

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Licenciatura em Ciências Sociais

O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E A INSERÇÃO DA
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VITÓRIA ZILLES FEDRIZZI
PROF^a. ORIENTADORA DRA. ROSIMERI AQUINO DA SILVA

Porto Alegre,
Dezembro de 2016

“Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com a sua vida?” (Alves, Rubem, “A alegria de ensinar”, p. 18, 2000)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, FORA TEMER. Em segundo lugar, mas não menos importante, este trabalho só se tornou possível e tomou esse rumo devido às vivências tidas ao longo do percurso acadêmico. Agradeço aos colegas licenciandas e licenciandos, que comigo dividem a dor e a beleza do fazer docente. Aos colegas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que mergulharam comigo na prática pedagógica. Um agradecimento especial às minhas colegas, irmãs, companheiras de vida e de luta. O apoio delas foi essencial para seguir essa trajetória. Às minhas companheiras de docência, Tainá Braga, Adriana Cunha, Renata Borges, Marcela da Rocha e Tatiele Mesquita, por lutarem constantemente contra os machismos cotidianos e tão institucionalizados. À minha companheira de moradia e de profissão, Taís Flôres, com quem, nas trocas cotidianas sobre o ser-fazer docente e nos desabaços cansados ao final do dia, sigo me fortalecendo. Às professoras que neste percurso foram referência, Célia Caregnato e minha orientadora Rosimeri Aquino. Às mulheres que vieram antes de mim, pois sem elas não estaria ocupando os espaços em que hoje resisto. Aos meus colegas de trabalho da Casa de Juventudes, que acompanharam a realização deste trabalho, entre um atendimento e outro, entre uma oficina e outra, e que nos intervalos ainda me davam orientação. Aos meus pais e familiares por me incentivarem na prática docente e me apoiarem mesmo nos momentos de crise. Por fim, agradeço pelos tantos encontros ocorridos ao longo dessa trajetória, pelas trocas, conversas, choros e risos, que compõem não só este trabalho, mas também a mim mesma.

LISTA DE ABREVIações

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FACED – Faculdade de Educação

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UEL – Universidade Estadual de Londrina

CECS – Centro de Estudantes de Ciências Sociais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFC – Universidade Federal do Ceará

COMGRAD – Comissão de Graduação

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
INTRODUÇÃO	6
DESENVOLVIMENTO.....	11
PESQUISA: DA EXPERIMENTAÇÃO À PRÁTICA	11
ANÁLISES CURRICULARES: UM ESTUDO COMPARADO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRGS E DA UEL	12
ESTUDO DE CASO: ATORES DA UFRGS	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	25
ANEXOS.....	28

RESUMO

Este trabalho de conclusão de licenciatura busca fazer uma análise curricular do curso de Ciências Sociais, com ênfase na prática. Em um primeiro momento é feita uma introdução e revisão teórica acerca do tema. Na segunda parte, é feita uma análise comparativa entre a grade curricular do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Estadual de Londrina, salientando a questão das horas práticas. Em uma terceira parte, é feita uma análise qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas acerca do currículo. As entrevistas se deram com quatro estudantes de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, são feitas algumas considerações finais acerca do currículo, da inserção da prática e da dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Palavras-chave: Currículo; Prática; Ciências Sociais; Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo do currículo de licenciatura em Ciências Sociais. Enquanto aluna do curso devo levar em consideração meu *saber da experiência* (Bondía, 2002), o qual se constitui oriundo não só das disciplinas curriculares – tema desta monografia -, mas das vivências tidas dentro e fora do universo acadêmico. Assim, se constituíram de fundamental importância as conversas nos corredores durante os intervalos das aulas - os desabafos com os colegas ao término destas - a experiência que tive enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - o que possibilitou a minha inserção direta com a realidade escolar e com a prática pedagógica, mais tarde retomada com o estágio docente. A elaboração de atividades como a Semana Acadêmica acerca da “Descolonização”, a participação do GT Ensino, Currículo e Extensão Popular do Centro de Estudantes de Ciências Sociais (CECS) e a oportunidade de compor a disciplina de “Seminário Livre em Sociologia” também foram fundamentais. Essa disciplina, no segundo semestre de 2015, se abriu como pioneira ao ser concebida de forma autônoma para que os discentes assumissem a docência de seus próprios saberes, trazendo outras formas cosmológicas, metodológicas e epistemológicas de conhecimento. Todas essas vivências citadas compõem a *travessia* em que se constitui o percurso de uma graduação. Desta forma, como colocado por Bondía (2002, p. 20), priorizei “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”, tomando como objeto de análise aquilo que percebi que fazia sentido para mim dentro do curso de licenciatura em Ciências Sociais, ou seja a *prática*.

Por *prática* entende-se que os saberes teoricamente constituídos, os quais necessitam estar em um movimento dialético com o mundo concreto e, após isso, retornar à teoria sob a forma de reflexividade (FREIRE, 1997).

Em uma consulta ao dicionário, a palavra “prática” aparece como “1. ato ou efeito de praticar. 2. o que é real, não é teórico; realidade. 3. as coisas na p. não são assim”. Ou seja, se estabelece uma dicotomia entre o teórico e o que é “real”.

Conjuntamente aos conceitos de Freire e à definição do dicionário, compreendo a prática como um tipo de ação que nos retira dos “muros” da universidade. Somos deslocadas¹ para outro espaço, com outras lógicas, diferentes daquelas de nossa formação. A prática é o real, que, num primeiro momento, se contrapõe ao teórico ou idealizado. Mas nessa relação há um movimento, no qual a teoria dialoga com o que

¹ A opção por utilizar o artigo feminino nesta monografia se dá não apenas para contrapor o masculino semanticamente dominante, mas também para se referir às minhas próprias experiências enquanto mulher e sujeita politicamente localizada.

encontra na prática e ambas se afetam em um movimento incessante, como uma espiral.

Imagine uma situação clássica de uma aluna de licenciatura, que passou quatro anos estudando, e agora tem de se deparar com a primeira experiência em sala de aula. Chegou o estágio docente obrigatório e agora é prova de fogo: encarar uma turma de ensino médio sozinha. A turma do fundão não para quieta. Os curiosos sentados na primeira fileira olham a jovem com ar de quem desconfia que uma moça tão jovem possa ser professora. As conversas paralelas são muitas, mas não mais frequentes que o uso de celulares. A moça dá “bom dia”, mas ninguém responde. Seu corpo treme e suas mãos estão suadas. Essa é a sua primeira experiência prática. Por outro lado, todos os temores e inseguranças podem ser dissipados, não só ao longo da primeira ocasião em sala de aula, mas ao longo do estágio docente. Esta situação pode, inclusive ocorrer de forma inversa, visto que os alunos podem estar curiosos com a novidade e demonstrarem acolhimento à estagiária.

Essa pesquisa, permitida na elaboração de um TCL, se deu a partir de questionamentos acerca da formação dos futuros professores: “em que momento e de que forma se dá a inserção da licencianda com a realidade escolar? Como a prática docente se apresenta no currículo?”. Ou seja, no percurso da graduação, quando saímos da instituição universidade e vivenciamos a realidade da escola? Isso se dá durante a graduação ou apenas nos estágio obrigatórios? A partir disso busquei encontrar elementos acerca da formação de futuros docentes, qual seja, através do currículo da graduação, revisão bibliográfica e entrevistas com alunos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uma revisão bibliográfica inicial mostrou a ausência de trabalhos que tivessem como temática o currículo das Ciências Sociais. Em uma busca realizada no portal “SciELO”, foi encontrada grande quantidade de artigos relacionados à área da saúde, tal como nutrição, odontologia, enfermagem e saúde coletiva, e apenas dois que tivessem alguma relação com o tema de pesquisa. Foi feita também uma busca no repositório digital “Lume”, a qual apresentou maior heterogeneidade em relação aos resultados da pesquisa relacionados ao currículo das Ciências Sociais, porém nenhum resultado ligado diretamente ao currículo acadêmico do curso. O tema é escasso nas pesquisas acadêmicas das universidades brasileiras, no geral, e convém assinalar a ausência de estudos sobre currículo do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que a plataforma “Lume” comporta os trabalhos realizados por alunas e alunos desta instituição. Essas duas fontes foram escolhidas visto suas abrangências na pesquisa acadêmica, entretanto pesquisas realizadas em outros portais

também corroboram com a ausência mencionada.

Considerando o cenário atual, em que a educação se vê alvo de diversas medidas, tais como congelamento dos investimentos pelos próximos vinte anos através da PEC 241 (agora PEC 55), o parcelamento dos salários dos professores estaduais e a reforma do ensino médio, é necessário salientar a dimensão ideológica e política que podem vir a incidir no currículo da licenciatura das Ciências Sociais². A Medida Provisória nº 746, de 2016 estabelece alterações para o ensino médio, colocando o ensino de forma integral, visando uma educação técnica e profissional ao colocar à escolha do aluno a área de conhecimento de seu maior interesse (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas). Com essa organização curricular, apenas Português e Matemática seriam obrigatórios. Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia seriam opcionais.

Essa tentativa de retirar a Sociologia da educação básica demonstra o descaso com essa área de conhecimento, que tanto demorou para ser incluída como obrigatória no currículo do ensino médio e que ainda não encontra legitimidade, se comparada às outras áreas do conhecimento. A Medida Provisória vai inclusive na contramão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996), que na seção IV, artigo 36, parágrafo 1º e inciso III coloca que ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Tal inciso veio a ser alterado com a Lei 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia. Ou seja, a Medida Provisória de reforma do ensino médio representa um retrocesso para as Ciências Sociais, ampliando questionamentos acerca da sua importância, assim como do currículo que melhor contemplaria as necessidades dos estudantes do ensino médio atual.

Não que a Sociologia e o ensino desta seja uma preocupação relevante para os intelectuais da área, e também, como diria Florestan Fernandes (1955), “não é daqueles [temas] que possa atrair muito a atenção dos congressistas”. Entretanto, essa não parece ser a realidade do momento, pelo contrário. Há um projeto claro de extinção da Sociologia e da Filosofia, assim como de outras disciplinas. Assim questiono: será que a Sociologia e a Filosofia são tão desimportantes para esses reformadores? O que será que eles temem? Como aponta Amaury Cesar Moraes (2003),

“A educação, como objeto ou campo de atuação há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas quanto ao que se refere ao nível básico (MORAES, 2003, p. 6)”.

² PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO nº 55 de 2016, disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacao materia?id=127337>, acesso em 28/11/2016.

Para além de uma desvalorização da educação, os atuais projetos políticos para educação e o caráter reacionário destes reforçam “como a escolarização contribui para o ajuste individual a uma ordem social, econômica e política (APPLE, 2002, p. 130)”.

No meio acadêmico, o ensino de Sociologia, assim como de outras licenciaturas, também não parece ser uma preocupação fundamental. Segundo Ileizi Silva (2002), essa despreocupação com o ensino, de uma forma geral, e mais especificamente o ensino de Ciências Sociais no meio acadêmico, se deu a partir da década de 1960. Segundo ela, que toma como referencial os escritos de Pierre Bourdieu, existe uma hierarquia estabelecida entre o campo escolar e o meio acadêmico-científico (licenciatura e bacharelado), de forma que o primeiro é visto como *inferior* e o segundo como *superior* – como o próprio nome “ensino superior” já coloca. Constitui-se, assim, uma *distinção* (BOURDIEU, 2015), caracterizada por ser

“(…), a *expressão distintiva* de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se *objetivamente* na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes (BOURDIEU, 2015, p. 56)”.

Os diplomas carregam uma simbologia que se encontra para além do próprio diploma. No caso, o bacharelado é tido como estando em um patamar superior. Como coloca Bourdieu,

“Este efeito de imposição simbólica atinge sua máxima intensidade com os alvarás da burguesia cultural: certos diplomas - por exemplo, aqueles que, na França, são atribuídos pelas *Grandes écoles* - garantem, sem outras garantias, uma competência que estende muito além do que, supostamente, é garantido por eles, com base em uma cláusula que, por ser tácita, impõe-se, antes de tudo, aos próprios portadores desses diplomas que, deste modo, são intimados a assenhorear-se realmente dos atributos que, estatutariamente, lhe são conferidos (BOURDIEU, 2015, p.29)”.

No curso de Ciências Sociais percebe-se uma diferenciação entre os graus, qual seja, entre licenciatura e bacharelado, sendo a licenciatura voltada à formação de futuros professores e professoras e o bacharelado voltado mais à área acadêmica e de pesquisa. Cada uma dessas ênfases possui uma grade curricular que engloba as atribuições previstas para um profissional da área. O que este trabalho procura fazer é analisar de que forma se dá a estrutura e organização curricular da licenciatura em Ciências Sociais, comparando os currículos da Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em um segundo momento, e dentro de uma dimensão qualitativa, é feito um estudo de caso com os alunos de licenciatura e bacharelado de Ciências Sociais da UFRGS. Através de entrevistas semiestruturadas, busco compreender como esses alunos percebem a organização curricular e composição do

curso, enfatizando a dimensão prática.

A partir das reflexões de Michael Apple (2006) acerca do currículo, questiona-se de que forma a hegemonia (relativa às distinções entre bacharelado e licenciatura) atua nos educadores. Hegemonia não é algo evidente e facilmente percebida, seja no currículo escolar, seja no meio acadêmico. Ela também aparece sob a forma do *currículo oculto*, através normas e valores reproduzidos tacitamente, que contribuem para a legitimação da visão hegemônica. Vale salientar que esse pensamento hegemônico também se manifesta através de pequenas ironias, comentários sutis nos corredores e brincadeiras a priori descomprometidas. Conseqüentemente, os conhecimentos aprendidos no meio acadêmico e universitário pelos professores em formação - através do currículo, seja evidente, seja *oculto* - tendem a ser reproduzidos na sua prática docente.

“O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder. Essas regras servem para organizar e legitimar a atividade de muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social (APPLE, 2006, p. 129).”

O currículo se apresenta como um território de disputa de saberes (ARROYO, 2014), portanto *locus* de conflito entre diferentes concepções epistemológicas e políticas. Este trabalho busca perceber de que forma ocorrem esses processos dentro do currículo das Ciências Sociais.

DESENVOLVIMENTO

PESQUISA: DA EXPERIMENTAÇÃO À PRÁTICA

Dado que o currículo de Ciências Sociais da UFRGS não estabelece como obrigatória as disciplinas de pesquisa social para o grau de licenciatura, as ferramentas metodológicas utilizadas neste trabalho se dão muito mais na forma de uma *experimentação* do que seguindo friamente algum rigor metodológico preestabelecido. Torna-se, portanto, um desafio à licencianda essa imersão no universo da pesquisa que, como será mencionado ao longo do texto, tende a se resumir muito ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e ao currículo do bacharelado.

A partir da questão apontada acima - “em que momento e de que forma se dá a inserção da licencianda com a realidade escolar? Como a prática docente se apresenta no currículo?” - a pesquisa se direcionou de duas formas: a) análise da organização curricular e da inserção da prática pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Sociais, através de um estudo comparado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual de Londrina; b) estudo de caso qualitativo, através de entrevistas semiestruturadas acerca da organização do currículo, realizada com alunos tanto de bacharelado quanto de licenciatura da UFRGS.

A escolha por fazer a análise curricular destas duas universidades se deu, primeiramente por ter sido a UFRGS meu local de formação. A opção pela UEL se deu devido à alta produção acadêmica e debates gerados nessa universidade acerca do ensino de Sociologia no ensino médio e a formação de professores e professoras. O estado do Paraná incluiu a disciplina como obrigatória antes da Lei Nacional, datada de 2008. Outras instituições foram pesquisadas exploratoriamente, tais como UFPR e UFC, mas devido à acessibilidade ao material curricular e súmula de disciplinas, optou-se por fazer um estudo comparado entre as duas universidades anteriormente citadas.

Justamente pela proximidade com o campo, o estudo qualitativo de caso tomou lugar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que não haveria tempo hábil nem recursos para estender uma pesquisa neste modelo a outros estados do Brasil. Para tal, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com estudantes de Ciências Sociais em vias de concluir a graduação, sendo dois do bacharelado e dois da licenciatura.

ANÁLISES CURRICULARES: UM ESTUDO COMPARADO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRGS E DA UEL

Anteriormente às análises curriculares, é de suma importância salientar o histórico da Universidade Estadual de Londrina na área de Ciências Sociais e do ensino de Sociologia na educação básica. Nessa universidade que se deu a elaboração do primeiro livro didático de Ciências Sociais, referência em todo o Brasil. Organizado por Nelson Tomazi e outros professores do departamento de Ciências Sociais da UEL, o livro “Iniciação à Sociologia” (1993) foi por bastante tempo o único livro didático da área.

Na UEL, existem vários projetos de extensão voltados para a Sociologia no ensino médio, além da criação do laboratório de Ensino de Sociologia, em 2000, e do curso de especialização *latu sensu* em Sociologia da Educação. No ano de 1999, as sessenta e duas escolas da região já tinham Sociologia incluída no currículo obrigatório, muito anteriormente à lei de 2008, que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio.

“A dimensão do ensino em Ciências Sociais/Sociologia no Paraná sedimentou-se através de um conjunto de injunções que contaram com movimentações no poder de definições de políticas educacionais de sujeitos/agentes que se foram formando nos cursos de ciências sociais e por diversas razões atuaram no sentido de formar professores para o ensino médio e de influenciar as agências de políticas educacionais para inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio (SILVA, 2006, p. 50)”.

É importante salientar a questão de que o surgimento do curso de Ciências Sociais na UEL se deu inicialmente com a licenciatura, mesmo muito tempo antes obrigatoriedade da Sociologia na educação básica. Esse dado é importante, pois aponta mais um aspecto histórico na constituição do curso e do currículo, que visam dar maior atenção à prática e à docência.

“Entretanto, esse curso começa com uma única habilitação, a de licenciatura. O curso nasceu mais ligado ao ensino. Isso não significa que não separavam ao longo do período (1973 a 2002), as dimensões *ensino* e *pesquisa*, reproduzindo as hierarquias estabelecidas em outras universidades. O bacharelado foi implantado em 1980, após o regulamento da profissão de sociólogo (SILVA, 2006, 121)”.

Na Universidade Estadual de Londrina não há separação de departamento por áreas específicas – Ciência Política, Antropologia e Sociologia –, mas sim um único departamento de Ciências Sociais, o que possibilita maior diálogo entre as áreas de conhecimento. Além disso, a UEL é a única universidade que possui uma linha de pesquisa específica acerca do ensino de Sociologia, escola e currículo (GONÇALVES &

LIMA FILHO, 2014, p.84).

Uma breve análise do currículo da UEL já aponta grande diferença em relação ao currículo da UFRGS. Como pode ser identificado no anexo 2.1, no currículo da UEL são estabelecidas, previamente horas de prática nas disciplinas obrigatórias desde o primeiro semestre. O caráter dessas horas práticas, porém, deve ser melhor aprofundado através da leitura das súmulas das disciplinas. Entretanto, o estabelecimento prévio de horas práticas pelo currículo já aponta maior preocupação com a dimensão prática das Ciências Sociais.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais na UEL é organizado em oito semestres, o com uma carga horária total de 2655 horas, sendo destas 1710 horas teóricas e *945 horas práticas* (ver anexo 2.1). Já na UFRGS, a licenciatura tem um total de 2745h, frente a 2310h do bacharelado. Esse número a mais de horas da licenciatura se deve ao grande número de disciplinas da Faculdade de Educação (ver anexo 1.3). A licenciatura na UFRGS tem 615 horas e 39 créditos obrigatórios a mais do que o grau de bacharelado, o que acarreta em uma etapa adicional ao curso, contabilizando nove semestres para o curso de licenciatura, ao invés de oito, do bacharelado.

Em relação à prática docente de estágio, o currículo da UEL prevê a realização de três estágios obrigatórios, a partir do sexto semestre. No Estágio Supervisionado I está prevista uma carga horária de 105 horas práticas, no Estágio Supervisionado II também estão previstas 105 horas práticas e no Estágio Supervisionado III estão previstas 195 horas práticas. Isso totaliza 405 horas de prática docente. Entretanto, o caráter dessa prática teria de ser melhor aprofundado através da leitura das súmulas das disciplinas. O currículo da UEL ainda prevê as disciplinas de Metodologia de Ensino em Sociologia I, com 30 horas práticas e Metodologia de Ensino em Sociologia II, com 60 horas práticas.

Na UFRGS, os estágios docentes são organizados nas duas etapas finais do curso. A disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais I é constituída por 12 créditos, 180 horas/aula, distribuídas em 72 horas teóricas (40%) e 108 horas práticas (60%). As horas são distribuídas da seguinte maneira:

- 10 h/a - Inserção na escola e investigação do ambiente escolar.
- 20 h/a - Observação em aula, com foco no trabalho didático do/a professor/a de Sociologia e nos conteúdos sociológicos.
- 04 h/a – Elaboração de Diagnóstico Escolar que inclui Relatório de Observações (a partir do Diário de Campo e leituras da disciplina);

- 04 h/a - Elaboração de Oficinas para os colegas sobre temas/conteúdos relacionados ao ensino de Sociologia;
- 20 h/a - Elaboração de Planejamento Didático-Pedagógico com foco no ensino de Sociologia para o Ensino Médio;
- 20 h/a - Exercício de regência/docência em sala de aula (no máximo 2 turmas, com 1 período semanal ou 1 turma com dois ou três períodos semanais);
- 15 h/a - Elaboração de Relatório de Docência (a partir do Diário de Campo e do uso das leituras da disciplina).
- 15 h/a - Presença às orientações/assessoramentos individuais e/ou em pequenos grupos.
- 72 h/a – Presença às aulas teóricas/encontros coletivos

A disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais II é constituída por 15 créditos, 225 horas/aula, distribuídas em 90 horas teóricas (40%) e 135 horas práticas (60%). Estas são compostas por:

- 10 h/a – Inserção na escola e investigação do ambiente escolar;
- 10 h/a - Observação em aula, com foco no trabalho didático e nos conteúdos sociológicos;
- 25 h/a - Elaboração de oficinas para os colegas sobre temas relacionados ao ensino de Sociologia;
- 25 h/a - Elaboração de planejamento didático-pedagógico com foco no ensino de Sociologia;
- 25 h/a - Exercício de regência/docência de sala de aula (3 turmas de 1h p/ semana).
- 20h/a - Elaboração do Relatório de Docência
- 20 h/a - Assessoria de estágio/orientações individuais aos estagiários

Torna-se evidente a maior preocupação do currículo da Universidade Estadual de Londrina com a dimensão prática, não apenas teórica – dada a existência de três estágios docentes, além de duas disciplinas metodológicas –, mas ao longo de todo o percurso acadêmico. Em relação ao currículo da UFRGS, pode-se apontar ainda uma grande dicotomia entre o currículo do bacharelado, voltado para a pesquisa - com disciplinas como Pesquisa Qualitativa, Pesquisa Quantitativa e Projeto de TCC – com o currículo da licenciatura (ver anexo 1.2). O bacharelado reproduz uma relação de dominação, que prioriza a pesquisa e a técnica, enquanto a licenciatura é voltada para o magistério.

“O fato dos estudos não terem elaborado explicações articulando os dois eixos, ensino superior e ensino médio, ajuda a evidenciar o quanto existem divisões claras

entre os problemas e da pesquisa e, portanto, da *formação para a pesquisa e para o ensino*. A ideia ou a imagem de fronteiras é instigante porque revela aquilo que seria apenas uma diferença entre dimensões (ensino e pesquisa) de um campo, tornou-se uma divisão e uma distinção (grifos meus) (SILVA, 2006, p. 42).”

O que se percebe é uma diferenciação e hierarquização entre licenciatura e bacharelado pelo próprio meio acadêmico, visto que apenas quem cursa bacharelado se forma com a titulação de "cientista social", enquanto aquelas e aqueles que cursam licenciatura se formam sob o título de "licenciada/o em Ciências Sociais". É importante frisar que esta não é uma realidade exclusiva do curso de Ciências Sociais, mas sim de diversas licenciaturas.

“Só ‘licenciandos’ não são sociólogos, mas ‘só bacharéis’ podem ser professores de sociologia. O argumento utilizado pelos ‘sociólogos’ é que o licenciando em ciências sociais ‘não sabe/não pode fazer pesquisa (...), como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor” (MORAES, 2003, p. 10)”.

ESTUDO DE CASO: ATORES DA UFRGS

Para melhor analisar a inserção da prática no currículo das Ciências Sociais, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Foram entrevistados quatro alunos de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os entrevistados se encontram nos últimos semestres do curso, o que possibilita uma análise de suas trajetórias acadêmicas. Dois deles cursam o bacharelado e dois a licenciatura, o que permite perceber semelhanças e/ou diferenças nas concepções em relação ao currículo do curso. As entrevistas se deram de forma semiestruturada e com base em sete questões:

- 1) Qual grau você cursa? (licenciatura ou bacharelado) Em qual semestre?
- 2) Quais foram as suas principais motivações para escolher tal ênfase?
- 3) Agora, ao final do curso, como você vê essas mesmas motivações?
- 4) Você considera que o curso correspondeu às suas expectativas iniciais?
- 5) Pensando na estrutura curricular do curso, quais aspectos você considera como sendo positivos? E negativos?
- 6) Dentre os aspectos negativos citados, como ou o que você mudaria?
- 7) Que alterações no currículo você faria?

Para realizar a análise das entrevistas, utilizou-se da metodologia de Análise Categorical Temática (BARDIN, 1979) e buscou salientar as recorrências de falas, temas e assuntos.

“Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 682)”.

Foram elencados doze temas que se repetiram ao longo das falas dos e das entrevistadas. Estas foram: críticas ao sistema universitário; muita teoria e falta de horas práticas; falta de diálogo entre FACHED e IFCH; falta de diálogo com a realidade social e experiências cotidianas; desvalorização da licenciatura; currículo eurocentrado (pouco estudo de autoras mulheres/negros e negras/quilombolas/indígenas/latino-americanos); formação pessoal; falta de diálogo com discentes; dificuldades metodológicas dos professores; acréscimo de cadeiras obrigatórias; currículo unificado; comparação com curso de medicina.

A categoria que mais se repetiu foi a que se refere ao caráter teórico do curso e a falta de horas práticas. Algumas falas ilustram essa colocação, tal como a de Simone³,

³ A entrevistada não autorizou o uso de seu nome verdadeiro, optando, assim, por um nome fictício.

aluna do oitavo semestre do bacharelado.

“O currículo para mim sempre teve o problema da falta de horas práticas, de aulas práticas (...) E as [cadeiras] que têm horas práticas, nenhuma são com orientação do professor (informação verbal)⁴.”

A fala de Luciana⁵, também aluna do oitavo semestre do bacharelado, também reforça a necessidade de horas práticas no currículo.

“Para além da avaliação, colocar cadeiras que tivessem mais voltadas para a prática também, cadeiras que enfoquem na prática (informação verbal)⁶.”

O assunto se repete em vários momentos das entrevistas e também é colocada por Guilherme⁷, aluno formando da licenciatura.

“A prática, a saída. Isso é muito importante e não é levado a sério. É muita mão, é uma coisa de gabinete, de quadro, de livro, de xerox (informação verbal)⁸.”

Inclusive o mesmo exemplo é usado por dois dos entrevistados, ao se referirem à falta de prática. Ambos colocam que um cientista social deveria ter práticas e comparam a ausência de saídas de campo à formação de um médico que desconhece o corpo humano. A recorrência desta questão na fala dos estudantes aponta a dificuldade da instituição acadêmica de dialogar com os campos sociais que se encontram fora dos limites da universidade. É evidente que a lógica acadêmica não dialoga com os próprios grupos sociais que estuda e a realidade social aparece como algo distante da academia, embora seja tema de pesquisa desta. A falta de diálogo entre universidade e realidade social é também recorrente na fala dos entrevistados. São feitas críticas ao modelo acadêmico, especialmente no que se refere à falta de diálogo entre o currículo do curso, realidade social e experiências cotidianas. Como colocado por Mateus⁹.

“Muitos professores não conseguem correlacionar conteúdos teóricos com a realidade social propriamente dita (informação verbal)¹⁰.”

Essa crítica também é colocada na fala de Luciana.

“Aí tu vai ver a realidade fora da universidade e tu vê as coisas acontecendo, as

⁴ Entrevista concedida por Bovoá, Simone de. Entrevista I [Outubro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

⁵ A entrevistada autorizou o uso de seu nome verdadeiro.

⁶ Entrevista concedida por Mentz, Luciana. Entrevista II [Outubro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

⁷ O entrevistado autorizou o uso de seu nome verdadeiro.

⁸ Entrevista concedida por Soares, Guilherme. Entrevista III [Setembro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

⁹ O entrevistado não autorizou o uso de seu nome verdadeiro, optando, assim, por um nome fictício.

¹⁰ Entrevista concedida por Damiano, Mateus. Entrevista IV [Novembro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

peças falando, tanto conhecimento que vem da rua (...) Tinha que ter mais praticidade, botar a teoria na prática, até pra gente entender mais, sabe? (...) Então leva a gente para uma fábrica pra saber o que o Marx tá falando (informação verbal)”.

Salienta-se a crítica de que o estágio docente obrigatório, o qual coloca o licenciando em contato direto com a realidade escolar, encontra-se apenas no final do curso. Para Mateus, o estágio foi determinante na escolha da profissão docente. O fato desta etapa prática do curso se encontrar apenas no final do currículo, portanto, aparece como prejudicial, uma vez que vários licenciandos e licenciandas sequer chegam a essa etapa do curso. Desta forma é possível apontar a ausência de práticas - especialmente no que se refere à prática docente - ao longo da trajetória acadêmica como um dos fatores que desmotivam futuros professores a seguirem a carreira docente. A universidade e a escola são instituições com lógicas diferentes, que não dialogam. Pode-se considerar que a distância entre universidade e escola também é reforçada pela ausência de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia desde os anos iniciais da educação básica (GONÇALVES & LIMA FILHO, 2014).

“O prático mesmo precisaria, principalmente no currículo da licenciatura, a aproximação com a escola ser antes, não ser no último semestre, porque por exemplo no meu caso, eu fui ter certeza que eu realmente queria ser professor nos estágios, ou seja, no último ano da faculdade (informação verbal)¹¹.”

Como não é apenas de instituições que se dá a educação, ressalta-se a importância dos espaços informais de aprendizagem. De acordo com Arroyo, “*toda experiência social produz conhecimentos*” (ARROYO, 2014, p. 160)”. Essa afirmação é ilustrada com a fala de Guilherme, ao se referir às trocas ocorridas nos corredores da universidade ou como colocado por Luciana, ao se referir às experiências cotidianas.

“Nos corredores tu aprende muito (...) Todo mundo trocando aprendizados e ideias. Daí que eu aprendi a ir atrás das coisas e não só depender da sala de aula, porque o ‘fora’ tem muito potencial (informação verbal)”.

“Tinha que ser mais humano, abarcar tudo isso, essas experiências das pessoas. Se pudesse trazer as experiências das pessoas pra dentro da sala de aula. Escutar os alunos, sabe, dentro da sala de aula (informação verbal)”.

Outra categoria que aparece com bastante frequência, especialmente no que se refere aos alunos de licenciatura, é a falta de diálogo entre os departamentos, entre Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Faculdade de Educação. Essa relação entre os dois graus do curso estabelece uma nítida relação hierárquica entre ensino e pesquisa. Como colocado por Apple, “os currículos refletem o estágio de desenvolvimento das

ciências sociais e das hierarquias entre elas (APPLE, 2006, p. 37)”.

“E voltando à questão da licenciatura, as questões que são voltadas para a educação são só aqui dentro da FACED. A gente não debate educação dentro do IFCH, e isso eu acho muito complicado, independentemente se eu faço licenciatura ou bacharelado (informação verbal)¹²”.

Na fala de Guilherme se percebe a existência de uma dicotomia entre ensino e pesquisa. Essa dicotomia, citada anteriormente neste trabalho, se constitui em uma *distinção*.

“Tudo se passa como se os agentes mais “legítimos”, ou seja, os mais competentes no duplo sentido, fossem e se sentissem tanto mais legitimados, ou seja, inclinados e, ao mesmo tempo, chamados a opinar, quanto mais “legítimo” fosse o problema suscitado (BOURDIEU, 2015, p. 373).”

Apenas o bacharelado é visto como pesquisa, como “produtor” de conhecimento, enquanto a licenciatura é tida como um curso onde se aprenderia metodologia e didática para transmití-los.

“Pensam que a FACED é uma coisa só pra ensinar didática, quando na verdade a didática deveria estar em todas as salas de aula. E a FACED é muito mais do que didática, tu pensar a educação é uma coisa gigantesca de várias possibilidades e responsabilidades que eles têm. Essa dicotomia entre o Vale e a FACED, departamentos voltados para pesquisa e departamentos/faculdades voltadas para ensino, que na verdade não dialogam, e acho que muito mais por culpa da pesquisa e do pessoal que faz pesquisa, que é bem arrogante, justamente quem faz piada com a Faculdade de Educação (informação verbal)¹³”.

As piadas aparecem como uma forma de desprestigiar os alunos de licenciatura, colocando a educação em um patamar abaixo da pesquisa.

“Este efeito exerce-se em todas as fases do *cursus*, através da manipulação das aspirações e exigências - ou, se preferirmos, da própria imagem e auto estima -, operada pelo sistema escolar ao orientar os alunos para posições prestigiosas ou desvalorizadas que implicam ou excluem a prática legítima (BOURDIEU, 2015, p.29)”.

A universidade caracteriza-se como lócus tradicional de produção de conhecimento científico (BISPO, 2014). O meio acadêmico é legitimado enquanto “*produtor*” de conhecimento, o que concede a ele o controle da difusão desses conhecimentos. No que se refere à pesquisa, a academia possui o que há de mais “inovador”. Entretanto, quando

¹² Entrevista concedida por Damião, Mateus. Entrevista IV [Novembro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

¹³ Entrevista concedida por Soares, Guilherme. Entrevista III [Setembro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

se fala em ensino, os estudos sobre educação parecem estar um “degrau” abaixo, visto que a licenciatura não é reconhecida como local de produção de conhecimento, mas apenas onde, supostamente, deveria-se aprender didática e transmitir os conhecimentos acadêmicos na instituição escolar. A academia está pautada sob uma lógica disciplinar, a qual também é reproduzida nos outros níveis educacionais, como a educação básica. Dessa forma, se tem uma visão de que

(...) a maioria dos docentes desenvolve suas atividades com base na convicção epistemológica de que saberes escolares se constituem basicamente dos conteúdos produzidos pelas ciências. E cabe-lhes *transmiti-los* aos desprovidos do saber científico, os alunos [grifo meu] (BISPO, 2014, p. 63)".

Ambos os entrevistados cursantes de licenciatura foram bolsistas do PIBID e apontam a importância do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência para a inserção de futuros docentes à realidade escolar. O PIBID possibilita ao licenciando uma experiência de prática docente compartilhada com os colegas bolsistas e com o/a professor supervisor. O projeto consegue dar conta justamente das deficiências apontadas pelos entrevistados em relação ao currículo e a formação de professores. Ao estar em contato com o cotidiano escolar, a falta de prática estabelecidas no currículo ou ausência de contato com a realidade escolar são amenizadas. Devido ao fato de o projeto integrar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, as *fissuras* curriculares não se tornam tão profundas. Desta forma, o PIBID - de acordo com os entrevistados - é essencial para a formação de professores. Em 2016, o Programa sofreu cortes e ameaça de extinção, a qual foi evitada devido às mobilizações em todo Brasil, inclusive com a ocupação da Coordenação de Licenciaturas) e a Faculdade de Educação da UFRGS. A tentativa de exclusão de um programa tão importante para a formação de futuros docentes e para a educação, de uma forma geral, reforça o caráter ideológico dos representantes políticos, que têm o explícito objetivo de sucatear a educação pública.

“O PIBID, por suas especificidades, pode representar um diferencial nesse processo. Afinal, por meio do Programa há uma inserção cada vez maior do licenciando no ambiente escolar, de modo mais profundo, constante e sistemático do que nas demais disciplinas “práticas” (GONÇALVES & LIMA FILHO, 2014, p. 87)”.

É apontada em três das quatro entrevistas a necessidade de maior estudo de autoras mulheres, negros e negras, quilombolas, ameríndios e autores latino-americanos, de uma forma geral. O currículo é apontado, pelos entrevistados e entrevistadas, como

sendo eurocêntrico. Essa percepção se relaciona aos apontamentos sobre a falta de *experiências* trazidas para sala de aula, na medida em que a universidade é uma instituição herdada da colonização europeia, essencialmente branca e masculina. O meio acadêmico encontra-se imbricado por relações de colonialidade que envolvem a esfera do ser, poder e saber.

“Dessa maneira, a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória (QUIJANO, 2005, p. 15)”.

Essa perspectiva se relaciona com a experiência no sentido de que a academia, herança colonial, é tida como o Norte Global, que apenas teoriza. O que se encontra fora do meio acadêmico - e pode-se incluir a escola, mesmo sendo uma instituição que também carrega traços de colonialismo - é visto como campo de coleta de dados e informações.

“O processo de descolonização (...) pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão do trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece as experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012). Nesse sentido, é revelador que o esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de “pensamento” e não “teoria social e política” (Ballestrin, 2013, p. 108-109)”.

Dentre os aspectos negativos citados em relação ao currículo do curso, é apontada a falta de interesse em pesquisas que tenham a educação e o ambiente escolar como temáticas. Isso sugere a necessidade de ampliação das pesquisas e do olhar sociológico voltado ao ambiente escolar dentro das disciplinas básicas do curso.

“Olha quantos sociólogos têm na FACED e quantos têm aqui [IFCH]. E ninguém aqui pensa a educação. Ciência Política poderia pensar a educação a partir das instituições. Antropologia pensar a aprendizagem. E não só oferecida pra nós, mas pra outros cursos, outras licenciaturas (informação verbal)”¹⁴.

Como sugestões para alteração do currículo são citados: a maior necessidade de diálogo entre professores e discentes, a inclusão de mais cadeiras obrigatórias de Sociologia, Antropologia e Ciência Política e a criação de um currículo único, sem separação entre licenciatura e bacharelado.

“Eu gostaria que não tivesse que escolher, que fosse um curso só (informação verbal)”¹⁵.

O fato de aparecer como sugestão um currículo que dê conta da formação tanto do bacharel quanto do licenciado demonstra uma complementaridade entre as duas ênfases.

¹⁴ Entrevista concedida por Soares, Guilherme. Entrevista III [Setembro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

¹⁵ Entrevista concedida por Mentz, Luciana. Entrevista II [Outubro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016

O que se percebe ao longo das entrevistas, entretanto, é a falta de disciplinas que estabeleçam o diálogo entre ensino e pesquisa. Percebe-se a necessidade de disciplinas que não sejam exclusivas das Ciências Sociais - tais como Sociologia, Antropologia e Ciência Política -, nem exclusivas da Faculdade de Educação - como Metodologia, Didática e Planejamento. São ausentes no currículo disciplinas voltadas ao ensino de Sociologia e Ciências Sociais na educação básica.

Apesar das críticas, o currículo do curso e a trajetória acadêmica são apontados como relevantes para a formação. A diversidade de disciplinas, em especial as eletivas, é apontada como um aspecto positivo do currículo, pois permite ampliação do leque teórico.

As colocações positivas frente ao currículo se referem não apenas à questões teóricas e profissionais, mas também para a formação pessoal e individual. Dois dos estudantes entrevistados apontam ter desconstruído preconceitos e a visão pejorativa das diferentes alteridades a partir da trajetória acadêmica dentro das Ciências Sociais.

“Os encontros que o currículo me possibilitou, encontro com discursos diferentes, com autores, cosmologias diferentes. Foi muito positivo, foi muito significativo, não só pra minha formação profissional, mas também como pessoa, principalmente como pessoa. No sentido profissional, o currículo tem as suas brechas, as suas *fissuras*, algumas rachaduras. No meio dessas rachaduras muitas coisas crescem. Mas é isso, são rachaduras, elas não são o corpo maciço do currículo (informação verbal)¹⁶.”

¹⁶ Entrevista concedida por Bovoá, Simone de. Entrevista I [Outubro de 2016]. Entrevistadora: Vitória Zilles Fedrizzi. Porto Alegre, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu-nos compreender com maior propriedade o entendimento dos alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais acerca das distinções que os compõem, onde o bacharelado é mais valorizado que a licenciatura. Essa distinção implica em um currículo distanciado da prática da realidade escolar para aqueles que optam pela educação.

Através do estudo comparado entre os currículos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, percebeu-se a ausência de disciplinas com horas práticas no currículo da UFRGS, bem como a falta de preocupação com essa dimensão. Percebeu-se também a ausência de disciplinas específicas sobre ensino de ciências sociais, reforçada nas falas dos alunos entrevistados.

Críticas ao currículo da UFRGS foram feitas pelos alunos entrevistados, especialmente no que se refere à falta de diálogo entre Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - assim como a falta de diálogo entre docentes e discentes. Também foram apontadas críticas referentes às leituras feitas ao longo do curso, que são demasiado eurocentradas. A ausência de autores negros e negras e autoras mulheres é um importante aspecto a ser salientado.

De acordo com os resultados da pesquisa, é possível fazer reformas no currículo que visem à valorização da formação docente, tais como a implementação de disciplinas práticas e disciplinas que façam diálogo entre os conhecimentos teóricos das Ciências Sociais e os estudos de educação. O currículo da Universidade Estadual de Londrina nos aponta algumas possibilidades de composição curricular que dê conta das deficiências apontadas pelos alunos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É evidente a necessidade de alterações no currículo. Amaury Moraes (2006, p.16) propõe uma reforma na licenciatura, a qual deveria integrar conhecimentos teóricos e práticos em três diferentes áreas do conhecimento, sendo estes (1) conhecimentos específicos: disciplinas específicas das Ciências Sociais, como Sociologia, Antropologia, Ciência, Política e outras disciplinas obrigatórias; (2) conhecimentos pedagógicos: disciplinas que têm enfoque na escola e nos processos educacionais, como Psicologia, Sociologia da Educação, Políticas Educacionais e Gestão Escolar; (3) conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre ensino: disciplinas que integrem (1) e (2), que

tenham como enfoque conteúdos, didáticas e pesquisas sobre ensino de Ciências Sociais para a educação básica.

A reforma proposta por Amaury Moraes parece dar conta de muitas das *fissuras* curriculares apontadas pelos estudantes da UFRGS. Entretanto, não me parece ser eficiente para dar conta de questões estruturais do sistema acadêmico, como a ausência de diálogo entre departamentos. Esta questão me parece ser mais complicada de ser resolvida apenas com uma reforma curricular, pois no caso da UFRGS, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação encontram-se inclusive em dois campi diferentes. Me parece que trazer os assuntos da educação para dentro das discussões de Ciências Sociais é uma medida mais acessível a ser tomada, mas isso depende do envolvimento dos professores do IFCH em abordar o tema. Ainda aponta-se a falta de diálogo entre docentes e discentes e as leituras demasiadamente eurocêntricas feitas nas disciplinas. Estas duas questões me parecem estar relacionadas mais a uma questão metodológica dos professores do que propriamente uma questão estrutural do currículo, embora este esteja imbricado em relações de colonialidade. Entretanto, de que adianta uma reforma curricular, que acrescente, por exemplo, disciplinas eletivas com leituras de autoras mulheres, autores negros e negras, indígenas, quilombolas e latino-americanos se nas outras disciplinas - obrigatórias e eletivas - continuam a se reproduzir relações de colonialidade do saber? Disciplinas eletivas que abordem esses e essas autoras já é um grande avanço, porém, não suficiente para dar conta de toda herança europeia do curso de Ciências Sociais. Desta forma, fica o questionamento: como inserir diferentes autores e autoras, diferentes cosmologias e experiências dentro da sala de aula da universidade senão a partir do interesse dos próprios docentes?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem, “A alegria de ensinar”, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

APPLE, Michael W., “Ideologia e currículo”, Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G., “Os jovens, seu direito a se saber e o currículo”, in “Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo”, orgs. DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BALLESTRIN, Luciana, “América Latina e o giro descolonial”, Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio – agosto de 2013, pp. 89 – 117.

BARDIN, L. “Análise de conteúdo”. Lisboa : Ed. 70, : Martins Fontes, 1979.

BONDÍA, Jorge Larrosa, “Notas sobre o saber da experiência”, Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N°19.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. “ A distinção: crítica social do julgamento”. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

CÂMARA, Hoffman Rosana, “Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações”, Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191, disponível em, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>, acesso em 18/10/2016.

CAREGNATO, Rita C. A. , MUTTI, Regina, “PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO”. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84, disponível em, <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>, acesso em 18/10/2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Florestan, “Comunicação e debates”. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, pp. 319-321 e pp. 325-328 (1955).

GONÇALVES, Danyelle Nilin, LIMA FILHO, Irapuan Peixoto, “Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em ciências sociais”. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 02, nº 03, Jan/Jun/2014.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 10/10/2016.

Lei 11.684/2008, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1, acesso em 10/10/2016.

MORAES, Amaury Cesar, “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”, Tempo Social – USP, abril 2006.

MEDIDA PROVISÓRIA nº 746, de 2016, disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>, acesso em 10/10/2016.

“MP do ensino médio recebeu mais de 500 emendas. Conheça algumas das mudanças propostas”, disponível em <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/29/acaba-nesta-quinta-prazo-para-emendas-a-mp-do-ensino-medio.-conheca-algumas-mudancas-ja-propostas>, acesso em 10/10/2016.

PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO nº 55 de 2016, disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>, acesso em 28/11/2016.

QUIJANO, Aníbal, “Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina”. Estudos Avançados 19 (55), 2005.

SANTOS, Mário Bispo dos, “O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita”. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 02, nº 03, Jan/Jun/2014.

SILVA, Ileizi, “DAS FRONTEIRAS ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)”, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi, “O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001”. Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos. Curitiba, 1 a 4 de abril, 2002.

TOMAZI, Nelson D., “Iniciação à Sociologia”. São Paulo: atual, 1993.

ANEXOS

1. 1 Disciplinas obrigatórias em comum para bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais – UFRGS

Carga horária	Créditos	Disciplina
60h	4	Antropologia: fundamentos
60h	4	Introdução ao pensamento filosófico
60h	4	Política I: fundamentos da teoria política
60h	4	Sociologia I: Sociologia hoje
60h	4	Antropologia: desafios contemporâneos
60h	4	Geografia humana e econômica – A
60h	4	Política II: teoria política contemporânea
60h	4	Sociologia II: teorias sociológicas
60h	4	Cultura e Sociedade no Brasil
60h	4	Epistemologia das Ciências Sociais
60h	4	Política III: instituições políticas brasileiras
60h	4	Sociologia III: novas sínteses teóricas
60h	4	Economia I –O
60h	4	Introdução à pesquisa social
60h	4	Economia brasileira

60h	4	Introdução à história do Brasil
60h	4	Alternativa
1020h	68	TOTAL

1. 2 Disciplinas exclusivas do bacharelado em Ciências Sociais – UFRGS

Carga horária	Créditos	Disciplina
60h	4	Estatística básica – I
60h	4	Pesquisa qualitativa
60h	4	Pesquisa quantitativa
90h	6	Projeto de TCC
150h	-	Trabalho de Conclusão de Curso
420h	18	TOTAL
1440h	86	TOTAL DE OBRIGATÓRIAS DO CURSO

1. 3 Disciplinas exclusivas da licenciatura em Ciências Sociais – UFRGS

Carga horária	Créditos	Disciplina
30h	2	Psicologia da educação I
30h	2	Organização da escola básica
30h	2	Libras
30h	2	Alternativa
60h	4	Educação contemporânea: didática, currículo e planejamento
30h	2	Psicologia da educação II
60h	2	Alternativa

60h	4	<i>Estudos de sociologia da educação</i>
30h	2	Ensino e identidade docente
30h	2	Intervenções pedagógicas e necessidades educativas especiais
90h	6	<i>Sociologia no ensino médio – teoria e prática</i>
180h	12	<i>Estágio de docência em Ciências Sociais I</i>
225h	15	<i>Estágio de docência em Ciências Sociais II</i>
150h	-	Trabalho de Conclusão de Curso
1035h	57	TOTAL
2055h	125	TOTAL DE OBRIGATÓRIAS DO CURSO

1. 4 Comparativo créditos e cargas horárias da licenciatura e do bacharelado em Ciências Sociais – UFRGS

Bacharelado em Ciências Sociais	Licenciatura em Ciências Sociais	
86	125	Créditos obrigatórios
52	42	Créditos eletivos

6	6	Créditos complementares
10	10	Créditos convertidos
154	183	Total
1440h	2025h	Carga horária obrigatória
780h	630h	Carga horária eletiva
2	2	Número de tipos de créditos complementares
2310h	2745h	Total

2. 1 Grade curricular licenciatura em Ciências Sociais – UEL

Carga horária total	Carga horária prática	Carga horária teórica	Créditos	Disciplina
60h	0	60h	4	História geral I
75h	15h	60h	4	Introdução à antropologia
75h	15h	60h	4	Introdução à sociologia
75h	15h	60h	4	Introdução à ciência política

60h	60h	0	4	Pesquisa e ensino I
60h	0	60h	4	Filosofia I
75h	15h	60h	4	Antropologia I
75h	15h	60h	4	Sociologia I
75h	15h	60h	4	Ciência política I
60h	60h	0	4	Pesquisa e ensino II
60h	0	60h	4	História do Brasil I A
60h	0	60h	4	Antropologia II
60h	0	60h	4	Sociologia II
60h	0	60h	4	Ciência Política II
60h	60h	0	4	Pesquisa e ensino III
60h	0	60h	4	Filosofia III
60h	0	60h	4	Antropologia III
60h	0	60h	4	Sociologia III
60h	0	60h	4	Ciência Política III
60h	60h	0	4	Pesquisa e ensino IV
60h	60h	0	4	Estatística aplicada às ciências sociais
60h	0	60h	4	Educação e sociedade
75h	15h	60h	4	Teoria e método em

				antropologia
75h	15h	60h	4	Teoria e método em sociologia
75h	15h	60h	4	Teoria e método em ciência política
60h	0	60h	4	Políticas públicas educacionais
105h	105h	0	7	Estágio supervisionado I (soc)
60h	0	60h	4	Educação e juventude
30h	30h	0	2	Metodologia de ensino em sociologia I
60h	0	60h	4	Optativa I
60h	0	60h	4	Optativa II
60h	0	60h	4	Optativa III
30h	0	30h	2	Língua brasileira de sinais - Libras
90h	30h	60h	6	Organização do processo escolar
105h	105h	0	7	Estágio supervisionado II (soc)
60h	60h	0	4	Metodologia de ensino

				em sociologia II
60h	0	60h	4	Optativa IV
60h	0	60h	4	Optativa V
195h	195h	0	13	Estágio supervisiona do III (soc)
60h	0	60h	4	Optativa VI
2655h	945h	1710h	173	TOTAL DO CURSO