(BIRMAN; BOMENY, 1991, p. 11).

Moraes (2003) nos chama atenção para o trabalho de Silva et. al. (2002 apud MORAES, 2003) cuja pesquisa aponta que os cientistas sociais, nesse período entre as décadas de 1930 e 1950, viam a importância da institucionalização das Ciências Sociais na escola como fator de consolidação no país, uma vez que o tema do Ensino da Sociologia no secundário aparecia com frequência nos periódicos da época. A Sociologia era um referencial na formação de professores porque dava caráter de modernidade para o magistério, além de garantir mercado de trabalho para os formados em Ciências Sociais. (MORAES, 2003).

Na virada da década de 1950 para a década de 1960, essa institucionalização das ciências sociais, mais disciplinar, foi perdendo em ética pedagógica, para uma valorização mais rigorosa da pesquisa científica, de forma que aquele processo de profissionalização e utilização pragmática da Sociologia foi revertido, passando a pesquisa acadêmica a figurar como atividade nobre do pesquisador. Ocorria o divórcio entre pesquisa e ensino, que acabou por refletir inclusive na organização institucional das universidades. (BIRMAN; BOMENY, 1991). Desse modo, a partir de 1960, a expansão e consolidação das ciências sociais perde o vínculo com a institucionalização no campo escolar.

Após a ditadura militar já não havia mais essa relação estreita entre as ciências sociais e o campo da educação. Tanto pela forma como se deu a institucionalização da Sociologia a partir da década de 1960, quanto por conta do controle ideológico imposto com o regime militar, que tornou mais difícil a divulgação do conhecimento sociológico através da educação, uma vez que tal conhecimento era visto como “perigoso” à época.

Durante o regime militar o campo das ciências sociais experimentou um controle acadêmico, obviamente relacionado às ações do governo golpista, mas também devido ao redirecionamento dos interesses e reorganização no próprio campo, o que levou ao desinteresse pela Sociologia como disciplina viável no ensino de segundo grau e lançou ao esquecimento o debate das décadas anteriores. (SARANDY, 2007).

Além disso, o regime autoritário instaurado em 1964 teve o efeito sobre o ensino de Sociologia de conseguir desarticular o debate acadêmico que se desenvolveu nas três décadas anteriores, lançando-o ao esquecimento; de forma que durante a ditadura militar o campo das ciências sociais passou por um retraimento que acabou por provocar o desinteresse pela Sociologia como disciplina do ensino secundário. (SARANDY, 2007)

Desse modo, pode-se perceber, ao longo do desenvolvimento das ciências sociais, tanto no campo escolar, quanto no acadêmico, que a relação entre pesquisa e ensino foi fundamental para que tais ciências pudessem se institucionalizar no Brasil. A sociologia institui-se primeiramente como disciplina do ensino secundário para depois se institucionalizar como curso universitário, de modo que o viés pedagógico da disciplina foi essencial para a consolidação da ciência, fazendo com que essa dupla dimensão – educacional e científica – fossem valorizadas. Porém, percebemos, no decorrer das últimas cinco décadas, que tal valorização da dimensão do ensino perdeu espaço para a pesquisa, gerando uma supervalorização do âmbito estritamente acadêmico, que acaba por dotar a formação para o ingresso na pós-graduação de um valor muito maior que a formação docente. (OLIVEIRA, 2011)

2. Os problemas atuais da Licenciatura em Ciências Sociais: o caso da Unesp campus Araraquara.

Observando o quadro apresentado na seção anterior, compreendemos ser urgente que se busque superar essa dicotomia existente entre a pesquisa e o ensino, uma vez que a formação docente faz-se tão importante quanto a formação para a pesquisa. Valorizar a Licenciatura significa valorizar a formação de professores, investir no ensino básico, visando combater a crise na qual se encontra a educação no Brasil atualmente.

Podemos perceber que se forma um círculo vicioso no qual a falta de valorização docente gera a desvalorização da profissão de professor, que desmotiva os graduandos em ciências sociais a se dedicar efetivamente à licenciatura.

As principais razões pelas quais a docência não é desejável como profissão estão ligadas às más condições de trabalho e aos baixos salários. Conforme nos esclarece Parra (2011), “as razões do fenômeno são diversas: péssimas condições de trabalho, nível salarial, desvalorização social, entre outras.” (p. 3)

A esse aspecto negativo da formação de professores – a falta de interesse pela docência – soma-se a falta de interesse dos acadêmicos das ciências sociais com relação ao campo da educação. Como visto na seção anterior, ensino e pesquisa já andaram juntos, porém recentemente é perceptível que as ciências sociais deixaram de problematizar as questões educacionais. Com o distanciamento, as pesquisas sobre a educação ficaram centradas nas Faculdades de Educação, dando a impressão de que os problemas educacionais não são objeto das ciências sociais.

Laraia (1991) também colabora para a discussão quando busca comparar o curso de ciências sociais da década de 1930 com os atuais, ressaltando o caráter relevante que a formação de professores possuía na época. Segundo o autor, há muito que os cursos de graduação em ciências sociais não se preocupam com a formação de licenciados para o segundo grau, sendo aqueles poucos que escolhem esse caminho, estigmatizados e considerados incapazes, de qualidade inferior, sem coragem de enfrentar a disputa por uma vaga no magistério superior.

Percebe-se, portanto, uma hierarquização entre a formação do pesquisador – o bacharelado, e a formação do professor – licenciatura. As Ciências Sociais parecem estar acima das questões educacionais, vistas como “menores” ou “menos importantes”. A profissão docente não faz parte do corpo seletivo de pesquisadores, fazendo surgir a visão de que a sala de aula do ensino médio seria um desmerecimento com relação à formação dos pesquisadores. (GUIMARÃES, 2012).

No exercício da docência, a desvalorização do professor de sociologia fica claro, uma vez que o licenciado em ciências sociais não é considerado como um cientista social por não se dedicar exclusivamente à pesquisa científica. Contraditoriamente, para o professor de ensino superior bastam os títulos obtidos como pesquisador para dar aula, nesse caso o pesquisador pode ser professor. Atualmente as ciências sociais têm-se estruturado como se bacharelado e licenciatura fossem cursos distintos e não como a mesma formação com modalidades que se complementam. (HANDFAS, 2009).

Moraes (2003) nos aponta a necessidade de se acabar com essas dicotomias e valorizar uma formação conjunta, na qual o estudante de graduação em ciências sociais possa cursar a Licenciatura com o Bacharelado juntos, para formar um professor-pesquisador (ou pesquisador-professor), sem que uma formação esteja dissociada da outra. O autor nos aponta ainda, que esse problema da dicotomia é mais um entrave para o processo de legitimação do ensino de Sociologia, uma vez que a formação do professor fica debilitada/fragilizada.

Seguindo esse raciocínio, podemos ressaltar também a falta de legitimidade do professor de Sociologia frente às outras disciplinas do currículo, uma vez que ainda existe resistência ao ensino das ciências sociais nas escolas por parte da sociedade, da mídia, dos alunos e até mesmo de alguns sociólogos. A falta de tradição e de um currículo mínimo acabam por prejudicar a legitimação da

Sociologia no ensino médio, como se a disciplina fosse algo supérfluo e desnecessário nesse nível de escolarização. Defendemos, pelo contrário, a importância do ensino dessa matéria, para ensinar aos adolescentes novas formas de pensar o mundo à sua volta, a partir do exercício do estranhamento e da desnaturalização da realidade.

Forma-se, portanto, mais um círculo vicioso no qual a intermitência e a falta de tradição reforçam a dicotomia que, por sua vez, é reforçada pela fragilidade da disciplina. Os arranjos em torno da formação do cientista social acabam se estruturando em pólos opostos e não como coisas complementares. Oliveira (2011) completa nosso raciocínio:

“É-nos claro que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado é uma questão histórica e profunda, presente nos mais diversos cursos, porém numa formação cuja presença no currículo escolar se dá de forma frágil, marcada por idas e vindas, esta problemática se acirra, pois a identidade como uma área formativa de professores se evanesce.” (p.120)

Uma vez que a Licenciatura é relegada a segundo plano, tendo em vista a desvalorização existente com a profissão docente para o ensino básico, percebe-se uma falta de atenção teórica dentro dessa habilitação, ou seja, não há maior preocupação, por parte dos cursos, em investir na melhoria das disciplinas pedagógicas, visando maior qualidade na formação de professores de Sociologia. Tal questão é relevante, devido ao fato de que formar o docente nessa área não é simples, pois é preciso que o graduando aprenda a mobilizar o conhecimento adquirido teoricamente para adolescentes, ou seja, é preciso ensinar ao futuro professor a traduzir as teorias sociais para os jovens alunos do ensino médio. Esse procedimento, denominado mediação ou transposição didática é bastante complexo, e para que ele ocorra com sucesso é preciso um forte domínio dos conteúdos teóricos articulados com os conhecimentos oferecidos pelas ciências da educação.

No caso de cursos de ciências sociais, como o da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr), nos quais não há qualificação da licenciatura, a tendência é que os futuros professores de Sociologia não saiam bem formados, de modo a não conseguirem articular a teoria com a prática escolar cotidiana. O resultado pode ser danoso para a conquista de legitimidade da disciplina, uma vez que aulas demasiadamente teóricas que não alcançam a realidade dos alunos, ou que, ao contrário, recaem absolutamente no senso comum, podem reafirmar a (má) crença de que a Sociologia em nada contribui para o aprendizado do adolescente do ensino médio. Outros problemas apontados por Barbosa et. al.(2007) também refletem as dificuldades encontradas na Licenciatura da FCLAr - UNESP:

“[...] desconhecimento ou visão distorcida do cotidiano escolar e de seus agentes [alunos, professores, funcionários, comunidade local], indicando ausência de relação sistemática entre universidade e escola básica, gerando defasagem entre o conhecimento da realidade escolar e sua abordagem teórico-prática na licenciatura; esgotamento do modelo tradicional de estágio supervisionado, pois o estágio restrito às atividades de observação de sala de aula, numa situação de constatação de problemática, sem a possibilidade de atuação articulada na escola.” (p. 10)

Aponto o caso do curso de ciências sociais da FCLAr pois tenho sob minha responsabilidade, na qualidade de bolsista docente, as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino das Ciências Sociais. Durante esse período, em que tenho ministrado as aulas, pude perceber com mais clareza os problemas pelos quais passam as disciplinas relacionadas à formação docente, que podem exemplificar as questões aqui debatidas.

Nosso curso possui, atualmente, 5 disciplinas ditas específicas para a habilitação na licenciatura. As demais disciplinas e créditos são comuns com a formação do bacharelado. Das 5 disciplinas, apenas 2 (Psicologia da Educação e Organização e Desenvolvimento da Educação Básica [ODEB]) contam com professores efetivos, as outras 3 (Didática, Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, Práticas de Ensino de Ciências Sociais) estão sob responsabilidade de bolsistas didáticos – como no meu caso, são doutorandos que assinam um contrato semestral com a Faculdade para preencher vagas que estão esperando o concurso para professor efetivo. Isso traz uma forte problemática, uma vez que há grande rotatividade nessas disciplinas, há pelo menos 3 anos, de modo que não há um diálogo entre os vários docentes da licenciatura no sentido de construí-la conjuntamente. Além disso, as ementas tendem a variar de acordo com o bolsista que é selecionado para ministrar as disciplinas, o que causa uma falta de continuidade nos cursos. É normal ouvir dos alunos que, durante as aulas de licenciatura, há muita repetição de conteúdo ou atividades de estágio, ou então, que há deficiência de alguma teoria ou algum conhecimento.

Há também o problema do estágio, parte fundamental da formação docente, pois é o momento privilegiado onde o graduando pode colocar em prática aquilo que estudou em teoria em sala de aula. Apesar de tamanha importância, é um dos grandes problemas da Licenciatura, devido à falta de planejamento, de apoio da Universidade e das diretorias de ensino. Não existe, até então, um convênio da FCLAr com a Secretaria de Ensino para que os estágios possam ser melhor planejados e elaborados.

Tal quadro mostra-se assim configurado por diversos fatores, poderíamos apontar aqui várias causas para os problemas que envolvem a licenciatura da FCLAr. Porém, todas elas confluem para a desvalorização da Licenciatura ou a supervalorização do Bacharelado em detrimento dela. Assim como na USP⁴, as disciplinas chamadas pedagógicas da FCLAr são de total responsabilidade da área de educação, de modo que se percebe um grande distanciamento por parte dos departamentos do curso de ciências sociais, não havendo interesse dos docentes dessa área pela Licenciatura. Havia, inclusive, alguns professores que defendiam uma separação entre as duas habilitações sob a alegação de que a Licenciatura atrapalharia o bom andamento do Bacharelado.

Percebe-se, portanto, na FCLAr, um curso de ciências sociais que prioriza a formação para a pesquisa em detrimento da formação docente. Esta é vista como uma segunda opção, um apêndice do curso, necessária para que o aluno tenha possibilidade de ir para o mercado de trabalho, caso não consiga se integrar à pesquisa acadêmica.

O resultado de tal desvalorização são alunos desestimulados e descrentes com relação à importância da Licenciatura, que cursam essa habilitação apenas para garantir um emprego no futuro. Porém, cabem alguns questionamentos: que professor será esse que dá aula apenas por falta de opção? Não teriam as Universidades que pensar em formas de valorizar a formação docente, para incentivar os jovens a serem professores não apenas por necessidade, mas por vocação? Valorizar a Licenciatura não traria melhorias à educação escolar como um todo?

Seria preciso, para que o cenário começasse a mudar, que os departamentos ligados às Ciências Sociais comessem a se dedicar à Licenciatura, oferecendo apoio às disciplinas ditas pedagógicas e, quem sabe, oferecendo optativas voltadas à educação, como Sociologia da Educação, por exemplo. É preciso desconstruir o pensamento de que a educação não é assunto das ciências sociais, pois tal entendimento acaba por fortalecer a ideia da distinção entre o pesquisador e o professor, como se o primeiro fosse exclusivamente o bacharel e o outro apenas o licenciado. Pois, concordamos com Parra (2011) que tal separação rígida incentiva a dicotomia que polariza ensino e pesquisa, criando a hierarquia entre ciência e educação, não possibilitando uma integração entre esses importantes universos do conhecimento.

⁴ Sobre a estrutura curricular da Licenciatura em Ciências Sociais da USP, ver MORAES, 2003.

3 – À guisa de conclusão: os desafios à valorização da Licenciatura em Ciências Sociais.

Finalizo o trabalho colocando a necessidade de se pensar o curso de ciências sociais como uma unidade, em que licenciatura e bacharelado se completam, sem que haja uma separação estrita, estimulando uma maior conjugação entre as habilitações. O professor precisa ser pesquisador para dar uma boa aula e um bom pesquisador precisa ser um bom docente na universidade.

Seria desejável que houvesse um equilíbrio entre o modelo de formação mais teórico, que vigorava nos anos 1930, e a prática, chegando-se a um modelo de formação na qual o professor é um sujeito autônomo, criativo, inventivo, mas possui consistência teórica. Conforme nos coloca Zan (2011) “É ainda necessário investir cada vez mais na indissociabilidade entre teoria e prática, problematizando o processo social e histórico que contribuiu para a produção do conhecimento na sociedade moderna.” (p. 456).

Moraes (2003) também nos aponta alguns caminhos para a consolidação do ensino de Sociologia e valorização do docente, dentre eles destaca a efetiva integração entre Bacharelado e Licenciatura, superando alguns dos modelos atuais, além do reconhecimento da responsabilidade dos professores do ensino superior em ciências sociais na formação do professor do ensino básico. Além disso, considero relevante resgatar a pesquisa como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do ensino, e também a educação como um objeto sociológico com um vasto campo de investigação.

Guimarães (2012) nos aponta a necessidade de aliar a teoria aprendida na Universidade à prática cotidiana nas escolas, visando uma formação docente consistente: “Tornar-se professor faz parte de um aprendizado constante, que se inicia na graduação e é aprimorado todos os dias no espaço da sala de aula, na convivência com o aluno, na satisfação de ver, no outro, o conhecimento acontecer.” (p. 87).

Nesse processo de aprendizagem, o estágio aparece como ferramenta fundamental no processo de formação de professores, ao estabelecer o primeiro contato sensível com a realidade da docência. Desse modo, alia-se à teoria aprendida no curso, a prática do ensino, relação indissociável e fundamental para uma boa formação.

“O planejamento de várias atividades que articulam a relação teoria/prática busca criar novos caminhos que consigam construir processos educativos mais consistentes, aliando a necessária reflexão sobre ação, com os indispensáveis fundamentos teóricos para começar a compreendê-la, numa relação dialética onde os pólos interagem.” (MENDONÇA, 2003, p. 15).

Uma experiência que nos parece interessante, e vai no sentido da nossa reflexão, é a da implementação da licenciatura no recente curso de Ciências Sociais⁵ da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

No referido curso, conforme nos informa Henrique Parra (2011), professor da UNIFESP, não há deslocamento de responsabilidade da Licenciatura para os departamentos de Educação, o que permite uma melhor articulação entre bacharelado e licenciatura, proporcionando uma formação integrada. Oferecendo as duas modalidades juntas, afirma-se a importânciada relação entre pesquisa e ensino, fundamental para a formação do professor pesquisador.

“Há, portanto, elementos da grade curricular que são comuns à formação do pesquisador e futuro professor e outros que são específicos à formação docente. Assim, mesmo o bacharel que não opta pela licenciatura poderá ter um contato inicial, durante os primeiros anos da graduação, com questões, práticas e conteúdos relacionados ao campo da educação.” (PARRA, 2011, p. 5)

⁵ A UNIFESP passou a oferecer o curso de ciências sociais no campus de Guarulhos em 2007. Para mais informações, consultar PARRA, 2011.

O currículo do curso de ciências sociais da UNIFESP busca, portanto, articular as dimensões teórica, metodológica e prática, tanto para a formação do professor como a do pesquisador, levando a docência também para o campo da pesquisa.

A articulação entre as duas habilitações desde início do curso cria um laço importante entre ensino e pesquisa, colocando o campo da educação como eixo de pesquisa para o bacharelado ao introduzir questões relativas à educação como parte do currículo para todos os estudantes, desde o princípio. Dessa forma, busca-se o equilíbrio entre o Bacharelado e a Licenciatura na formação do cientista social, passo fundamental para a valorização do docente dentro e fora da Academia. (PARRA, 2011).

O caso da UNIFESP nos inspira a pensar a necessária mudança de currículo do curso de ciências da FCLAr para que a licenciatura possa ser valorizada e ocupar um espaço de prestígio na formação do cientista social em conjunto com o bacharelado. Já é tempo de corrigir a falha do corpo de pesquisadores das ciências sociais, conforme nos lembra Moraes (2007) de relegar a educação a uma posição secundária no meio acadêmico. A presença das ciências sociais na formação cultural brasileira não produziu entre os cientistas sociais, nas últimas cinco décadas, a necessidade de conquistar um espaço efetivo e definitivo no ensino médio. É hora, portanto, de pensar uma forma de atuação que possa conciliar pesquisa e ensino.

Por isso defendemos tão intensamente a formação conjunta de habilitações: porque é preciso ter o bacharelado para fornecer o conhecimento e o domínio teórico do conteúdo e a licenciatura que vai dotar o futuro professor das ferramentas teóricas e práticas que possam prepara-lo para sua jornada no mundo da educação.

Bibliografia

BARBOSA, Maria Valéria.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima.; SILVA, Vandeí Pinto da. **Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual.** Comunicação apresentada no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT 09 – Ensino de Sociologia. UFPE: Recife, 2007.

BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena. **Introdução: As Ciências Sociais no Brasil.** In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). *As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **O Movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 E 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II.** *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.11-30, jan-jun 2007.

GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. **Ensino de Sociologia no Nível Médio: de um Passado Intermitente à Necessidade de Reconhecimento Presente.** *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

HANDFAS, Anita. **Formação de Professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. (Org). *A Sociologia vai à escola. História, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

JINKINGS, Nise **Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.113-130, jan-jun 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Ensino de Ciências Sociais, Hoje**. In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil.. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia**. Trabalho apresentado no GT Ocupações e profissões do XI Congresso Brasileiro de Sociologia, 2003.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP. 2000. Dissertação de Mestrado.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social, revista de sociologia da USP. p.5-20, abril de 2003.

MORAES, Amaury César. **O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?** Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio**. In: Revista espaço acadêmico, n. 119. Abril de 2011.

PARRA, Henrique. **Reflexões sobre a implementação da licenciatura no curso de Ciências Sociais da UNIFESP**. Trabalho apresentado no GT9 – ensino de Sociologia, do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba, 2011.

VILAS BOAS, Gláucia. **A Tradição Renovada**. In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

_____. **Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais**. Revista Tempo Social – USP – São Paulo, 2003.

ZAN, Dirce Pacheco. **O Estágio Na Formação do Professor de Sociologia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011.