

Aline Ribeiro Soares

**REFORMA CURRICULAR:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO E A IMPLANTAÇÃO DA
REFORMA CURRICULAR DE 2006 NO CURSO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
do Curso de Ciências Sociais, do
Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina.

Orientação: Maria Soledad Etcheverry
Orchard

Banca: Tiago Bahia Losso e Giane
Alves de Carvalho

Florianópolis,

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Soares, Aline Ribeiro

REFORMA CURRICULAR : reflexões sobre o projeto e a
implantação da reforma curricular de 2006 no curso de
Ciências Sociais / Aline Ribeiro Soares ; orientadora,
Maria Soledad Etcheverry Orchard - Florianópolis, SC, 2014.
54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.
Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Licenciatura em Ciências
Sociais. 3. Proposta curricular. 4. Reforma curricular. I.
Orchard, Maria Soledad Etcheverry. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

Aline Ribeiro Soares

**REFORMA CURRICULAR:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO E A IMPLANTAÇÃO DA
REFORMA CURRICULAR DE 2006 NO CURSO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de “Graduada”, e aprovado em sua forma final pelo Programa de Graduação em Ciências Sociais.

Local, 7 de fevereiro de 2014.

Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Soledad Etcheverry Orchard, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Giâne Alves de Carvalho, Dr.^a.
Instituto Federal

RESUMO

O presente artigo faz um breve resgate da última reforma curricular do curso de Ciências Sociais da UFSC, que culminou no novo Projeto Político Pedagógico do curso, em vigor desde o ano de 2007. Esse resgate abarca as demandas do curso e também as demandas legais trazidas pelo Ministério da Educação naquele momento. A partir desta revisão investigou-se a implantação desta nova proposta, a partir da vivência de alunos, professores e coordenadores do curso. A reforma de 2007 trouxe inúmeras modificações, especialmente no currículo da licenciatura, e é neste recorte que buscamos identificar os principais desafios da implantação do novo currículo. Mapeando dificuldades e incitando a busca por soluções a partir da perspectiva dos alunos, professores e coordenadores que vivenciam esta proposta curricular.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Sociais, proposta curricular, reforma curricular.

ABSTRACT

This paper makes a brief review of the last curricular reform of the Social Sciences course at UFSC, culminating in the new Political Pedagogical Project of the course, ruling since 2007. This review embraces the demands of the course and also the legal claims brought by the Ministry of Education at that time. From this review we have investigated the deployment of this new proposal, from the experience of students, teachers and course coordinators. The 2007 reform has brought many changes, especially in the undergraduate curriculum, and this cut is that we search to identify the main challenges of implementing the new curriculum. Mapping difficulties and encouraging the search for solutions from the perspective of students, teachers and coordinators who experience this curriculum proposal.

Keywords: Degree in Social Sciences, curriculum proposal, curriculum reform.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO BRASILEIRO	31
3. A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	33
4. O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC E A REFORMA CURRICULAR DE 2006	36
4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO (OS ATORES)	40
4.2 AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO (EED E PSI)	45
4.3 A RECONEXÃO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DAS DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO (MEN)	47
4.4 CONCLUSÃO DA LICENCIATURA	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	57
ANEXO A – Leis e demandas sociais citadas	59
ANEXO B – Roteiro das entrevistas	60
ANEXO C – Ementas das disciplinas	61

1 INTRODUÇÃO

O curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado em 1973 e reconhecido pelo decreto presidencial n.81.144 de 1978, desde então passou por inúmeras transformações que acompanharam diferentes mudanças na política educacional no Brasil. Neste trabalho, pretendo debruçar-me sobre a última reforma do currículo deste curso, que culminou no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2006¹ e que entrou em vigor a partir de 2007. Essa reforma correspondeu às demandas do MEC para alavancar principalmente os cursos que ofereciam licenciatura no país, mas atendeu também a demandas internas do próprio curso, já bastante antigas, com vistas a atualizá-lo e (re)configurá-lo.

Desde sua formação, o curso de Ciências Sociais ofereceu duas habilitações, bacharelado e licenciatura em ciências sociais, e ambas foram envolvidas nesse processo de reforma curricular. As mudanças nos currículos de cada uma destas habilitações tiveram impactos importantes em termos da concepção e nos desdobramentos práticos implicados, e nesse cenário seria interessante refletir ambas as experiências de formação, mas neste estudo daremos uma ênfase particular à licenciatura.

Com seu ingresso a partir do primeiro semestre de 2007, as primeiras turmas do curso vêm se formando neste novo currículo desde 2011. Inúmeros problemas têm sido detectados por parte de alunos, professores e dirigentes, especialmente na licenciatura.

Essa discussão se enfatiza, sobretudo, a partir de 2011 quando os primeiros alunos chegaram à fase de formação na licenciatura do novo currículo. Em 2012, essa questão entra em pauta nas reuniões de colegiado e ganha força entre os alunos, culminando no *I Fórum de Licenciatura* ocorrido em 2012, no qual se discutiu acerca das dificuldades enfrentadas na licenciatura e do estranhamento e desconhecimento sobre o que seria o TCL (Trabalho de Conclusão de Licenciatura). Nesse evento, as experiências dos alunos em conclusão da licenciatura foram tema de debate, as quais remeteram a diversos problemas na implantação do currículo. Entre os problemas mais enfatizados apareceu a produção do TCL, cuja definição, conforme registraram alguns dos testemunhos, não apresenta clareza e coerência suficiente para que ele seja realizado. Cabe destacar que desde 2011

¹ Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 20 maio 2013.

apenas dois TCLs foram apresentados, referentes à turma de 2011. Em 2012, os problemas do TCL chegam à reunião do colegiado, onde se define a entrega de um artigo para conclusão da licenciatura, como medida provisória até a resolução dos problemas na implantação do TCL². Esta medida provisória é apresentada na ata do colegiado como exclusiva da turma de 2012, prevendo que a problemática do TCL seria discutida e resolvida para sua efetiva implantação na próxima turma. Esta resolução não se deu em tempo hábil e a turma de 2013 repete a medida provisória de artigo em substituição ao TCL.

Diante do cenário de desafios plantados pelas mudanças, o presente trabalho se propõe a refletir sobre essas experiências e perspectivas dos principais atores sociais envolvidos com as propostas e os resultados da reforma curricular: professores e alunos.

O documento do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso contém uma riqueza de informações sobre a reforma curricular, suas propostas, o que estava em jogo no momento que as propostas eram pensadas, qual o contexto político social em que surge, entre outros assuntos. Assim, além de o documento supracitado explicitar as diretrizes para o novo currículo, essenciais para nossa pesquisa, ele será uma fonte fundamental para compreensão do contexto geral e particular, possibilitando o levantamento de questões.

No PPP fica manifesto que a licenciatura foi uma questão pertinente na discussão da reforma, vindo ao encontro às diversas demandas sociais³ que apontavam para a necessidade de uma maior valorização das licenciaturas, particularmente no âmbito das ciências sociais. O TCL foi uma das medidas que propunham uma valorização da licenciatura, afirmando o caráter pesquisador-analista do cientista social, também no exercício da docência. As novas demandas sociais, segundo consta no documento, exigiam um maior contato com as disciplinas pedagógicas para a formação do licenciado. Nessa perspectiva, o TCL nasce não só da importância da produção de um trabalho acadêmico para formação, mas também da preocupação de caracterizar o licenciado

2 Resolução do colegiado divulgada na ata da reunião ordinária 002/2012 do colegiado do curso de Ciências Sociais. No caso deste artigo assumimos esse formato seguindo as deliberações da reunião.

3 Como a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio em 2008, desde a LDB de 1996 novas resoluções representam essas novas demandas sociais, o anexo a traz um levantamento destas mudanças nas leis que influenciaram a reforma curricular de nosso curso

em Ciências Sociais como professor-pesquisador, cientista social, analista e crítico.

[...] o que está em pauta é uma reforma curricular visando assegurar a melhor formação acadêmica possível, de profissionais que encontrem colocação no mercado de trabalho, sem se verem submetidos ou conduzidos pela lógica de um mercado que se apresenta em nome da sociedade, estimulando o espírito crítico e emancipatório próprio das Ciências Sociais. (PPP, 2006, p. 11).

Em avaliações feitas ao longo da implantação do novo currículo, registra-se que os problemas da licenciatura iniciam-se já nas primeiras disciplinas pedagógicas e isso, aliado à alta rotatividade de professores substitutos que acabam por ficar responsáveis por estas disciplinas, compromete muitas vezes o diálogo entre a pedagogia e as ciências sociais. Esse problema será tocado ao longo da nossa investigação, mas tem uma complexidade muito grande para que nos debruçemos sobre ele, já que envolve contratações, gestão de departamentos, entre outras questões.

Com tantos temas em pauta, as experiências de alunos (as) e de professores (as) a serviço do curso ao longo dessa trajetória, podem ser de grande valia para uma posterior revisão coletiva destas diversas dificuldades, em busca de melhorias.

Para realização deste trabalho, foi necessário um incansável esforço de distanciamento. A própria aspiração de realizá-lo surgiu das minhas próprias dificuldades na jornada da licenciatura. A liberdade de formação oferecida pelo curso de Ciências Sociais me permitiu frequentar diversas turmas e compartilhar vivências dentro da licenciatura com diversos colegas. Quando este trabalho tornou-se possível, toda essa jornada passou a ter um valor ainda maior, visto que eu teria a oportunidade de trabalhar com uma problemática tão familiar, podendo apontar questões que são visíveis especialmente aos alunos, pois são estes os sujeitos que vivenciam a jornada curricular discutida e estabelecida por uma comissão.

É sempre difícil se debruçar sobre um problema com o qual estamos envolvidos, ao mesmo tempo este envolvimento me impulsionou a buscar novas questões, o distanciamento, especialmente nas entrevistas é sempre um desafio. O PPP e as entrevistas foram as principais fontes de pesquisa. No caso das entrevistas, houveram diversas metodologias, adaptadas a casos específicos.

Para alicerçar essa pesquisa, foi necessário conhecer melhor a história da sociologia nas escolas e a história do curso de Ciências

Sociais na UFSC. Elas trazem os registros e as vivências que impulsionam as preocupações presentes na virada do século XX quando a reforma é pensada e discutida. Para dialogar com essas histórias, o PPP teve grande valor como forma de consulta para esta pesquisa. O documento manifesta os impulsos da reforma curricular, as demandas legais e as demandas do curso, reveladas por professores, técnicos e alunos. Além da proposta curricular, os diversos documentos nela citados delineiam uma pesquisa rica em informações sobre as demandas do curso no momento da reforma, como pesquisas realizadas no interior do curso, seminários e jornadas que pretenderam discutir as problemáticas presentes naquele contexto. Também as exigências apresentadas através da exposição das mudanças nas bases legais da educação, apontam o caminho para que se busque fundamentação para entender as mudanças que vinham acontecendo no currículo, especialmente da licenciatura. (O anexo I cita diversas destas leis).

Ainda sobre a reforma curricular, entrevistas individuais com professores que participaram ativamente do período de reforma foram um privilégio para que o esforço deste trabalho ganhasse corpo. Com eles, pude dialogar sobre as motivações e questões que estavam em pauta no momento que se pensava a reforma.

Sobre a implantação do currículo, as entrevistas com professores, sobretudo com ex-coordenadores e o atual coordenador do curso, foram muito esclarecedoras. A questão chave que moveu todas as entrevistas foi verificar a percepção deles sobre as dificuldades de implantação do currículo da licenciatura. São problemas de conhecimento público, muitos deles têm marcado presença nas atas de reunião do colegiado desde 2011. Tanto para professores quanto para alunos, as entrevistas seguiram um eixo baseado na cronologia do curso de licenciatura. As práticas pedagógicas como componente curricular, presentes desde a primeira fase do curso, as disciplinas do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) (são elas Teorias da Educação, Didática B, Organização Escolar), a disciplina do departamento de PSI (Psicologia Educacional) e as disciplinas do departamento MEN (Departamento de Metodologia de Ensino) (são elas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II), além das disciplinas Seminário de Licenciatura e TCL, do nosso departamento, que consolidam a formação da licenciatura em Ciências Sociais. (O anexo c cita as ementas de cada uma destas disciplinas).

A opção por tratar dos temas nas entrevistas através de uma cronologia da jornada⁴ do aluno pretende não só organizar melhor o trabalho, mas também estabelecer a sequência de disciplinas ou vivências nesse percurso de formação. A continuidade ou não das etapas da jornada de formação do aluno entrarão em questão ao longo das entrevistas e do posterior diálogo das entrevistas com a proposta curricular, englobando-a nos dez anos de reforma curricular, aqui resgatados de forma breve, e nas demandas legais que em parte a fundamentam.

As entrevistas com alunos apresentaram algumas dificuldades, a primeira foi sobre a própria escolha dos alunos. A segunda dificuldade foi definir o formato da abordagem metodológica a adotar com eles(as), sobretudo com os(as) ex-alunos(as), já que pensávamos inicialmente em utilizar um questionário, no intuito de dar ampla cobertura a estes alunos que estariam certamente dispersos e cujo contato nem sempre seria fácil. Mas, após algumas tentativas frustradas de obter listas dos formados (as) o que nos permitiria fazer uma seleção para encaminhar os questionários, optamos pela escolha das entrevistas, onde os contatos poderiam ser através de indicações. Com essa estratégia conseguimos entrevistar no ano de 2012, com um breve questionário duas alunas já formadas no currículo de 2006, mesmo assim essa entrevista teve que ser feita por *e-mail*. As questões abordaram o mesmo formato cronológico sobre a jornada na licenciatura, que apesar de breves trouxeram alguma contribuição para a discussão de nosso tema.

Os demais alunos, oito entrevistados, estão em ano de conclusão da licenciatura. Estes participaram de 3 grupos focais muito produtivos, nos quais se pode discutir pontos de vista e elaborar novas questões e sugestões baseadas na nossa jornada reflexiva pela licenciatura. O anexo b traz o roteiro base usado nas entrevistas com esses alunos.

Os professores entrevistados foram 3, um deles atual coordenador do curso, os outros 2 já passaram pela coordenadoria em outro período pós reforma. A oportunidade de entrevistar professores- coordenadores surgiu casualmente e foi muito proveitosa, visto que isso possibilitou um melhor desenvolvimento das questões trabalhadas, já que os entrevistados tinham bastante intimidade com o tema. As entrevistas foram individuais e seguiram um roteiro (anexo b) bastante aberto, a

⁴ Essa cronologia se refere a discutir as disciplinas neste texto na mesma ordem em que elas são apresentadas no currículo do curso e, por consequência, na vivência dos alunos.

partir do qual pudemos explorar diversas questões de interesse desta pesquisa.

2 HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO BRASILEIRO

Data de 1870 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) a primeira tentativa de inserção da sociologia no ensino escolar, foi também o primeiro fracasso, devido à falta de interesse pela proposta, que não foi sequer votada. Em 1890 a proposta ressurgiu junto à reforma da educação secundária, e morreu junto ao seu autor antes que pudesse ser realizada. Vê-se que é longínqua a história da luta pela inserção da sociologia nas escolas brasileiras, sua efetivação ocorrerá somente 138 anos após a primeira vez que foi proposta. (Orientações curriculares ensino médio, V3, 2006).

Até meados do século XX a sociologia permaneceu presente em algumas escolas, sendo obrigatória em alguns Estados. Na década de 50 esteve perto de ter seu ensino generalizado, mas em 1964, com o golpe militar, teve sua ampliação interrompida. (LEJEUNE, 2005, p. 2). Essa interrupção ocorreu em especial após o ato institucional n. 5, em 1968, quando muitos professores e universitários foram presos (CARVALHO apud CARIDÁ, 2012). A sociologia foi neste momento substituída pela disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que segundo CARIDÁ (2012), caracterizava-se como uma disciplina comprometida com a educação nacionalista e submissa ao estado ditatorial.

Durante o processo de reabertura política do país, inicia-se a discussão da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases, que será publicada em 1996. A reforma da LDB problematizou a implantação da sociologia no nível médio, e ao longo dos anos de sua tramitação dava-se como certo que sua obrigatoriedade, junto à disciplina de filosofia, seria afirmada. Porém, a resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na ocasião foi que os conhecimentos de sociologia e filosofia deveriam ser tocados pelos professores de todas as disciplinas já obrigatórias, sem a necessidade de obrigar a adição das disciplinas de fato ao currículo das escolas, conforme a Lei nº 9.394 de 1996. Já em 1997 tramitava um projeto de lei para modificação do texto da lei acima citada, salientando a obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio. O projeto foi vetado pela presidência em 2001.

Esse veto causou um fenômeno novo no país. Vários estados, via iniciativas de deputados, fizeram aprovar leis estaduais (sancionadas pelos seus governadores) que obrigam o ensino das duas disciplinas (Sociologia e Filosofia). Outros aprovaram normas que interpretam de forma afirmativa o artigo 36 da LDB e o adotaram por via administrativa em todas as escolas. Outros ainda adotaram a tática de

incluir as duas disciplinas nos vestibulares de grandes universidades federais. (LEJEUNE, 2005, p. 2).

Essas mobilizações reacenderam também as esperanças entre cientistas sociais. Em 2003, o mesmo projeto de lei é reapresentado ao executivo e sancionado para aplicação gradativa, até que foi editada a Lei nº 11.684/2008, culminando na obrigatoriedade do ensino das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio em âmbito nacional.

Fernandes (1976) entende que o processo histórico de luta pelo ensino de sociologia está intimamente ligado a contextos sociopolíticos atravessados pelo país. Dessa evidência, destaca-se a importância da sociologia na educação escolar e sua contribuição na *formação política dos educandos*. Segundo o autor, é próprio das ciências sociais o caráter questionador e analítico, sua presença nas escolas sempre esteve comprometida com o desenvolvimento de uma consciência crítica que não aceita os acontecimentos como dados, mas sim como construções sociais, que devem ser problematizadas. Reforçando esta perspectiva, o sociólogo Lejeune sustenta que a sociologia contribui ainda para,

[...] um processo de elevação da consciência de cidadania de nossa juventude, o aumento de sua capacidade de análise e reflexão da realidade em que estes mesmos jovens vivem e estão inseridos e um incentivo a uma maior participação política nas coisas da sociedade e na solução dos problemas. (LEJEUNE, 2005, p. 5).

Apesar de sua importância, a trajetória instável desta disciplina nas escolas também contribuiu para a situação de desvalorização da licenciatura em ciências sociais, evidenciada e problematizada no final do século XX.

3. A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Desde a LDB de 1996 inúmeras resoluções têm demandado mudanças na estrutura dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura. O anexo I traz os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que consolidam as novas demandas a serem alcançadas pelos cursos de graduação.

Essas mudanças apontam para uma maior valorização da licenciatura, ou do ensino propriamente dito. O aumento de carga horária das licenciaturas e uma maior normatização quanto às disciplinas a serem cumpridas na área de pedagogia requerem reformas curriculares em diversos cursos em todas as universidades do país e o objeto do trabalho está inserido dentro desse contexto. O PPP do curso de Ciências Sociais da UFSC é um documento elaborado para atender às demandas de uma nova conjuntura nacional, expressa também no interior do curso.

Ao longo dos últimos anos a reformulação do curso tornou-se uma exigência dada a necessidade de uma adequação às mudanças sociais aceleradas que atingem o processo educacional no seu conjunto e que incidem particularmente nas metodologias educacionais, no perfil do aluno ingressante e nos diversos espaços de atuação profissional dos cientistas sociais. (PPP, 2006, p. 5).

Além das mudanças nas bases legais e orientações curriculares, o interior do curso também trazia novas demandas, no sentido de melhorar a qualificação e apontar para uma maior valorização da licenciatura. Vê-se presente na reforma curricular do curso a importância da docência também para o bacharelado. A implementação das atividades de Prática como Componente Curricular (PCC), previstas na lei como obrigatórias à licenciatura, foram incorporadas também ao bacharelado “visto ter-se como perspectiva a formação do cientista social como pesquisador e professor, atendendo-se, assim, as exigências da Resolução 02/02.” (PPP, 2006, p. 44). Esta medida aponta em direção a uma formação plena do cientista social, rejeitando a separação hierárquica entre “só licenciados” e “só bacharéis”.

Segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de sociologia (Lei nº 6.888/80 e Decreto nº 89.531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito. A principal

justificativa apresentada pelos “sociólogos” é que o licenciado em ciências sociais “não sabe/não pode fazer pesquisa”. (MORAES, 2003 p. 9).

Embora as categorias apresentadas por Moraes datem de mais de vinte anos, servem para nos apresentar os resquícios de uma tradição de desvalorização da licenciatura que nos é bastante familiar. Outro fator que coloca a licenciatura nessa posição “acessória” é a conjuntura de desvalorização do docente no Brasil. Caridá (2012) apresenta em seu artigo sobre currículo uma tabela com o comparativo dos salários dos professores que lecionam no ensino médio estadual de diferentes Estados brasileiros, os Estados que pagam os melhores salários são Roraima e Distrito Federal, respectivamente R\$ 2.539,68 (25h/a) e R\$ 3.958,04 (40h/a), sendo que a maioria dos Estados brasileiros pagam menos de R\$ 2.000 (40h/a).

Em 2011, o Brasil vivenciou a maior greve da história da educação, quando professores de inúmeras escolas estaduais aderiram à greve, que reivindicava aumento salarial, plano de carreira, entre outros. Vale ressaltar que em muitos Estados essa luta era em nome do cumprimento do piso salarial, além da valorização profissional, em termos de qualificação e carreira. Semelhante à situação dos professores é a situação das escolas, de descaso e desvalorização.

O professor, em contextos como o da greve de 2011 passa a ser o grande culpado pelos problemas na educação. Nos arquivos de notícia do *site* do SINTE –SC (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina) é possível visualizar postagens de pais de alunos repudiando as notícias de greve, julgando os professores irresponsáveis por deixar os alunos sem aulas, sem a presença de reflexão sobre a situação da educação brasileira.⁵

No ano de 2012 atuei como professora na Escola Estadual Básica Henrique Stodieck na condição de professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) e pude vivenciar a situação pós-greve, dominada por desânimo e pessimismo dos professores. O fim da greve de 2011 não trouxe os resultados esperados. Como retornar às salas com 40 alunos sem esperanças de melhorias, com o agravante de uma sociedade voltada contra esses profissionais, acusados de omissão por deixar os alunos sem aulas durante a luta por melhores condições para a educação?

5 Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/category_mobilizacao/greve/page/2/>. Acesso em: 12 nov. 2013

Historicamente, a situação de desvalorização das licenciaturas está em acordo com a desvalorização do docente no Brasil. Este movimento de valorização da licenciatura, que surge na virada do século XXI, ainda não se vê acompanhado por uma valorização do docente. Para efetiva valorização da docência, é imprescindível a valorização do profissional docente em sua área de trabalho.

Em relação ao curso de Ciências Sociais da UFSC é interessante ressaltar que seus alunos não demonstram um perfil com muitas expectativas profissionais. A pesquisa sobre o perfil do egresso de nosso curso, coordenada pelo professor Jacques Mick⁶ no período de 2000 a 2009 mostra que em grande medida os alunos buscam o curso por motivo de interesse nos temas por ele trabalhados, e não por expectativas profissionais ou de ascensão social. Ainda assim há uma expressiva queixa sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, embora os entrevistados entendam que o papel da universidade não seja exclusivamente capacitar força de trabalho.

⁶ MICK, Jacques; DIAMICO, Manuela de Souza; LUZ, Joel Rosa da. 2012.

4. O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC E A REFORMA CURRICULAR DE 2006

O primeiro currículo do curso foi elaborado em 1973, junto à sua fundação, de acordo com a contextualização dada pelo atual PPP elaborado em 2006. Segundo consta nesse mesmo documento, o currículo de 1973, em plena ditadura, era marcado por uma perspectiva de ensino discursivo, sem reflexão dialogada e com a construção do conhecimento aliada à pesquisa.

Já no início dos anos 1980, quando o Brasil caminhava para uma abertura política, iniciam-se as discussões acerca do modelo que vinha sido seguido até então, e caminhava-se para uma reforma curricular que culminou no currículo de 1989. Esta reforma acompanha outra conjuntura, nos anos 1980 a sociologia é reconhecida profissionalmente pelo Ministério do Trabalho. Nessa época, apesar de contar com um mercado de trabalho muito limitado, o corpo docente do curso começa a crescer com a implantação dos cursos de pós-graduação e mestrado, conforme podemos observar no PPP (2006, p. 10): “a reforma curricular iniciada em 1985 pretendeu aprofundar a formação teórico-metodológica, além de apontar, pela diversidade de ofertas de disciplinas optativas, para uma diferenciação profissionalizante.”

A partir desse novo contexto, segundo o mesmo documento, inicia-se de fato um trabalho mais articulado de pesquisa e produção do conhecimento no âmbito das Ciências Sociais na UFSC. O departamento de ciências sociais podia contar com novas contratações e novos espaços onde teoria e práticas de ensino e pesquisa seriam repensadas com mais autonomia.

Os momentos de reforma curricular foram momentos de novos contextos sociais, novas demandas legais. Os impulsos para a reforma curricular dos anos 80 estão muito arraigados na busca pela autonomia profissional e acadêmica do curso, na descolonização do curso, que num primeiro momento teve seu corpo docente formado por profissionais de outras áreas, como Direito, História e Filosofia. As referências do atual PPP ao currículo de 1989, implementado em 1990, fazem soar como um grito de independência dos cientistas sociais, momento marcado por reformas curriculares no mesmo curso em diversas universidades do Brasil, tais como as reformas da UFPR em 1994 e UFSCar em 1995 que retratam o mesmo caráter de emancipação profissional.

O atual processo de redefinição do projeto político pedagógico inscreve-se neste fluxo de questionamentos, de busca de atualização e

maior sintonia com a dinâmica das sociedades contemporâneas, que fazem desta época um tempo acelerado, de alteração de relações sociais e de seus paradigmas explicativos. (PPP, 2006, p. 11).

O contexto da reforma de 2006, por sua vez, possui diversos componentes inéditos, tanto nas bases legais, quanto em questões sociais e políticas. Já em 1996 a nova LDB traz inúmeras modificações que vão impactar especialmente nos cursos superiores de licenciatura.

O atual PPP considera ainda as diretrizes da educação nacional, com o intuito de aproximar o ensino superior do ensino básico. São diversas as problemáticas que impulsionam o início de uma reforma curricular, mas a licenciatura é um tema em evidência neste contexto, não só pelas demandas políticas e sociais, mas também pelo histórico de desatenção dado a essa formação. As graduações em Ciências Sociais têm tradicionalmente valorizado a formação no bacharelado e não na licenciatura. Isto reflete o próprio peso que tem sido dado à pesquisa, em detrimento da extensão e do ensino no interior das universidades brasileiras. O que mais tem sido valorizado é a dedicação em torno das pós-graduações e, portanto, da pesquisa, e o próprio prestígio e reconhecimento da carreira do professor de ensino superior tem exigido essa forma de orientação.

Ainda há de ser considerado o descrédito do profissional voltado à docência no âmbito do ensino médio e da educação básica. Tudo isso têm sua responsabilidade sobre essa situação do maior desprestígio da licenciatura ao longo dos anos, e pode também ser interpretada como uma certa elitização das ciências sociais no Brasil, já que a licenciatura se propõe a levar o conhecimento sociológico/político/antropológico às escolas e não a um público supostamente mais sofisticado, como o faria o bacharel.

Considerando que o compromisso do bacharel/pesquisador está muito mais arraigado no âmbito acadêmico do ensino superior. Moraes (2003) trabalha essa perspectiva vinculando-a 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” (Moraes, 2003, p. 9). Segundo Moraes (2003), Bourdieu ressaltou também uma perspectiva crítica em relação ao abandono do campo escolar pelos sociólogos, abrindo mão desta especialidade para os pedagogos, até mesmo no âmbito da sociologia da educação (Moraes,

2003 apud Ludke, 1991). À medida que, na época de pós ditadura⁷, a sociologia no Brasil foi se distanciando do campo escolar, a educação foi também desaparecendo dos cursos de Ciências Sociais enquanto linha de pesquisa.

No caso da UFSC, é interessante ressaltar que desde o início dos anos 90, quando o novo currículo da época (1989) estava ainda em implantação, o curso de Ciências Sociais da UFSC já se via num processo de análise. O PPP, que é fruto da reforma mais recente, datado de 2006, relata que na *I Semana de Ciências Sociais* promovida pela coordenadoria, foram discutidos trabalhos que problematizavam os rumos do curso e “serviram de base a um programa de gestão do colegiado no período 1995 – 1997” (p. 16). Um destes trabalhos foi o relatório parcial da pesquisa da profa. Regina Lisboa sobre os alunos das Ciências Sociais, no período 1990 a 1994.

As preocupações que centralizaram a atenção dos professores e dos estudantes do curso neste período de quatro anos, de 1990 a 1994, foram: desarticulação dos programas e das disciplinas, desmotivação dos alunos, problemas didáticos pedagógicos e a formação teórico-metodológica. Questões estas acrescidas de outras tantas já presentes nas discussões promovidas nas gestões anteriores, como: sistema de avaliação das disciplinas; relação pós-graduação – graduação; relação teoria e prática; ampliação das práticas de pesquisa (Plano de Trabalho 95/97); alto nível de evasão do curso; inadequação de uma grade curricular bastante fechada; incertezas quanto ao mercado de trabalho (Minella, 1995, Seibel, 1996). (PPP, 2006, p. 16).

Vê-se que num período de mais de 10 anos houve esforços expressos em fóruns, jornadas e debates sobre uma nova proposta que abarcasse agora um universo maior de demandas, não só legais, mas que atendesse também a alunos, professores e técnico-administrativos. A década de 90 é então marcada por um processo de pesquisa, documentação e debate sobre inúmeras questões insatisfatórias que a posterior reforma curricular quer abarcar.

Em 1996 com o *II Seminário de Avaliação do curso de Ciências Sociais* concretizam-se as primeiras propostas para uma reforma curricular, “revisão do número de créditos, revisão do conteúdo das

7 O autor considera que da década de 1930 à década de 1960 havia uma preocupação com a institucionalização da sociologia escolar como meio de consolidação da ciência no país.

ementas e abertura da grade curricular para disciplinas optativas oferecidas em outros cursos” (Lüchmann, 1996 in: PPP, 2006 p17)⁸. No ano de 1996 é publicada a nova LDB, trazendo demandas legais ao tempo que se discutiam as novas demandas curriculares trazidas pelos sujeitos do contexto das Ciências Sociais da UFSC.

A partir da *II Semana de Ciências Sociais*, em 1997, intensifica-se o trabalho de debate sobre a reforma curricular, uma das questões importantes era como lidar com a evasão escolar no curso, que já havia sido problematizada no relatório da profa. Regina Lisboa em 1994, mas permanece como um tema de investigação, porém, as pesquisas do final dos anos 90 apontam como a evasão é um problema compartilhado por todos os cursos de humanas. O curso de Ciências Sociais, em comparação aos demais cursos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), apresentava os mais altos índices de evasão e trancamento no final da década de 1990 e início dos anos 2000, e à essa questão deu-se muita atenção na época, no sentido de que o novo currículo deveria estar comprometido com medidas para manutenção do aluno no curso até sua formação (PPP, 2006). Nessa direção, o levantamento do perfil dos alunos de Ciências Sociais na UFSC em 2002⁹ buscou trazer elementos para trabalhar na contramão da evasão do curso.

A partir *VI Semana de Ciências Sociais* já existem definições concretas, que podem ser conferidas hoje no currículo do curso, tais como: a diminuição de 6 horas/¹⁰aula para 4 horas/aula nas disciplinas em geral, disciplinas de teorias contemporâneas como obrigatórias nas três grandes áreas do curso (sociologia, antropologia e ciência política) etc. Citaremos abaixo algumas outras modificações propostas naquela ocasião e presentes no currículo, mas que têm sido problemáticas na implementação:

[...] viabilizar as disciplinas com caráter de seminários abertos articulando as três áreas; introduzir, na grade curricular, disciplinas que possam valer como prática como componente curricular para licenciatura, obedecendo à nova legislação que amplia a carga horária prática para 480 horas. (PPP, 2006, p. 25).

⁸ Muitos textos referenciados no PPP não foram encontrados para que se fizesse uma consulta direta.

⁹ Pesquisa realizada na Gestão 2001-2003, e Coordenada pela Profa. Dra. Lígia H. Luchmann

¹⁰ Considerando que na prática será somado às 4 horas/aula destas disciplinas 2 horas/aula de atividades de PCC.

Posteriormente, nas *Jornadas Políticas Pedagógicas* de 2003 e 2004,

[...] destacou-se o compromisso do curso com a inserção profissional e a necessidade de se criar estratégias para a captação de demandas da sociedade, de modo a poder identificar novos espaços de atuação, tais como a educação informal (ou seja, em instituições educativas não convencionais). (PPP, 2006, p. 26).

A seguir me debruçarei sobre a problemática destas questões levantadas acima e muitas outras que merecerão destaque. Devo ressaltar que existem inúmeras outras questões, já que reforma curricular abrangeu também a formação em bacharelado, e a implantação do currículo desta formação também vêm apresentando outras dificuldades que não serão tocadas aqui por não estarem diretamente relacionadas ao nosso recorte central, que é a licenciatura.

4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO (OS ATORES)

A primeira grande mudança a ser destacada na licenciatura em Ciências Sociais da UFSC é o alongamento da formação. A carga horária do curso de licenciatura passa de 2188 horas para 3512 horas. Esse aumento da carga horária se dá pelo maior número de disciplinas pedagógicas obrigatórias determinado pelo MEC, aumento da carga horária de estágio obrigatório, obrigatoriedade do cumprimento das atividades de Prática como Componente Curricular (PCC), e também pelas mudanças na grade curricular das disciplinas específicas do curso, que foram em maior parte demandas estabelecidas no interior do próprio curso, através das experiências de alunos, professores e técnico-administrativos.

Ao compararmos o currículo de 1989 ao de 2006, vemos nitidamente muitas melhorias, tomando por base as reivindicações e propostas explicitadas nas discussões durante a reforma curricular e as mudanças nas bases legais da educação do país. A partir disso discutiremos aqui a implantação desse novo currículo sob a ótica dos que vivenciaram essa implantação. Para tanto, voltaremos a alguns pontos-chave anteriormente mencionados sobre a trajetória da licenciatura em nosso curso, o PPCC, as disciplinas do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), as disciplinas do Departamento Metodologia de Ensino (MEN), incluindo o estágio

supervisionado e o TCL, este junto à disciplina de seminário que o acompanha.

Já que esta ordem cronológica que representa a trajetória dos alunos na licenciatura em Ciências Sociais esteve presente nas entrevistas, e na pesquisa de modo geral, a repetiremos aqui, para então estabelecer o diálogo com a trajetória de alunos, concepção de professores e coordenadores, e a própria proposta que a definiu.

O primeiro contato dos alunos de Ciências Sociais com a licenciatura é através do PCC (Prática como Componente Curricular).

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (PARECER Nº CNE/CP 28/200, 2001 p. 9).

A esta definição acrescenta-se o caráter interdisciplinar a qual as Ciências Sociais propõem dar às atividades, e também à resolução de integrar nas atividades de PCC também o bacharelado, visando à formação do pesquisador-educador e educador- pesquisador. É importante ressaltar que essas medidas não são orientações diretas do CNE, são resoluções da própria reforma curricular específica de nosso curso. Apesar de a interdisciplinaridade ser uma orientação repetida por parte do Ministério de Educação, não se pôde encontrar exigências específicas deste aspecto para as atividades de PCC.

As atividades de PCC iniciam-se já na primeira fase do curso, segundo relato de todos os alunos entrevistados (integrantes das 3 turmas em formação no novo currículo). A atividade proposta no primeiro semestre consiste em trabalho interdisciplinar voltado à pesquisa. Sobre os semestres seguintes os alunos entrevistados vivenciaram experiências variadas, como elaboração de planos de aula, atividades de transposição didática e, majoritariamente, atividades de pesquisa dissociadas do ensino. No contexto das discussões acerca da licenciatura, muitos alunos criticam estas atividades, no sentido de não

estar ligada à educação ou ensino. Desde o primeiro semestre as atividades ligadas à pesquisa se sobrepõem às atividades de ensino.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. (PARECER N.º CNE/CP 28/200 p. 9).

O projeto pedagógico de nosso curso coloca a interdisciplinaridade como pilar, estende a importância das práticas de ensino também para o bacharelado e coloca a transposição didática à altura da importância da pesquisa e extensão. (PPP, 2006, p. 35). As experiências dos alunos vêm mostrando que trabalhar práticas de ensino e transposição didática no interior das disciplinas de nosso curso é um desafio grande. Segundo relato de muitos alunos os espaços dedicados ao PCC foram campo de muitos conflitos entre professores e suas propostas de trabalho (nas tentativas de interdisciplinaridade), entre alunos reivindicando práticas de ensino e professores com dificuldades de lidar com a “novidade”. Uma aluna que ingressou no curso em 2009/1 vivenciou apenas uma atividade voltada para a experiência pedagógica dentro do PCC em toda sua formação, um plano de aula solicitado na disciplina de história contemporânea relata que “O que os professores propunham era alguma atividade de pesquisa com trabalho escrito e um seminário.”

Os relatos dos alunos sobre suas vivências nas atividades de PCC se repetem em relação ao sentimento de insatisfação quando o que entra na pauta é a ausência de experiências com práticas pedagógicas nesse espaço de ensino. Especialmente a partir do contexto de discussão do currículo da licenciatura, presente no interior do curso desde 2012, essas discussões fizeram com que os alunos se informassem mais sobre a reforma curricular e suas propostas, desta forma os alunos começaram a perceber certa falta de informação e interesse por parte dos professores sobre as atividades de PCC. Vale ressaltar que todos os alunos entrevistados cursam, ou cursaram, licenciatura, portanto é natural que suas preocupações estejam centradas no âmbito do ensino, e também justifica o desconforto mostrado por eles ao constatar o maior espaço dado à pesquisa mesmo nas propostas voltadas ao ensino, como no caso do PCC.

O primeiro problema é convencer professores acostumados com uma vida trabalhando de forma individual, a fazer trabalhos coletivos, pelo menos na forma que foi pensado. Segundo, o PPCC¹¹ tem um problema estrutural que é... Na primeira e segunda fase é relativamente fácil fazer o PPCC porque as turmas estão relativamente juntas, então os alunos podem formar seus grupos, e eles participam das três disciplinas concomitantes, quando você vai seguindo a grade curricular isso não faz mais sentido porque as pessoas ou reprovam, ou trancam. Então dificilmente tem pessoas que participam das 3 disciplinas de modo que se possa articular. (Relato do ex-coordenador de curso e professor de departamento de Sociologia e Ciência Política).

Essa referência às dificuldades impostas pela interdisciplinaridade são recorrentes nas entrevistas, e de fato essa disposição parece dificultada pelos motivos citados acima, considerando que a mesma proposta curricular que supõe esses trabalhos interdisciplinares supõe a liberdade de escolha da grade curricular pelo aluno. Ou seja, por um lado se garante a flexibilidade de percurso formativo, mas por outro lado se planeja as atividades de PPCC supondo que os alunos seguirão a grade curricular básica planejada pelo curso, o que de alguma forma tende a promover uma trajetória mais orientada e rígida.

Refletindo sobre estas questões vê-se quantas possibilidades podem ser melhor aproveitadas. Das 3512 horas/aula que compõem o curso de Ciências Sociais da UFSC, 576 horas/aula são dedicadas às atividades de PPCC. A insatisfação demonstrada pelos entrevistados com o uso desta carga horária a torna uma problemática a ser repensada.

Surge então a questão: como fazer um melhor aproveitamento da carga horária cedida à prática pedagógica em Ciências Sociais? Como realizar uma proposta para valorização da licenciatura quando não parece haver docentes muito interessados em trabalhar diretamente nessa questão das práticas mais voltadas para o ensino?

Moraes (2003) chama a atenção para o problema da desvalorização da licenciatura no âmbito do campo de atuação do

11 Prática Pedagógica como Componente Curricular, esta é a denominação usada pelo PPP do curso para referir-se à Prática como Componente Curricular, denominação usada pelos documentos do CNE. A divergência entre as denominações deve-se ao fato do nosso curso ampliar essa prática ao bacharelado, sendo que ela foi planejada pelo Ministério de Educação para ser aplicada na licenciatura.

cientista social. Segundo ele, não só na sociologia, mas em diversas áreas, o ensino não é um campo de atuação e pesquisa fértil, a licenciatura permanece como inferior em relação ao bacharel. Em nosso curso na UFSC essa lógica se traduz na inexistência de núcleos ou linhas de pesquisa ligadas à educação¹².

Na turma que concluiu a licenciatura no ano de 2012 teve alunas que trabalharam com temas como educação rural e educação quilombola, e durante as entrevistas exploramos as vivências das alunas com esse tema, que se mostrou deslocado da experiência formativa ao longo da licenciatura. Ou seja, o contato com esses assuntos não se deu a partir do currículo regular da licenciatura, e nem houve oportunidade durante a graduação de realizar diálogo com esses interesses, somente no momento de produção do TCL a aproximação a esses temas pôde ser realizada. Em alguns casos o interesse apenas seguiu paralelamente à formação da licenciatura, sem conexão. O estágio supervisionado, que seria uma possibilidade de vivenciar experiências com esses interesses, demonstrou enfrentar barreiras burocráticas, que determinavam sua realização em um determinado modelo de ensino. (Continuaremos com a este tema posteriormente).

Diante desses entraves na disciplina de metodologia de ensino, ou nas 576 horas de PCC, não foi possível realizar experiências com temas tão ricos. A importância de que as disciplinas da licenciatura pudessem também abarcar essas vivências de ensino alternativas à escola regular, coloca-se especialmente nos férteis momentos de compartilhamento com a turma, quando foi gerada uma discussão no grupo focal sobre os temas de interesse dos cientistas sociais em formação nesses espaços.

Sobre a prática pedagógica, registra-se nas normativas que, “Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo.” (PARECER N.º CNE/CP 28/200, p. 9).

No parecer, a prática pedagógica é apontada como uma atividade a ser planejada ao longo da trajetória formativa, no entanto nosso PPP não abarca um plano detalhado para realização dessas atividades, apenas assinala alguns quesitos, são eles:

12 Em entrevista com o coordenador do curso foi esclarecido que este tem sido um tema trabalhado pelo colegiado, no sentido de ressaltar a importância da contratação de docente comprometido com o ensino para compor o corpo docente do curso.

Aprendizagens específicas sobre conteúdos das Ciências Sociais;
Aproximações continuadas com o campo de estágio tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para antropologia, sociologia e ciência política;

Observação e prática pedagógica das Ciências Sociais. (PPP, 2006, p. 44).

O PPCC tem ocorrido de maneira deslocada de seu propósito, ou seja, os espaços são usados com atividades muito ricas, porém, em maior parte essas atividades estão deslocadas dos propósitos ligados ao ensino. As práticas pedagógicas e o contato com o campo de estágio só vão ocorrer de fato a partir do sexto semestre do curso, antes disso as experiências dos alunos com o ensino se mostram raras e pouco frutíferas.

Esse problema se configura dentro de um contexto do curso de licenciatura em que parece faltar espaço para as Ciências Sociais dentro de uma lógica de licenciatura bastante colonizada pela ciência da pedagogia. Dentro desse contexto maior, esperamos que no desenvolver das questões acerca de nosso atual currículo de licenciatura o problema que apresentamos sobre o PPCC torne-se um espaço para reflexão e ocupação dessas 576 horas/aula disponíveis para que se trabalhe ensino, educação e escola a partir da perspectiva das Ciências Sociais.

4.2 AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO (EED E PSI)

Estas disciplinas obrigatórias no currículo das licenciaturas são um elemento da nossa problemática. Um elemento que daremos menor atenção, pela dificuldade de agir sobre esse problema. As principais questões apontadas pelos alunos que vivenciaram essas disciplinas, em diferentes momentos e turmas são: repetição de conteúdos entre disciplinas, falta de conexão com as Ciências Sociais, despreparo dos professores para cumprimento das ementas. Entre professores e coordenadores os apontamentos se reafirmam, especialmente a problemática da falta de conexão com as Ciências Sociais.

A primeira disciplina curricular da educação que temos contato, na quinta fase, é a disciplina Teorias da Educação.

EMENTA: Conceito de educação: elaborações e práticas em torno da formação moral, intelectual e estética do homem. Conceito de pedagogia: pedagogia da essência e pedagogia da existência -

referências clássicas, modernas e contemporâneas. Pensamento pedagógico brasileiro. (PPP, 2006. p. 143).

Essa disciplina é a única que todos os alunos entrevistados cursaram com a mesma professora, substituta, graduada em pedagogia e que ministra essa mesma disciplina em diversos cursos da UFSC. Segundo relato dos entrevistados, a experiência desta disciplina foi de estudo baseado em seminário dos alunos sobre diversas pedagogias diferenciadas, além de pensadores clássicos como Vigostky e Piaget. Nenhum aluno relatou lembrar-se de contato com pensamento pedagógico brasileiro, além de um mínimo contato com a bibliografia básica da disciplina.

A disciplina Didática B (Anexo c) trouxe relatos com enormes variações, tanto de conteúdos como de professores. Muitos alunos destacaram a repetição de conteúdos de “Teorias da Educação”, muitos criticaram o excesso de atividades como “recortar revistas e fazer cartazes”, atividade as quais os alunos de Ciências Sociais atribuem uma “infantilização do adolescente”, aluno do ensino médio. A disciplina Psicologia da Educação (Anexo c) trouxe os mesmos relatos de repetições, onde os conteúdos relativos aos pensadores clássicos Vigotsky e Piaget reaparecem. Nas entrevistas aparecem poucas referências a temas propostos na ementa do curso, como “fracasso escolar” e “adolescência e sociedade”, que aparentemente seriam de grande interesse para os futuros cientistas sociais.

Por último, a disciplina Organização Escolar (Anexo c) se propõe a um estudo dos PCNs, Propostas Curriculares do Estado, PPP e estrutura escolar. Segundo relato dos alunos, essa disciplina também sofreu problemas de repetições de conteúdos e grande variação de professores e conteúdos.

A questão principal que cerca todas essas disciplinas pedagógicas que constituem o currículo de nossa licenciatura é a falta de conexão de seus conteúdos com as Ciências Sociais. A massiva reclamação dos alunos, reiterada por professores ex-coordenadores é essa desconexão com as Ciências Sociais. Sem questionar a competência dos substitutos, estes professores são também vítimas da forma como é organizada a cobertura de aulas das diversas licenciaturas, já que eles lecionam ao mesmo tempo a mesma disciplina para diversos cursos da UFSC. Na maioria das vezes, os alunos de Ciências Sociais cursam essas disciplinas com alunos de outros cursos, como Química, Filosofia, Educação Física. Ou seja, licenciaturas de distintas áreas, com objetos muito particulares e demandas didáticas provavelmente específicas às

suas áreas que dificilmente serão cobertas a contento pelo mesmo professor ou professora com uma disciplina padronizada. Todos esses pontos confluem para um problema muito apontado pelos alunos que é o sentimento de “tempo perdido” com essas disciplinas que têm sido pouco aproveitadas pelos alunos de Ciências Sociais – e provavelmente por parte dos alunos de outros cursos também. O problema da contratação de professores é antigo nas universidades brasileiras e ele se mostra como o grande empecilho para que os professores se firmem em determinadas áreas e possam trabalhar com a pedagogia de forma mais integrada com as necessidades de cada curso.

Essa etapa de disciplinas pedagógicas, apesar de serem acompanhadas por optativas, constitui para o aluno certa ruptura com as Ciências Sociais, não pelo fato de serem disciplinas de outro departamento, mas sim por não estabelecerem relação com os conhecimentos específicos de nossa ciência. Exemplo disso são os relatos dos alunos nas entrevistas, sobre diversas experiências frustradas de tentar levar a essas disciplinas algum elemento, texto, tema ou problematização própria das Ciências Sociais.

4.3 A RECONEXÃO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DAS DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO (MEN)

A disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais se propõe a conectar novamente o aluno com nossa ciência para posteriormente encaminhá-lo ao estágio supervisionado.

Devo ressaltar que repetidamente menciono as Ciências Sociais como conhecimento trabalhado na licenciatura, mas a Sociologia é a verdadeira protagonista da licenciatura em Ciências Sociais. Isso é também um problema apontado pelos alunos e reconhecido por professores, pois a licenciatura em Ciências Sociais é, em termos práticos, voltada para a sociologia e muito distanciada da ciência política e da antropologia. Ainda assim optamos por falar em Ciências Sociais, pois é na verdade a isso que nosso PPP se propõe.

MEN – METODOLOGIA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (108 h/aulas: 4 teóricas e 2 PPCC) Ementa: A constituição, organização e desenvolvimento do ensino das Ciências Sociais no contexto da educação escolarizada no Brasil. Os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem e a especificidade do trabalho pedagógico nas Ciências Sociais. As

propostas curriculares e os materiais e recursos didáticos para o ensino das Ciências Sociais. As pesquisas e a discussão contemporânea sobre as possibilidades e os desafios do ensino de Ciências Sociais na realidade escolar brasileira. Desenvolvimento de ensaios pedagógicos e de pré-projetos de ensino. (PPP, 2006, p. 147).

Essa disciplina específica foi alvo de inúmeras críticas por parte dos alunos e a partir dela criaram-se diversas problemáticas que incitaram os alunos a pensar currículo e ainda mais a prática curricular. Diferente da lógica das disciplinas do Departamento de Pedagogia, a disciplina em discussão agora pertencente ao Departamento de Metodologia de Ensino e conta com uma professora que se dedica exclusivamente à sociologia. Apesar de ser apenas um docente para uma grande demanda de alunos numa disciplina obrigatória, aqui superamos o problema presente no Departamento de Estudos Especializados em Educação sobre a ausência de professor especializado¹³.

Para todos os alunos entrevistados, essa disciplina teve uma relação intrínseca com a posterior atividade de Estágio também pertencente ao departamento de Metodologia de Ensino. O PPP não estabelece a princípio essa relação, ela parece se construir a partir da questão do corpo docente limitado do departamento de Metodologia, que implica na permanência do mesmo professor ao longo das disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágios I e II. Ao entrevistar professores e coordenadores, esta relação apareceu também em seu discurso. Dessa forma, optamos por trabalhar com as disciplinas do departamento de Metodologia de Ensino conjuntamente, trabalhando de forma relacional as disciplinas Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Essa relação mostrou-se muito frutífera para os alunos, no sentido de que já no final do curso da disciplina de Metodologia, puderam se informar e organizar para a vivência de estágio do semestre seguinte.

Por outro lado, a limitação do corpo docente trouxe mais uma vez o problema da repetição, e colocou em questão as dificuldades a serem superadas em cada etapa.

As atividades vivenciadas por todos os alunos entrevistados no decorrer dessas disciplinas é a mesma, isso fez com que este tema fosse bastante discutido no I Fórum da Licenciatura em 2012. A disciplina Metodologia de Ensino se propõe a trabalhar com: desenvolvimento do

13 Segundo informações do Coordenador de nosso curso está em processo de contratação outro docente especializado para esta área de atuação.

ensino das Ciências Sociais no contexto da educação escolarizada no Brasil; os princípios teórico-metodológicos do trabalho pedagógico das Ciências Sociais; as propostas curriculares e os materiais e recursos didáticos; as possibilidades e desafios de nossa área na realidade escolar brasileira.

Pode-se dizer, em parte, que a ementa das disciplinas foi cumprida de acordo com a experiência dos alunos, exceto pelas limitações do conceito de “realidade escolar brasileira”, tema que será problematizado mais à frente. Todos os alunos entrevistados relataram trabalhos de campo em grupo em escolas Estaduais, nas quais se fazia observação das aulas de sociologia e aplicava-se um questionário previamente elaborado, que se transformaria em um trabalho com os resultados dessa pesquisa.

A nova legislação exige ampliação do estágio para o mínimo de 400 horas¹⁴, o estágio de nossa licenciatura passa a ter então 504 horas, dividido em duas disciplinas de 252 horas, oferecidas pelo MEN (Departamento de Metodologia).

MEN – ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (14 horas/aula - pré-requisito: Metodologia de Ensino) EMENTA: O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escolas de Ensino Básico: pesquisa da realidade escolar constituída em campo de estágio e elaboração de projeto de ensino. (PPP, 2006)

No Estágio supervisionado I, mais uma vez, todos os alunos relatam a mesma vivência. Nele realiza-se o estágio observatório em dupla, em turmas de ensino médio de escolas estaduais ou federais (caso do Colégio de Aplicação da UFSC), diferentes das trabalhadas no semestre anterior, e paralelamente a disciplina presencial dedica-se às demandas dos alunos (dificuldades, questionamentos sobre as vivências em sala de aula). Nessa disciplina os alunos realizaram mais uma vez uma pesquisa, baseada no mesmo questionário previamente elaborado, e a partir dele realizam um trabalho nos mesmos moldes do apresentado na disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, mas agora com um caráter de projeto de ensino a ser colocado em prática no semestre seguinte, junto à disciplina Estágio Supervisionado II.

MEN –ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (14 horas/aula - pré-requisito: Estágio Supervisionado I.) EMENTA: O estágio como

14 PARECER N.º CNE/CP 28/2001

atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escolas de Ensino Básico: planejamento das atividades docentes; desenvolvimento de projeto de ensino; avaliação. Produção de artigo com análise da pesquisa e da prática de ensino. (PPP, 2006)

Os alunos, com a mesma turma da experiência de Estágio I e mesma dupla de trabalho, passam a exercer atividade docente, dentro do plano de ensino do professor (efetivo na instituição e formado em Ciências Sociais) e sob sua supervisão. O docente que acompanha a disciplina presencial de Estágio II deve também comparecer esporadicamente à aula para supervisão dos alunos em estágio. Os alunos em estágio ministram em média 24 horas/aula de em média 45 minutos, divididas entre a dupla do estágio. Ao final dessa experiência o aluno deve elaborar um artigo, que por fim tem se configurado num relatório de estágio, contendo as informações do questionário já citado somado às problematizações da experiência de cada dupla.

É importante ressaltar que o estágio obrigatório não é remunerado, nem mesmo com vale transporte. Além disso, é muito comum especialmente nas escolas estaduais, a mudança repentina de horários das aulas, devido a problemas com a grade de horários da escola. A disciplina de sociologia parece estar sempre mais sujeita a alterações de horários do que as demais disciplinas como, matemática e português, tidas como mais importantes no contexto escolar. Uma das alunas entrevistadas relatou que sua prática de estágio mudou de horário por 2 vezes, em um mesmo semestre, sendo que por último a sua prática junto à dupla se dava no mesmo horário da disciplina presencial de estágio supervisionado na UFSC. Dessa forma, a dupla deveria se deslocar da UFSC por volta das 20 horas para o Itacorubi, onde realizavam a prática de estágio até às 22 horas.

Após essa breve descrição da jornada de 3 semestres consecutivos dos alunos nas disciplinas do departamento de Metodologia de Ensino, levantaremos as principais problemáticas que apareceram nas entrevistas.

A repetição de atividades e o trabalho com questionários pré-elaborados trouxe muito incômodo aos alunos. Essas três disciplinas e três semestres constituem o final da formação em licenciatura, após elas haverá somente o TCL, ao qual nos dedicaremos mais à frente. O final da jornada na licenciatura, pela qual todos os alunos entrevistados caminharam e o qual nós brevemente mapeamos aqui, era encarado como o momento de abertura dessa formação. Nas entrevistas conversei

com os alunos a respeito do que eles esperavam, ou o que sugeririam para cada vivência da licenciatura, esta etapa do curso era onde os alunos depositavam muito de suas expectativas de construção de conhecimento na área de ensino de Ciências Sociais de forma autônoma, buscando seus interesses e recebendo respaldo do curso nessa jornada.

destacou-se o compromisso do curso com a inserção profissional e a necessidade de se criar estratégias para a captação de demandas da sociedade, de modo a poder identificar novos espaços de atuação, tais como a educação informal (ou seja, em instituições educativas não convencionais). (PPP, 2006, p. 26).

Muitos alunos entrevistados tiveram interesse em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, entre outras áreas que o curso em nenhum momento pôde proporcionar experiências pedagógicas. O estágio supervisionado possui uma regulamentação que dificulta essas experiências, ele deve ser realizado em instituições reconhecidas pelo Ministério de Educação, sob supervisão de professores habilitados na área de conhecimento e no caso de nosso curso há ainda a exigência de o professor ter contrato efetivo com a instituição. Essa última exigência vem do próprio corpo docente do Departamento de Metodologia de Ensino, segundo relato de professores deste. Não é uma demanda da reforma curricular e nem mesmo do governo. Estagiar sob supervisão de professores efetivos em escolas públicas exclui, por exemplo, as escolas particulares, ou qualquer instituição de ensino reconhecida pelo MEC que não seja estadual ou federal.

É preciso ressaltar que o estágio não pode ser feito nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de que nesta instituição a disciplina de sociologia tem sua carga horária entrelaçada com a filosofia, o que impede o desenvolvimento do estágio de um ano letivo. Também grande parte do que se constitui como educação informal no Brasil não possui reconhecimento do MEC, neste caso uma abertura no campo de estágio pode ser pensada apenas na direção das escolas particulares ou instituições reconhecidas que trabalhem com educação no campo ou educação quilombola, por exemplo. Mas, dada a restrição do estágio supervisionado, que outros espaços podem ser pensados para vivenciar a educação informal ou a educação de jovens e adultos, por exemplo?

Ao analisarmos as repetições de sentimentos de certa frustração nessa jornada que aqui descrevemos e a riqueza de sugestões de novos

campos para estágio, poderíamos talvez pensar em alternativas de aproveitamento para os espaços que já estão disponíveis em nosso currículo.

No discurso de professores e coordenadores do curso é recorrente a questão de que as Ciências Sociais precisam de mais espaço dentro da licenciatura, contudo pretende-se analisar aqui como temos aproveitado o espaço atual e as propostas trazidas pela reforma curricular de 2006 que não conseguem se adequar ao contexto real. Nesta reflexão estou considerando os espaços de carga horária de PPCC e a disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais que, por menor que sejam, possuem corpo docente dedicado à Sociologia.

4.4 CONCLUSÃO DA LICENCIATURA

O semestre de conclusão da licenciatura é composto do Trabalho de Conclusão de Licenciatura e a disciplina de Seminário de Licenciatura, que acompanha o desenvolvimento dos TCLs.

SPO 7917 - SEMINÁRIO DE LICENCIATURA (72 h/aulas)

EMENTA: Apresentação pública dos trabalhos finais do estágio supervisionado dos alunos do 9º semestre de licenciatura e com o envolvimento dos alunos do 6º semestre cursando Metodologias do Ensino de Ciências Sociais (horas PPCC), voltada para a reflexão da experiência de elaboração do TCL.*(PPP, 2006)

A ementa desta disciplina é de realização impossível, visto que as disciplinas Seminário de Licenciatura e Metodologia de Ensino nem mesmo são oferecidas no mesmo semestre. Mas de fato, na experiência dos alunos entrevistados ela voltou-se totalmente para a reflexão da experiência de elaboração do TCL, ou artigo. Apenas a primeira turma a se formar com o novo currículo elaborou um TCL, foram dois alunos, seus trabalhos foram julgados superficiais em comparação ao nível apresentado pelos TCCs do bacharelado do curso.¹⁵ Isso trouxe à tona já em 2011 as dificuldades de elaboração do TCL.

O TCL não possui uma ementa, o PPP (2006, p. 49) fala brevemente sobre ele: “Os resultados dessa experiência (estágio

15 Informações trazidas pela CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COLEGIADO PARA PEDIDO DE REVISÃO CURRICULAR, documento anexo à ata da reunião ordinária do colegiado de 07/05/2012.

supervisionado) serão avaliados, comunicados e divulgados no 9o semestre com a elaboração do Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL).”

Segundo um dos professores entrevistados, integrante da comissão de reforma curricular de 2006, a proposta do TCL era de valorização da licenciatura, elevando esta formação ao *status* do bacharelado que tem por tradição o TCC. Mas, ainda segundo este depoimento, no momento da reforma não se detalhou como deveria ser o TCL, isso explica a falta de informação sobre ele no PPP, diferente do TCC, que possui um extenso capítulo explicativo e regulamentador a seu respeito.

Devido a essa dúvida sobre como fazer o TCL, que se instaura já em 2011, foi deliberado pelo Colegiado do Curso na reunião 002/2012 citada anteriormente, que as próximas turmas que deveriam elaborar seus TCLs nos semestres de 2012/2 e 2013/1 apresentassem artigos para conclusão da licenciatura.

É interessante ressaltar que desde 2011 os trabalhos apresentados na conclusão da licenciatura não se limitam à experiência de estágio, muitos se debruçaram sobre experiências de ensino que os alunos buscaram independentemente, sem conexão com a jornada da licenciatura. Os temas já abordados são diversos: alimentação escolar, repetência, experiências audiovisuais em sala, trajetórias de alunos, situação de professores, entre outros temas que em muitos casos não partiram do campo do estágio.

Para os alunos entrevistados, o TCL, mesmo em formato de artigo, foi uma experiência muito satisfatória, e muitos ressaltam sua importância no processo de valorização do licenciado. A crítica generalizada, inclusive por parte dos professores, está na preparação para o TCL.

Ao usarmos o TCC como exemplo, vemos que a trajetória curricular do bacharelado dá suporte ao TCC através de várias disciplinas preparatórias.

CSO 7606 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA II (108 horas/aulas) EMENTA: As relações entre teoria e dados: uso de roteiros, entrevistas, genealogias, história de vida. A experiência etnográfica. O trabalho de campo. Observação participante. Processos de coleta, análise e interpretação de dados. Discussão preliminar sobre o projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. (PPP, 2006, p. 74).

A disciplina acima citada ocorre no sexto semestre do bacharelado (caso matutino), e já está comprometida com discussão do projeto de TCC. Segundo muitos alunos entrevistados que cursam bacharelado, além da licenciatura, na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa puderam discutir e entregar para avaliação seu pré-projeto de TCC. Posteriormente, no sétimo semestre, os alunos do bacharelado cursam TCC I e, no oitavo, semestre concluem o curso com a finalização do TCC (TCC II).

Enquanto o bacharelado dá um ano e meio de aporte para o aluno concluir seu TCC, muitas vezes constituído a partir de uma longa vivência com o tema em núcleos de pesquisa, a licenciatura se propôs a um semestre de aporte. Daí surgem os problemas que acarretaram na medida provisória¹⁶ de elaboração de artigo em lugar de TCL para 2 turmas consecutivas.

Após a solução dada às situações emergenciais, vem a necessidade de refletir sobre soluções que tragam resultados mais eficazes, que possam ser adotados para o curso, e não para casos específicos. No *I Seminário de Licenciatura*, organizado pelo Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais em 2012, os alunos, na presença de poucos professores, discutiram a possibilidade de abolição do TCL. Por outro lado, muitos ponderaram, e isso ficou claro também nas entrevistas, que a produção deste trabalho é importante não só para valorização da licenciatura, mas também enquanto experiência para o aluno, em sua formação como professor-pesquisador. Na reunião do Colegiado acima referida¹⁷, discutiu-se a permanência do TCL, considerando-se realizar ajustes na grade curricular do PPP do curso. No entanto foi ponderado o fato de termos um PPP muito bem elaborado, fruto de uma reforma que durou quase 10 anos, de muito trabalho envolvendo professores, alunos e técnicos-administrativos dedicados ao curso.

Nesse contexto, o que podemos localizar é uma necessidade de repensar a trajetória até o TCL, e talvez até repensar a proposta de algumas disciplinas. Na mesma ata de reunião do colegiado por último citada, há uma discussão acerca do papel da disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, porque alguns professores do curso de Ciências Sociais julgavam que esta disciplina estava relacionada ao TCL

¹⁶ Ata da reunião ordinária 002/2012 do colegiado do curso de Graduação em ciências sociais.

¹⁷ Ata da reunião ordinária 002/2012 do colegiado do curso de graduação em ciências sociais.

mas de fato não está, pois sua ementa traz outras propostas que acreditava-se que seriam repensadas. O TCL é certamente um tema que demanda ainda muita atenção por parte de alunos, professores e colaboradores para que ele possa se tornar de fato um meio de alcançar os projetos de valorização da licenciatura e formação do professor – pesquisador.

Com tantas demandas que a licenciatura vem trazendo, já houve também alguma resolução que se pretende permanente para lidar com as questões abordadas. Em reunião¹⁸, o colegiado deliberou que fosse retirada da oitava fase, a Optativa IV, e inserida em seu lugar a disciplina Seminário de TCL I para acompanhar o aluno na disciplina Estágio II, auxiliando o direcionamento de sua pesquisa para a produção do TCL no semestre seguinte junto ao acompanhamento da disciplina Seminário de TCL II. Assim, o aluno chegaria ao último semestre já com projeto de TCL e orientador.

A experiência das próximas turmas nos dirá sobre a efetividade dessa solução. Diante da complexidade dos problemas que buscamos levantar aqui, podemos desde já observar que um tempo maior e um maior apoio para a realização do TCL são apenas os princípios básicos para que possamos produzir TCLs ao invés de artigos. Certamente muitas ações ainda serão necessárias para dar conta de nossa real proposta de valorização da licenciatura, e plena formação do professor cientista.

¹⁸ Ata da reunião ordinária 004/2012 do colegiado do curso de graduação em ciências sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos alunos do curso de licenciatura de Ciência Sociais da UFSC não têm sido satisfatória dentro do modelo trazido pelo novo currículo. O problema é reconhecido por professores e colaboradores. A questão agora é: Como lidar com tal problema? As vivências dos alunos apontam alguns pontos-chave para refletirmos. Os alunos entrevistados julgam nosso curso muito bom, apesar de experiências negativas na jornada da licenciatura. Porém, algumas problemáticas são levantadas quando questionamos aos alunos como se sentem preparados para o exercício docente como: “Não aprendi a transpor conteúdos”, “Não refletimos o suficiente sobre como escolher conteúdos”, “Não senti que a licenciatura deu suporte para meus interesses” entre outros.

Nosso currículo se propõe a abarcar diversos interesses e experiências na área da educação e a refletir e problematizar questões próprias das Ciências Sociais dentro do âmbito da educação. Propõe-se a formar professores-pesquisadores, educadores munidos de um olhar crítico e reflexivo, mas nossas experiências estão mostrando que as Ciências Sociais estão ainda muito distantes de ocupar o espaço cedido a ela na formação de seus licenciados. Essa formação está ficando a cargo somente de outros departamentos que sofrem com os problemas de sucateamento do ensino público, como a falta de professores. É necessário retomar a preocupação demonstrada durante a reforma curricular, no sentido de valorizar o professor cientista social formado nas Ciências Sociais com apoio das áreas especializadas em educação. Para isso, é preciso um trabalho reflexivo no sentido aproveitar melhor o espaço que temos na licenciatura mais longa da UFSC.

É importante ressaltar que o curso já se encontra, neste momento, em processo reflexivo, os alunos entrevistados são integrantes das primeiras turmas em formação com o novo currículo. As experiências negativas de tantos alunos são fruto de um projeto em implantação, e avaliação. Neste sentido as críticas abordadas aqui não são nada além de contribuições para este processo de reflexão e avaliação da implantação do novo currículo.

Desde o ano de 2012 já tem se tomado providências a respeito dos desafios trazidos pela implantação do currículo, a experiência dos alunos e professores é o que levanta as questões a serem repensadas e reformuladas neste processo de implantação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.**

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

Acesso em: 21 maio 2013.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. O currículo de sociologia no ensino médio: Contribuições para análise das propostas de conteúdo pragmático nos estados brasileiros. **Sociologia: conhecimento e ensino.** Florianópolis, SC, v. 1, n. 2, p.35-62, jan. 2012.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio?** Disponível em:

<<http://listas.ufg.br/pipermail/cafil/2005-November/000558.html>>.

Acesso em: 12 maio 2013.

CIÊNCIAS SOCIAIS UFSC. **Projeto Político-Pedagógico, 2006.**

Disponível em: <http://cienciassociais.ufsc.br/files/2011/05/ppp.pdf>.

Acesso em: 12 maio 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer Cne/cp 9/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. **Parecer Cne/cp 28/2001:** 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. DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Conhecimentos de Sociologia. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio**, Brasília, v. 3, n. 1, p.101-133, jan. 2006.

MICK, Jacques; DIAMICO, Manuela de Souza; LUZ, Joel Rosa da. O perfil do egresso de Ciências Sociais da UFSC: (2000-2009). **Mosaico Social: Revista do curso de Ciências Sociais**, Florianópolis, Sc, v. , n. 6, p.347-386, jun. 2006.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia:: Entre o balanço e o relato. **Tempo Social: USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.5-20, abr. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis, 1998.

SINTE –SC (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina). Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/category_mobilizacao/greve/page/2/>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ANEXO A – Leis e demandas sociais citadas

A [Lei nº 9.394/96](#) dispõe: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (...) A [Lei nº 11.684/08](#) altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. (...) [Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006](#) – Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. [Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006](#) - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008](#) Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. [Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009](#) - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96;
Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência política e Sociologia - estabelecidas pela Resolução nº 17/02 - CES/CNE, integrante do Parecer nº 1363/01 - CES;

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - instituídas pela Resolução nº 01/2002 - CP/CNE, integrante do Parecer nº 009/2001/CP;

Parecer n.1.363/01- CES que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Sociais e outros;

Resolução n. 001/ CUN/ 2000, que dispõe sobre os princípios de funcionamento dos cursos de formação de professores oferecidos pela UFSC;

Resolução n.005/ Ceg/2000 (de 27 de setembro de 2000;
Parecer n. 583/2001-CES/CNE (de 04/04/2001);

Parecer n.28/01-CP/CNE 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;
 Resolução nº 02/2002 - CP/CNE, integrante do Parecer nº 28/01 - CP/CNE, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
 Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC.
 Parecer n.108/03-CES/CNE;
 Parecer n.67/03-CES/CNE, referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs dos Cursos de Graduação.
 Disponível em: <http://cienciassociais.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/>

ANEXO B – Roteiro das entrevistas

Roteiro – Professores

Desde que ano você atua na UFSC?

Como você participou da comissão da elaboração do PPP, poderia me explicar brevemente qual era a proposta da licenciatura no âmbito do "novo" currículo? Quais seriam, grosso modo, as novidades que essa proposta trazia? Considerando que sua gênese está nos primeiros anos de implantação do currículo de 1989.

Que importância teve, ou conte-me um pouco sobre o tema de valorização da licenciatura durante a reforma curricular.

Você tem acompanhado o desenvolvimento da licenciatura no âmbito do currículo "novo"? Tem informações sobre acertos ou problemas na sua implementação?

Algumas questões bastante tocadas pelos alunos são a falta de aplicação de PPCC, falta de conexão entre disciplinas “EDD”, repetitividade nas “MEN” e o TCL, além da questão TCL + TCC. Sob a ótica do professor- pesquisador. O que pensa sobre?

Roteiro – Alunos

Jornada na licenciatura – Desde o PPCC, EED, MEN (metodologia, estágio I e II e TCL). Considerar trabalho docente.

TCL – Relato da experiência, da utilidade e do confronto com TCC

Satisfação com a formação – Profissional, metodológico.

Seminário I junto com estágio I

ANEXO C – Ementas das disciplinas

1. EED - TEORIAS DA EDUCAÇÃO

EMENTA: Conceito de educação: elaborações e práticas em torno da formação moral, intelectual e estética do homem. Conceito de pedagogia: pedagogia da essência e pedagogia da existência - referências clássicas, modernas e contemporâneas. Pensamento pedagógico brasileiro.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA:

1. AQUINO, Tomás de. Sobre o ensino (De Magistro). São Paulo: Martins Fontes, 2001.
2. ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
3. COMÊNIO, João Amós. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
4. FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
5. JAEGER, Werner. O Protágoras. In: Paidéia – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
6. KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. São Paulo: Unimep, 1999.
7. MONTAIGNE, Michel de. “Da educação das crianças”. In: Ensaaios. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
8. SUCHODOLSKY, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.
9. DI GIORGIO, Cristiano. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1998.
10. GHIRALDELLI JR., Paulo. Didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
11. LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985.

12. SAVIANI, Demerval. “Tendências e correntes da educação brasileira.” In: MENDES, D.

T. (coord.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

13. _____. Escola e democracia. São Paulo: Cortez e AA, 1991.

14. _____. Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações. São Paulo:

Cortez e AA, 1991.

15. CUNHA, Marcos Vinicius da. John Dewey – Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes 1998.

2. MEN - DIDÁTICA (72 h/aulas)

Ementa: A disciplina tem por objeto de estudo o ensino em sua condição de prática pedagógica

que possibilita a realização da função cultural da instituição escolar, e assim, do

desenvolvimento do currículo. Desta forma, a disciplina articular-se-á em torno de estudos

originados no campo da teoria sobre o ensino com o propósito de instrumentalizar o aluno para

a configuração (planejamento) do ensino de cada área específica.

Núcleos temáticos:

- educação escolar como fenômeno histórico-social;

- o trabalho pedagógico e o contexto escolar e

- a organização da mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

3. PSI 5137 - PSICOLOGIA EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (72 h/aulas)

Ementa: Breve contextualização da Psicologia enquanto ciência: histórico; multiplicidade

teórica; objetos de estudo; métodos e campos de aplicação. A Psicologia na Educação.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem: principais concepções; a constituição do

sujeito: aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Infância, adolescência e sociedade. O

processo de aprendizagem e o contexto escolar: o processo ensino-aprendizagem; as interações sociais no contexto educacional; o fracasso escolar: a contribuição da psicologia na explicação do fenômeno.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA:

1. AQUINO, Júlio (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
2. _____ Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo : Summus, 1997.
3. _____ Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, 1998.
4. _____ Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, 1999
5. BOCK, Ana M. B.; FURTADO, O e TEIXEIRA, M. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2000.
6. BECKER, Daniel. O que é adolescência. São Paulo : Brasiliense, 1986.
7. COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. de A. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. Em: Educação especial em debate. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. P. 117-136.
8. CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. Em: Educação especial em debate. São Paulo: Conselhos Regionais de Psicologia, 1997. P. 13-22
9. MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
10. MUSSEN, P.H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.e HUSTON, C. *A. Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Harbra. S.P.1995.

11. PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre :

Artes Médicas Sul, 2000.

12. PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e

rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. P. 09-52.

13. SALVADOR, César Coll. Et al. Psicologia do ensino. Porto Alegre : Artes Medicas

Sul, 2000.

14. TOZZI, D. A . et alii (org.) Série Idéias. Toda criança é capaz de aprender?

São Paulo: FDE, n.06, 1990. P. 17-23.

15. WOOLFOLK, A. Psicologia da Educação. Artes Médicas, P. A. 2000

4. EED – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (72 horas/aula)

Ementa: Teorias que norteiam o tema organização escolar e o currículo. Estrutura

organizacional do sistema nacional de educação. Níveis e modalidades de ensino da Educação

Básica. Projeto Político Pedagógico. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e

do poder. O currículo e os ritos de exclusão. PCNs; Propostas Curriculares: estadual e

municipais. A avaliação curricular. O currículo e as identidades sociais.

5. MEN - METODOLOGIA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (108 h/aulas: 4 teóricas e 2

PPCC)

Ementa: A constituição, organização e desenvolvimento do ensino das Ciências Sociais no

contexto da educação escolarizada no Brasil. Os princípios teórico-metodológicos das

atividades de ensino e de aprendizagem e a especificidade do trabalho pedagógico nas

Ciências Sociais. As propostas curriculares e os materiais e recursos didáticos para o ensino

das Ciências Sociais. As pesquisas e a discussão contemporânea sobre as possibilidades e os

desafios do ensino de Ciências Sociais na realidade escolar brasileira. Desenvolvimento de ensaios pedagógicos e de pré-projetos de ensino.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

1. CARVALHO, L. (org). Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 2004.
2. FERNANDES, F. A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 105-120.
3. IANNI, O. A Sociologia numa época de globalismo. In: L. Ferreira (org.). A sociologia no horizonte do século XXI. São Paulo: Boitempo, 1997, p. 13-25.
4. _____. Sobre a inclusão da sociologia no curso secundário. IV Congresso dos alunos da FFLCH da USP. In: Revista Atualidades Pedagógicas, ano VIII, n.º 40, janabril 1957, p 19-20.
5. JINKINGS, N. As particularidades e os desafios do ensino de Sociologia nas escolas. In: M. F. DIAS et al. (orgs). Formação de professores: experiências e reflexões. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006, p. 135-151.
6. KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70. Campinas: Unicamp, abril, 2000, p. 15-39.
7. MICELI, S. (org.). História das Ciências Sociais no Brasil. Vol. 1. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.
8. MILLS, W. A imaginação sociológica. 3a. ed. Trad. de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 9-32.
9. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
10. PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – Ensino Fundamental e Médio.

Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 1998.

11. SILVA, I. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Belo

Horizonte, maio/junho 2005.

7. MEN XXXX - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (14 horas/aula - pré-requisito: Metodologia de Ensino)

O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escolas de Ensino Básico: pesquisa da realidade escolar constituída em campo de estágio e elaboração de projeto de ensino.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

1. ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4ª.

ed. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

2. COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2a. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

3. CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*, 5a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

4. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

5. _____ et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

6. LÜDKE, M. (org.). *O professor e a pesquisa*. 3ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

7. MARTINS, C. B. *O que é Sociologia*, 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

8. MEKSENAS, P. *Sociologia*, 2a. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 1994.

9. OLIVEIRA, P. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

10. PIMENTA, S. e LIMA, M. S. *Estágio e docência*. Coleção Docência em formação – Série Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

11. PIMENTA, S. *O estágio na formação de professores: unidade e prática?*, 5a. ed. São

Paulo: Cortez, 2002.

12. TOMAZI, N. (org.). *Iniciação à Sociologia*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atual, 2000.

8. MEN XXXX - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (14 horas/aula - pré-requisito: Estágio Supervisionado I.)

O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores. Estágio supervisionado em escolas de Ensino Básico: planejamento das atividades docentes; desenvolvimento de projeto de ensino; avaliação. Produção de artigo com análise da pesquisa e da prática de ensino.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

13. ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4ª.

ed. Campinas: Papirus Editora, 2005.

14. COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2a. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

15. CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*, 5a. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

16. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

17. _____ et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

18. LÜDKE, M. (org.). *O professor e a pesquisa*. 3ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2004.

19. MARTINS, C. B. *O que é Sociologia*, 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

20. MEKSENAS, P. *Sociologia*, 2a. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 1994.

21. OLIVEIRA, P. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

22. PIMENTA, S. e LIMA, M. S. *Estágio e docência*. Coleção Docência em formação –

Série Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

23. PIMENTA, S. *O estágio na formação de professores: unidade e prática?*, 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

24. TOMAZI, N. (org.). *Iniciação à Sociologia*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atual, 2000.

10. SPO 7917 - SEMINÁRIO DE LICENCIATURA (72 h/aulas)

EMENTA: Apresentação pública dos trabalhos finais do estágio supervisionado dos alunos do

9º semestre de licenciatura e com o envolvimento dos alunos do 6º semestre cursando

Metodologias do Ensino de Ciências Sociais (horas PPCC), voltada para a reflexão da

experiência de elaboração do TCL.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA:

Não se aplica, tendo em vista tratar-se de disciplina para discussão sobre os trabalhos elaborados pelos alunos.

11. CSO 7919 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE LICENCIATURA

Disciplina sem ementa