

# **Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso.**

Marcelo Pinheiro Cigales y Treicy Giovanella da Silveira.

Cita:

Marcelo Pinheiro Cigales y Treicy Giovanella da Silveira (2015). *Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/385>

# **Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso**

**Marcelo Pinheiro Cigales**

Universidade Federal de Santa Catarina  
marcelo.cigales@gmail.com

**Treicy Giovanella da Silveira**

Universidade Federal de Santa Catarina  
treicy.gs@gmail.com

## **RESUMO**

O curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) está dividido em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. O bacharelado volta-se essencialmente à pesquisa e a licenciatura destina-se à formação do professor de Sociologia. Historicamente houve uma rejeição das Ciências Sociais no que se refere às pesquisas voltadas para a educação no Brasil. Isso acarretou baixa produção científica dessa temática dentro dos Programas de Pós-graduação da área, e conseqüentemente uma invisibilidade desses temas nos grupos e linhas de pesquisa no país. Diante deste contexto este estudo visa conhecer o perfil do egresso da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC destacando algumas características dessa formação. A metodologia se utiliza de dados empíricos coletados através de questionário *online* respondido por egressos dos últimos quatro anos. Destacamos que ainda existe um problema em relação à formação dos licenciados, pois várias disciplinas específicas da licenciatura são ministradas por professores de outros departamentos. Porém, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia na Educação Básica, (Lei nº 11.684/08) e a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência apontam para um movimento de valorização dessa formação.

## **1 Introdução**

Falar sobre a formação de professores em Sociologia no Brasil requer a atenção sobre o próprio processo de institucionalização dessa disciplina no campo acadêmico e científico. Nesse sentido, a década de 1930 é considerada por vários autores (MEUCCI, 2000; MICELI, 1989; 1995) o momento em que se inicia o processo de profissionalização da Sociologia no país. Seja por meio da criação das primeiras universidades, quanto pela inserção mais sistemática da disciplina nas modalidades do ensino secundário e normal. Marcado por diversas reformas educacionais (SAVIANI, 2010; OLIVEIRA, 2013) com distintos modelos formativos, a formação de professores em Sociologia ganha espaço como tema de pesquisas no interior dos programas de pós-graduação, muito recentemente. Um dos acontecimentos que marca o período é a obrigatoriedade do ensino da sociologia na educação básica, instituído pela Lei 11.684 de 2008, garantindo um espaço profissional para os professores da

área, que anterior a esta lei, já existia em algumas regiões do país, porém estava fragilizado, pois não se tinha uma base curricular comum e os espaços do magistério eram, em muitos casos, ocupados por outros profissionais.

Outro fator que merece destaque é a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, implantado pelo Governo Federal a partir de 2007, com o intuito de aproximar os estudantes de graduação da realidade educacional do país. Esse programa também colaborou para que os cursos de Ciências Sociais no Brasil repensassem o modelo de formação dos professores da rede básica de ensino. Cabe salientar que predominantemente a licenciatura é vista como um apêndice do bacharelado (OLIVEIRA; RABELO; FREITAS, 2010). Isto porque, por muitos anos o modelo de formação docente ficava restrito ao cumprimento de algumas disciplinas pedagógicas ao final da formação acadêmica, o chamado modelo 3 + 1 (SAVIANI, 2010).

Este trabalho tem por objetivo discutir a formação dos professores de Sociologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), relacionando com aspectos mais amplos sobre a história da disciplina e políticas educacionais no Brasil. A metodologia qualitativa se utiliza de dados coletados através de questionário enviado para o e-mail dos egressos formados entre os anos de 2010 a 2014 no curso de Ciências Sociais da UFSC. A intenção do trabalho é, além de uma descrição geral desses egressos, tentar conhecer o grau de satisfação das (os) estudantes em relação as estruturas objetivas do currículo, e levantar alguns aspectos da formação individual que transcendem a grade curricular pré-estabelecida, tais como a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No primeiro momento apresentamos alguns elementos históricos sobre a sociologia da educação no Brasil, bem como o processo de formação dos professores de sociologia e as políticas educacionais. Em seguida, salientamos como ocorre a formação de professores em Ciências Sociais na UFSC, para então falarmos sobre os dados dessa pesquisa, procurando contrastar e relacionar nas considerações finais com os elementos vistos nas seções anteriores.

## **2 A sociologia e a formação dos professores no Brasil**

A formação do professor de sociologia no Brasil está diretamente relacionada com os aspectos históricos do desenvolvimento deste campo acadêmico e científico. Embora, nos primórdios da universidade brasileira, houvesse um interesse em qualificar os professores da

educação básica,<sup>1</sup> é possível dizer que no caso da sociologia, este processo não ocorreu de forma bem sucedida, visto que este campo de atuação estava ligado diretamente aos interstícios da disciplina no currículo educacional brasileiro e na ideia de que a disciplina era um campo esparso em que outros profissionais estavam habilitados a lecionar.

Dessa forma, podemos delimitar esse processo histórico em três diferentes etapas, o que não representa algo fechado, e sim como um exercício de reflexão sobre a história das políticas educacionais de formação do professor de sociologia no Brasil<sup>2</sup>. A primeira que compreende as décadas de 1920 a 1930; a segunda abrange a criação da pós-graduação até a segunda LDB de 1971; e a terceira que compreende a abertura democrática no país, a luta pela (re) introdução da sociologia na educação básica até os dias atuais, marcado pela Lei 11.684 de 2008, pela inclusão da sociologia no Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e pelas crescentes pesquisas sobre as diversas temáticas que abrangem o ensino da disciplina.

Na primeira etapa, consideram-se as décadas de 1920 e 1930, devido à introdução da cadeira de sociologia nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928), São Paulo (1933), e a criação dos cursos de Ciências Sociais nas Escolas Livres de Sociologia e Política, na USP (1933) na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) (MEUCCI, 2007).

Este período também ficou conhecido pelo intenso debate entre intelectuais católicos e liberais que disputavam espaço no que se refere a parte educacional da Constituição de Trinta (CURY, 1978). Nesse momento a Sociologia estava em construção, pois não se tinha um corpo teórico e metodológico claro, sendo utilizada por diferentes grupos que possuíam posturas ideológicas distintas e lhe atribuíam diferentes significados (CIGALES, 2014a). Os primeiros professores de sociologia nesse período, em sua grande maioria, não possuíam formação na área, mas eram ávidos leitores do que se produzia nos países da Europa e dos Estados Unidos (CIGALES, 2014b). Assim, Fernando de Azevedo, Gilberto Freire, Delgado de Carvalho, Alceu Amoroso Lima, Amaral Fontoura, compunham esse quadro docente mais conhecido (MEUCCI, 2000; CIGALES, ARRIADA, 2015).

Um segundo momento caracteriza-se pela formação da pós-graduação no Brasil, que tratou com maior profundidade o campo de atuação da sociologia, desenvolvendo

---

<sup>1</sup> No caso da Universidade de São Paulo (LIMONGI, 1989, p. 127), salienta que Mesquita Filho, um dos organizadores do projeto, se preocupava com a formação dos professores secundaristas. Nas palavras do autor “Mesquita Filho acredita que caberia às universidades uma função aparentemente mais prosaica, mas mais fundamental, qual seja a de formar os professores secundaristas, tornando possível a estruturação deste nível de ensino.”

<sup>2</sup> Sobre essa questão, Gomes ressalta que: “A periodização constitui, de modo geral, tarefa das mais árduas e geradoras de controvérsias. No caso da história de uma ciência de desenvolvimento recente, como a sociologia, tais dificuldades são evidentemente acentuadas”. (GOMES, 1994, p. 1).

instrumentos de análises e metodologias que definiram-na enquanto ciência. Neste sentido, os esforços de Florestan Fernandes (1974) merecem destaque. Este momento também abrange as longas discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, onde novamente Florestan (1966) se faz presente em defesa da escola pública. A primeira LDB foi aprovada em 1961, recebendo nova roupagem dez anos depois em 1971. Para Freitag (1980) essa rápida mudança na legislação educacional foi o resultado das transformações do país em nível econômico e da crescente demanda por profissionalização da classe trabalhadora, que de certa forma, não tinha possibilidades de ingressar no ensino superior, até então privilégio das classes dominantes.

Sobre a primeira LDB, Oliveira (2013b) destaca:

Torna-se notório que a LDB transpareceu os conflitos existentes na sociedade brasileira, bem como, a exclusão social presente na mesma. Esta LDB demarcou uma clara expansão da tendência privatista, ainda que isso não tenha representado um processo linear, e sem contradições. No que tange à formação docente esta abre espaço para a discussão em seu Capítulo IV “Da formação para o magistério para o ensino primário e médio”, destacando o papel das escolas normais para a formação de professores primários, ao passo em que no artigo número 59 estabeleceu-se que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas e ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”, logo seria junto a tais faculdades que se daria a formação dos professores de Sociologia. (p. 139).

O fato é que nesse período a sociologia era lecionada na universidade, nos cursos de Ciências Sociais, e como disciplinas especializadas nas Escolas Normais, implantadas pela Reforma Educacional da gestão do Ministro Gustavo Capanema em 1946. A Sociologia geral era optativa e constava no segundo ano dessa modalidade de ensino e a Sociologia Educacional era uma disciplina obrigatória presente no terceiro ano da formação das normalistas. Neste sentido, houve uma produção de manuais de sociologia educacional, onde estava presente uma postura de compreensão com fim prático para resolução dos problemas inerentes a educação e a escola (CIGALES, 2014b).

Visto que o espaço de atuação dos professores de sociologia era restrito ao ensino superior e as escolas normais, não havia ainda uma legislação que orientasse de forma clara esses profissionais, sendo que a maioria desses professores possuía outra formação.

Para Oliveira (2013b), duas ações destacam-se nesse processo histórico:

[...] a reforma universitária de 1968, e a reforma da educação básica, na época primeiro e segundo graus, por meio de uma nova LDB promulgada em 1971. A reforma universitária teve dois efeitos importantes para

compreendermos nossas indagações, por um lado, com a criação das Faculdades de Educação houve uma separação institucional das Ciências Sociais com a Educação, passando esse a ser um objeto menor na investigação sociológica (CUNHA, 1992), por outro, houve um grande incentivo à pós-graduação, ocorrendo um amplo desenvolvimento da pesquisa no campo das Ciências Sociais nesse período (MELO, 1999), levando tais cursos a se redirecionarem, o que fez com que a questão em torno do seu ensino passasse por um verdadeiro — insulamento acadêmico (SARANDY, 2012), e por consequência a questão da formação de professores. (p. 140).

Porém, uma preocupação com as políticas educacionais em relação a formação do professor de sociologia, se apresentará com maior veemência no terceiro e último período levantado por este estudo, que se caracteriza pelo processo de abertura democrática do país, com a instauração de uma nova Constituição e a consequente luta pelo retorno da sociologia como disciplina da educação básica (CARVALHO, 2004).

Cabe salientar que a LDB de 1996 dá continuidade ao processo de flexibilização das reformas educacionais, cada vez mais alinhadas com as políticas neoliberais presentes nos países latino-americanos (OLIVEIRA, 2013b). Diferentemente das legislações anteriores, tal reforma educacional ressalta em seu artigo 36 do parágrafo 1º que: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimento de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Porém, essa afirmação não é suficiente para garantir um espaço para a sociologia no currículo escolar, tendo em vista que a disciplina poderia ser tratada como tema transversal no interior de outras disciplinas. No entanto, com a crescente pressão do sindicato dos sociólogos de São Paulo e da Federação Nacional dos Sociólogos, em 2008 é aprovada a Lei 11.684, que traz a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nos três últimos anos da Educação Básica.

Em relação a legislação mais específica sobre a formação de professores em Ciências Sociais é importante salientar o Parecer CNE/CES nº 492/2001, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, e as Orientações Curriculares Nacionais – OCNs de 2006.

O Parecer nº 492 de 2001 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, apresentando de forma breve o que se espera em relação ao perfil dos formandos, competências e habilidades, a organização do curso, os conteúdos curriculares, a estrutura do curso, as atividades complementares e os estágios, além da conexão com a avaliação institucional. Sobre a formação de professores o Parecer ressalta a importância dos “domínio[s] dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os

diferentes níveis de ensino”. (2001, p. 26). Além disso, enfatiza a integração entre as áreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).

A Resolução nº 1/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena. Nessa legislação é dada ênfase sobre a relação entre teoria e prática que as licenciaturas devem incentivar na formação dos professores. Além disso, a interdisciplinaridade e o domínio de competências são enfocados como processos necessários na formação de professores. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos estágios na licenciatura, busca conforme o parágrafo 2 do Artigo 1º, instituir “quatrocentos (400) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. (p. 9).

Em relação as OCNs/Sociologia ressalta-se a perspectiva de se trabalhar a partir de um viés que privilegie o trinômio: conceitos, temas e teoria. Ao invés de delimitar um conteúdo propriamente dito, o documento caminha no sentido de apresentar uma perspectiva em que o professor possa a partir do material que dispõe abordar o conteúdo da sociologia dentro desses recortes. Desse modo, a pesquisa também constitui um assunto privilegiado:

A pesquisa deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (BRASIL, OCN, p. 125-126)

É importante salientar que na realidade, a parte pedagógica do curso da licenciatura, em muitos casos fica restrito a poucas disciplinas e experiências alocadas no final do curso, e portanto, não se apresenta de forma gradativa ao decorrer da formação.

Em relação a essa questão Handfas (2009) salienta que os cursos de Ciências Sociais das universidades federais disponibilizam três modelos de formação.

Um primeiro modelo conhecido por 3+1, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para a partir do 5º período cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciado em ciências sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo, que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais. Tendo em vista a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador, o principal alvo de questionamentos fica por conta do terceiro modelo elencado, quais sejam,

às aquelas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura separadamente. O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador), em detrimento da licenciatura (professor). (HANDFAS, 2009, p. 189).

A periodização proposta por este estudo, longe de fechar um quadro teórico sobre a sociologia e a formação dos professores no Brasil, buscou apresentar um panorama geral acerca dessa problemática, de forma que se faz importante discutir algumas questões. A primeira refere-se as distintas concepções que se tinha da sociologia no decorrer da história da disciplina no país. Se nos dois primeiros períodos, a sociologia era vista como um instrumento de reflexão e resolução dos problemas sociais, no terceiro período, o objetivo é outro: formar para a cidadania. Outra questão refere-se ao desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, que por muito tempo deixaram de lado uma discussão sobre a estrutura dos cursos de licenciatura, e, conseqüentemente da formação dos professores. Somente no terceiro período é possível perceber uma preocupação nesse sentido, já que se esboça um quadro sobre os requisitos básicos que os cursos que oferecem a licenciatura devem cumprir. Desse modo, a formação do professor de sociologia merece destaque, pois “[...] devemos estar atentos às condições objetivas sobre as quais se realizam o trabalho docente, caso contrário, não há como se pensar um Ensino de Sociologia que promova a ‘desnaturalização’ e ‘estranhamento’ da realidade social como preveem as OCN.” (OLIVEIRA, 2013a, p. 187).

### **3 Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC**

As pesquisas sobre o perfil do egresso em Ciências Sociais, e, especificamente sobre o perfil das (os) licenciandas (os), ainda são raras e insipientes para se ter um quadro amplo sobre a formação dessas (as) profissionais no Brasil. Na UFSC, existem quatro trabalhos que dialogam com a formação dos profissionais das Ciências Sociais. O primeiro foi publicado em 2002, no número que estreia a Revista Mosaico Social, periódico editado pelos alunos de graduação do curso de Ciências Sociais dessa instituição. Intitulado “O curso de Ciências Sociais da UFSC”, o artigo foi escrito por Ligia Lüchmann, e pode ser considerado um marco para os estudos que buscam descrever o perfil do graduando em Ciências Sociais na UFSC, bem como, de realizar uma avaliação sobre a grade curricular dessa instituição. A pesquisa, realizada com 158 estudantes, além de descrever o perfil destes, também destacou algumas fragilidades em relação ao currículo e ao campo de trabalho restrito, visto que nesse período

(2002) a sociologia não era disciplina obrigatória na educação básica. A pesquisa de Luchmann (2002) também buscou conhecer as sugestões dos alunos para o aperfeiçoamento do curso. Desse modo, 25% dos alunos apontaram para a necessidade de articulação do curso com a realidade/trabalho e pesquisa de campo (idem, p. 23).

Os dois estudos seguintes foram publicados no terceiro número desse mesmo periódico em 2006. Denominado “O estágio no curso de Ciências Sociais: algumas experiências recentes” Grossi et.al (2006) abordam o significativo aumento dos estágios remunerados como possibilidade de inserção dos alunos em experiência de trabalho durante o andamento do curso. O segundo artigo “Egressos do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina: profissões em movimento” é de Aued, Campos e Ferreira (2006). Esse estudo visou divulgar resultados de uma pesquisa sobre o campo profissional dos egressos de Ciências Sociais, mais especificamente, dos alunos que optaram pela inserção no programa de pós-graduação em Sociologia Política e Antropologia Social, ambos oferecidos pela UFSC.

O quarto artigo foi publicado em 2012, no número 6 da Revista Mosaico Social. Com o título “O perfil do egresso do curso de Ciências Sociais da UFSC (2000-2009)” escrito por Mick, Diamico e Luz (2012), a pesquisa visou conhecer o perfil do (a) profissional formado (a) em Ciências Sociais dessa instituição a partir de um questionário. Entre os principais resultados dessa pesquisa, salienta-se que os egressos do curso, naquele momento, estavam satisfeitos com as oportunidades de formação que recebiam – especialmente da função da qualidade do corpo docente, dos programas das disciplinas e do espaço físico para as aulas, mas estavam insatisfeitos com a baixa capacitação profissional do curso e pouco apoio institucional em relação a inserção dos alunos no mercado de trabalho (idem).

Dentre esses artigos, somente os de Luchmann (2002) e de Aued, Campos e Ferreira (2006), fazem uma contextualização histórica sobre a formação do curso de Ciências Sociais na UFSC. Com base nessas autoras o curso surgiu em 1973 e formou a primeira turma em 1977. Foi reconhecido pelo decreto presidencial nº 81.144/78 e desde então se situa no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). A primeira nomenclatura recebida foi de “Licenciatura em 1º grau Estudos Sociais com opção em Ciências Sociais” e de “Licenciatura em 2º grau Estudos Sociais com opção em Ciências Sociais” (AUED, CAMPOS, FERREIRA, 2006, p. 30). Nesse período, o curso é fortemente marcado pelo sistema político vigente, o então regime da ditadura Civil-Militar. Desse modo, Aued, Campos e Ferreira ao entrevistarem Remy Fontana e Júlio Wiggers, a primeira geração de professores do curso,

salientam que “nessa época havia um controle intenso de certas aulas, como, por exemplo, as de Sociologia, que eram acompanhadas por policiais federais” (idem, p. 30).

Com base nos arquivos do Departamento Aued, Campos e Ferreira (2006, p.31) afirmam que “[...] em 1978, o curso passa a receber o nome atual de graduação em Ciências Sociais e é constituído, inicialmente, por professores que se agregavam ao então Departamento de Sociologia, depois Ciências Sociais e hoje de Sociologia e Ciência Política”. É interessante analisar que neste momento as Ciências Sociais no Brasil, ainda não tinham uma delimitação em relação ao campo disciplinar (LIMA, CORTEZ, 2013), sendo que a “Antropologia e a Sociologia faziam parte na UFSC de uma mesma nucleação de trabalho, embora com dinâmicas diferenciadas” (AUED, CAMPOS, FERREIRA, 2006, p. 31).

### 3.1 A pesquisa

A pesquisa empírica deste trabalho contou com um *survey online* disponível por quatro semanas (entre março e abril de 2015) aos (as) egressos (as) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC formados (as) entre os anos de 2010 e 2014<sup>3</sup>. O total de alunos formados no período, segundo a listagem adquirida, é de 80. As regras de análise estatística afirmam que, para uma população de 80 graduandos, seria necessário uma amostra de tamanho 37 para obtermos um nível de confiança de 90%. No entanto, apenas 32 licenciados (as) responderam ao nosso questionário. Ainda que fique aquém do valor definido pela estatística os dados apresentados a seguir são válidos, pois ilustram de forma geral e suscitam questionamentos sobre a formação de professores na área das Ciências Sociais, além de contribuir para o debate caracterizando alguns aspectos desta formação no curso da UFSC.

Com o objetivo de conhecer o perfil do (a) egresso (a) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, assim como a sua relação com a docência ao terminar a graduação, o questionário foi composto por três sessões. A primeira voltada para os dados pessoais, objetivando construir um perfil da (o) licenciada (o). A segunda sessão composta por questões diretamente ligadas a formação de professores (as) pelo curso da UFSC e a última constituída como uma autoavaliação da (o) graduada (o) em relação a sua participação e formação no curso.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A lista de alunos (as) formados (as) entre os anos de 2010 e 2014, assim como seus respectivos e-mails, foi obtida através do Departamento de Administração Escolar da UFSC.

<sup>4</sup> Para a construção das perguntas do *survey* utilizamos como base uma pesquisa de 2010 coordenada pelo professor Jacques Mick sobre o perfil do egresso de Ciências Sociais da UFSC. Disponível em: MICK, Jacques;

### 3.2 O perfil do egresso

Dentre as (os) respondentes, de maioria feminina (65,6%), 67,7% autodefine sua cor/etnia como branca, 6,5% como negra, 16,1% como parda e 6,5% como indígena. Com relação a escolaridade dos pais ou responsáveis, 51,7% afirmaram que sua mãe possui grau elevado de instrução (entre ensino superior incompleto, completo e pós-graduação), quando questionados sobre os pais, este índice sobe para 58,1%.

A amostra é composta por 20 formados (as) somente em licenciatura e 12 formados (as) com habilitação em licenciatura e bacharelado. Entre as motivações apontadas pelos respondentes, 17 relacionaram com uma maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho e apenas cinco respondentes afirmaram ter um interesse mais específico com a educação. Uma única resposta apontou para o “importante papel do professor na formação política e cidadã” como constituinte da sua escolha pela licenciatura. Numa perspectiva similar também foi apontado a percepção da escola como meio de atuação política e espaço para “agir”. Outros afirmaram que a escolha se baseou na possibilidade de uma “formação mais ampla” pelas Ciências Sociais. E há ainda respostas que não se pautaram em questões diretamente relacionadas a docência ou ao mercado de trabalho, mas à constituição curricular própria do curso que possibilita a formação orientada para o bacharel ou para a licenciatura fazendo com que o (a) estudante optasse pela habilitação que possui mais matérias concluídas depois de um determinado período.

Metade dos respondentes (50%) se autodenominam como professores (as) de Sociologia e 56,3% como cientistas sociais<sup>5</sup>. Sobre a atuação, 21,9% (sete respondentes) já trabalharam no ensino de Ciências Sociais e 25% são docentes no ensino de Ciências Sociais. Dentre os últimos, seis atuam na rede pública de ensino (sendo cinco na rede estadual, dois na rede federal e quatro na modalidade de pesquisador (a)). Somando os (as) que nunca trabalharam na área, ou que já trabalharam totalizam 43,8% do total.

A pós a conclusão do curso 53,1% dos respondentes continuaram a sua formação no mestrado e 12,5% seguiram para a especialização. Dentre os que continuaram no mestrado, apenas 3 estão relacionados a programas voltados para a educação e 6 na área das Ciências

---

DIAMICO, Manuela de Souza; LUZ, Joel Rosa da. O perfil do egresso do curso de Ciências Sociais da UFSC (2000-2009). *Mosaico Social*. Ano VI, n. 06, 2012.

<sup>5</sup> Esta questão foi estruturada de forma que o (a) respondente pudesse escolher mais de uma resposta, por isso a sua soma não é igual a 100% (6,3% se autodenominam Professor (a) de Ciências Sociais, 50% Professor (a) de Sociologia, 56,3% Cientista Social e outros 3,1%).

Sociais. No entanto, as pesquisas voltadas para o ensino de sociologia, sociologia da educação ou a educação de modo geral somam 29% das respostas.

### **3.3 Avaliação sobre a estrutura do curso**

Metade dos respondentes está satisfeito com a formação em licenciatura oferecida pelo curso e 1/3 se considera insatisfeito. Em relação ao conhecimento do corpo docente e conteúdos e programas da formação geral mais da metade se considera satisfeito. Quando questionados sobre a formação voltada para o ensino das Ciências Sociais, mais especificamente em relação aos conteúdos e programa das disciplinas 40,7% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos e apenas 28,1% se consideram satisfeitos.

Com relação a preparação teórico metodológica para o exercício da docência, 43,8% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Há um alto índice de insatisfação (78,2%) também em relação ao apoio institucional à inserção no mercado de trabalho, que pode caracterizar, ou ser um indicativo da falta de proximidade do curso com as possíveis áreas de atuação tanto do (a) licenciado (a) quanto do (a) bacharel em Ciências Sociais.

A estrutura curricular satisfaz 37,5% dos respondentes, 34,4% considera-se insatisfeito ou muito insatisfeito. A estrutura e formato do Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL) divide de forma mais ou menos equânime os respondentes. Isto acontece porque houve uma mudança curricular, e conseqüente implementação da reforma, que atingiu principalmente o TCL. Para obter o grau de licenciado (a) o (a) graduando (a) deve apresentar um trabalho de pesquisa nos mesmos moldes exigidos para o bacharel, além dos já conhecidos relatórios de estágio.

Apenas 28,1% (nove respondentes) estão satisfeitos com a estrutura dos estágios obrigatórios e os insatisfeitos ou muito insatisfeitos somam 43,7%. Já sobre a qualidade das discussões teóricas e metodológicas durante os estágios os respondentes que se consideram satisfeitos ou muito satisfeitos correspondem a 40,6%.

### **3.4 Auto avaliação sobre a participação no curso**

Durante a graduação 53,1% trabalharam e 12,5% trabalharam até conseguir uma bolsa na universidade. Mais especificamente em relação a docência o PIBID fez parte da formação de apenas 2 alunos (as). A grande maioria (84,4%) participou de projetos de pesquisa durante sua formação e pouco mais da metade (58,1%) em projetos de ensino. O número de

participantes de projetos de extensão também é alto, 71,9%. A participação em eventos, congressos e/ou seminários voltados para a área de ensino conta com 90,6% dos respondentes.

#### **4. Um esboço de análise e considerações finais**

Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise sobre o objeto em questão, o presente estudo visou focar um debate necessário no campo das Ciências Sociais: a formação do professor de Sociologia da educação básica. Como um esboço de análise, o artigo apresenta a seguir algumas questões. A primeira está atrelada ao cenário geral das Ciências Sociais no Brasil, à expansão dos cursos de Pós-graduação que conseqüentemente refletiu no aumento do número de estudantes que continuam a sua formação, seja no nível de especialização ou mestrado, após a graduação. Nesse sentido, é possível perceber na UFSC um reflexo dessa questão, que já havia sido foco de estudo de Said, Campos e Ferreira (2006), porém, com número não tão expressivos naquele momento. Esse dado, nos leva a pensar que o licenciado em Ciências Sociais na UFSC, procura se especializar em seu campo de atuação, visto que um número significativo pesquisa o ensino de sociologia na pós-graduação.

Um segundo ponto que merece atenção é o auto índice de insatisfação em relação: a) preparação teórico metodológica para o exercício da docência (48%); b) apoio institucional à inserção no mercado de trabalho (78,2%); e c) estrutura dos estágios (43,7%). Esses percentuais podem ser um reflexo da mudança curricular ocorrida no curso da instituição. Como a pesquisa abordou também respondentes do currículo antigo, um balanço sobre a efetividade das alterações curriculares demandaria um estudo específico com as (os) licenciadas (os) com matrícula a partir de 2007 e mais especificamente 2010, quando outras reformas foram gradativamente se consolidando no curso.

Um dado interessante para pensarmos sobre formação é que 34,4% tiveram bolsa durante a graduação (é possível assinalar aqui, que a política de permanência, como bolsas remuneradas, aumentam a possibilidade de uma maior dedicação à formação), contudo, apenas duas (dois) afirmaram que participaram do programa PIBID. A baixa participação das (os) “pibidianas” (os) na pesquisa nos impossibilita de fazer uma reflexão mais profunda sobre a efetividade desta política no que tange a formação de professoras (es) e a aproximação da realidade escolar na formação para a docência.

Há um alto índice de participação das licenciadas (os) em projetos de pesquisa (84,4%), mais especificamente em relação a participação em projetos de ensino o índice é

menor, 58,1%. O grande número de participação das (os) respondentes em projetos de pesquisa aponta para a importância dos núcleos de pesquisa – responsáveis, de certa forma, pela inserção das (os) alunas (os) nestas questões – para a graduação. Neste sentido, é possível destacar a disciplina de Prática de Pesquisa I e II, componentes curriculares tanto da licenciatura quanto do bacharelado, que introduz as (os) estudantes nestes ambientes de pesquisa.

Considerando que a participação em eventos científicos como seminários e congressos é uma parte importante da formação, todas (os) afirmaram ter participado alguma vez, e 37,6% mais de sete vezes durante sua formação. A participação em eventos voltados para área de ensino é um pouco menor, 84,4% participaram entre uma e quatro vezes.

As análises acabam sendo parciais pois são um esboço para elaborações teóricas mais profundas a serem realizadas em produções futuras. Também, dado o ineditismo desta pesquisa, torna-se complicado relacioná-la com outros dados, visto que as pesquisas que abordam o perfil do egresso na UFSC (GROSSI, 2006; LÜCHMANN, 2002; MICK, 2012) descrevem tanto do bacharelado quanto da licenciatura, diferente desta pesquisa que dá ênfase para os aspectos da formação do licenciado. Seria necessário, resgatar e inferir quais elementos da formação continuam insipientes dado o baixo número de licenciadas (os) que se inseriram na docência, ou quais motivações as (os) fizeram optar pela continuidade na formação. Além de um estudo das trajetórias, também poderíamos elencar uma pesquisa que objetive entender de forma mais específica o impacto que o PIBID tem na formação docente e ainda, a efetividade das políticas de permanência na universidade como delimitadoras, entre outros aspectos, da escolha ou não pela licenciatura.

## Referências

AUED, Bernardete W; CAMPOS, Glória G; FERREIRA, Marilene dos Santos. Egressos do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina: profissões em movimento. **Mosaico Social**. Ano 3. 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1982.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CBE nº 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. Ciências humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. In: Orientações curriculares para o ensino médio (volume 3). Secretaria de Educação Básica. – Brasília 101-133, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

CARVALHO, Leujene Mato Grosso de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (org.). Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-60

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Quem forma os professores de sociologia da educação básica? Uma análise sobre a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências Sociais/UFPEL. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 179-201, 2013.

\_\_\_\_\_. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 49-67, 2014a.

\_\_\_\_\_. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. **Revista Alabastro**, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014b.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. O ensino da sociologia no Brasil entre 1882 a 1942: algumas considerações. In: HANDFAS, Anita; POLESSA, Julia, FRAGA, Alexandre. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: Faperj, 2015. (no prelo).

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos do CEDES: Sociologia da Educação: diálogo ou ruptura**, São Paulo: Papirus, 27, p. 9-22, 1992.

DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. **Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** vol.20, no.68, p.109-125. 1999.

GOMES, Candido Alberto. Os estudos sociológicos da educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_. A educação em perspectiva sociológica. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994, p. 1-18.

FREITAS, Revalino Antonio de. A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREIRAS, Revalino Antonio de. **Sociologia no Ensino Médio: experiências e desafios**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

FLORESTAN, Fernandes. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: editora Dominus, 1966.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Sociologia teórica**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

GROSSI, Miriam Pillar; CARDOZO, Fernanda; MENDES, Juliana Cavilha; OLIVEIRA, Rosa Maria. O estágio no curso de Ciências Sociais: Algumas experiências recentes. **Mosaico Social**, ano 3, 2006.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LIMA, Jacob Carlos; CORTES, Soraya Maria Vargas. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. Dossiê: Disciplinas e profissões em debate. **Civitas**, v13, n.3. 2013, p. 416-435.

LÜCHMANN, Lígia. O curso de Ciências Sociais na UFSC. **Mosaico Social**. UFSC. Florianópolis, ano 1, 2002.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 158 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia. Universidade Estadual de Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações*, Londrina, v. 2007.

MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

MICK, Jacques; DIAMICO, Manuela de Souza; LUZ, Joel Rosa da. O perfil do egresso do curso de Ciências Sociais da UFSC (2000-2009). **Mosaico Social**. Ano VI, n. 06, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, 2013a.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.3,n.2, Dez, 2013b.

OLIVEIRA, Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREIRAS, Revalino Antonio de. **Sociologia no Ensino Médio**: experiências e desafios. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.