

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LETÍCIA HUMMEL DO AMARAL

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UFSC: uma contribuição ao debate sociológico e pedagógico**

Florianópolis

2014

Letícia Hummel do Amaral

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UFSC: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE
SOCIOLÓGICO E PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
submetido ao curso de Ciências Sociais
da Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do grau de
licenciada em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alberto
Brunetta

Coorientador: Prof. Dr. Jéferson
Silveira Dantas

Florianópolis

2014

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao meu companheiro Jean Jeverson Reis da Silva e à minha enteada Rafaela Cavalheiro da Silva, que estavam mais próximos de mim durante a realização desta pesquisa, por toda paciência, ajuda, amor, carinho e apoio moral.

Com a mesma importância, agradeço minha mãe Vania Regina Gomes Rodrigues, meu pai José Luiz Hummel do Amaral, meus irmãos André Luís Hummel do Amaral (*in memoriam*), Ana Célia Hummel do Amaral e Cibele Hummel do Amaral, meu padrasto Carlos Chagas Rodrigues e meu cunhado Moreno Botelho também por todo carinho e apoio, sem os quais não teria conseguido seguir com toda esperança e determinação na finalização deste curso.

Ao Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta, não apenas por toda a disponibilidade e paciência na orientação deste trabalho, mas também pelos ensinamentos para a vida. Você é, sem dúvida, um grande mestre!

Ao Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas pela coorientação deste trabalho e, sobretudo, pelo contínuo apoio, disponibilidade, carinho e também pela confiança depositada em mim.

Ao Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller e à Prof^a. Dr^a. Valéria de Bettio Mattos, membros das bancas de qualificação e de julgamento deste trabalho, pelas importantes considerações prestadas, as quais certamente contribuíram em muito para meu amadurecimento intelectual.

À minha querida amiga Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre pelo essencial companheirismo, pela troca de carinho, suporte e experiências durante todo o curso. Agradeço também, com muito carinho, aos meus colegas Guilherme Chiappa, Carol Arruda, Talita Guímel, Treicy Giovanella, Aglaé Tumelero e Noa Cykman pela troca de experiências ao longo desta grande jornada na licenciatura.

Às minhas queridas amigas e colegas de trabalho Bárbara Eller Nunes e Francielle Martins da Silva que também muito me apoiaram e me incentivaram na finalização do curso.

A todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse me formar neste lindo curso que é o de Ciências Sociais.

Muito obrigada a todos!

Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente. (FERNANDES, 1978)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o ensino de Sociologia nos outros cursos de graduação da UFSC, quais sejam: Biblioteconomia, Psicologia, Odontologia, Nutrição, Economia, Administração, Serviço Social, Design e Jornalismo; e teve como objetivo geral analisar as potencialidades educativas e as limitações no ensino desta disciplina no que se refere à formação acadêmico-profissional. Para embasar tal pesquisa, fez-se um levantamento bibliográfico de trabalhos que problematizam os objetivos pedagógicos da disciplina de Sociologia; a formação em diversos cursos do ensino superior, sobretudo quanto à presença das Ciências Sociais nos currículos; e a política curricular para a educação superior. Como pesquisa documental, analisaram-se alguns documentos oficiais, tais como o projeto pedagógico institucional da UFSC e seu estatuto, as diretrizes curriculares nacionais do MEC para alguns cursos e seus respectivos projetos pedagógicos, com especial atenção à matriz curricular, o perfil do egresso e as ementas das disciplinas de Sociologia. Como pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia que ministram/ministraram aulas nesses cursos e também com os coordenadores dos cursos que demandam a disciplina de Sociologia do departamento de Sociologia e Ciência Política (SPO). Devido à incipiência de reflexões acadêmicas em torno desse objeto específico de análise, pretende-se, portanto, não só contribuir com um panorama sobre a prática de ensino de Sociologia na formação profissional (em outros cursos) na UFSC, mas também apreender as expectativas institucionais materializadas nos documentos listados, bem como trazer a luz às percepções de professores e coordenadores sobretudo quanto a importância da Sociologia na formação profissional. Admitidas as potencialidades próprias da disciplina de Sociologia, de estimular os alunos para a capacidade reflexiva, contribuindo para a construção de um pensamento crítico e um saber relacional, isto é, atuando para uma formação mais humanista, percebeu-se que suas potencialidades educativas são defendidas como fundamentais na formação acadêmico-profissional; entretanto, suas possibilidades pedagógicas enfrentam vários obstáculos, que vão desde condições estruturais e institucionais desfavoráveis, àqueles que se apresentam dentro da sala de aula, no próprio processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Currículo. Educação Superior.

ABSTRACT

This work aims to analyze the teaching of Sociology in different UFSC courses: Librarianship, Psychology, Odontology, Nutrition, Economy, Administration, Social Services, Design and Journalism. Further, it tries to analyze the educational potentialities and limitations in the study of this discipline as related to an academic and professional education. A bibliographical research was conducted regarding previous studies: on the pedagogical objectives of the study of Sociology; the curricula in distinctive courses, especially regarding the presence of the social sciences; the curricular policy to higher education courses. Several official documents were analyzed, v.g., the UFSC institutional pedagogical project and its Chart; the National Curricular Directives of MEC to some courses and their respective pedagogical projects, with special attention to the curricular matrices, the profile of the egress students, and the synopsis of the Sociology disciplines. As to field research, it were done semi structured interviews with Sociology instructors of these courses, and with the course coordinators of the unities that have Sociology as a required discipline in the Sociology and Political Science Department (SPO). As academic research on this specific subject is incipient, it is hoped to contribute not only to a general overview on the teaching practices of Sociology in the professional formation (in other courses) at UFSC, but also to apprehend the institutional expectations in the above cited documents, as well as bring to light the perceptions of instructors and coordinators regarding the importance of Sociology in a professional formation. Given the inherent potentialities of this discipline (Sociology) to stimulate students to a reflexive capacity, a critical way of thinking and a relational ability, that is, actuating towards a more humanist education, it was perceived, that its educational potentialities are felt as fundamental in the academical and professional formation, but its pedagogical possibilities meet various obstacles, from unfavorable structural and institutional conditions to those that present themselves in the classroom, in the teaching-learning process.

Keywords: Teaching of Sociology. Curricula. Higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplinas de Sociologia atualmente ofertadas pelo departamento de Sociologia e Ciência Política para outros cursos de graduação da UFSC.....	41
Tabela 2: Módulo do curso de Biblioteconomia que contém a disciplina de Sociologia.....	52
Tabela 3: Módulo do curso de Odontologia que contém a disciplina de Sociologia.....	55
Tabela 4: Fase que contém a disciplina de Sociologia no curso de Nutrição.....	59
Tabela 5: Módulo do curso de Psicologia que contém a disciplina de Sociologia.....	62
Tabela 6: Módulo do curso de Administração que contém a disciplina de Sociologia.....	67
Tabela 7: Módulo do curso de Economia que contém a disciplina de Sociologia.....	70
Tabela 8: Módulo do curso de Serviço Social que contém a disciplina de Sociologia.....	76
Tabela 9: Organização curricular do curso de Design.....	79
Tabela 10: Módulo do curso de Design que contém a disciplina de Sociologia.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CCE	Centro de Comunicação e Expressão
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CED	Centro de Ciências da Educação
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CSE	Centro Socioeconômico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SPO	Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 - O DEBATE ACADÊMICO ACERCA DOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E DOS SENTIDOS DO ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA	5
1.1 – QUAL SOCIOLOGIA? A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL ...	19
2 - A ATUAL POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DISCURSO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA POR MEIO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	27
2.1 - AS DCNS PARA O ENSINO SUPERIOR, OS PPCS DE ALGUNS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSC E O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?.....	39
3 - A SOCIOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ: TENSÕES E DISPUTAS SOBRE O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO E SOBRE O ENSINO DESTA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (EM “OUTROS CURSOS”).....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema o ensino de Sociologia nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – à exceção do curso de Ciências Sociais, e teve como objetivo geral analisar as potencialidades educativas e as limitações no ensino desta disciplina no que se refere à formação acadêmico-profissional. Como objetivos específicos desta pesquisa foram definidos: além da análise das relações entre os departamentos envolvidos, seja na condição de ofertante ou demandante da disciplina de Sociologia; a análise da política curricular para a educação superior no que tange aos efeitos das reformas recentes. Foram levadas em consideração não só as expectativas e propostas institucionais com relação a esta disciplina, materializadas em alguns documentos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação (PPCs), mas também as percepções de professores e coordenadores, sobretudo, quanto à importância da Sociologia para a formação nesses cursos, dentre outras questões. Na UFSC, os nove cursos que demandam tal disciplina do departamento de Sociologia e Ciência Política (SPO), aos quais delimitei como campo de pesquisa, são os que seguem: Administração (Sociologia Aplicada), Jornalismo (Sociologia Geral e da Comunicação), Design (Sociologia e Cultura), Nutrição (Sociologia e Saúde), Biblioteconomia (Introdução à Sociologia para Biblioteconomia), Odontologia (Interação Comunitária I), Psicologia (Sociologia Geral B), Serviço Social (Introdução à Teoria Sociológica) e Economia (Sociologia).

No que toca aos procedimentos e às fontes da pesquisa, como se verificou não haver um debate acadêmico consolidado que se referisse especificamente à reflexão sobre o ensino de Sociologia na formação profissional “em outros cursos”, isto é, à exceção do curso de Ciências Sociais; foram, então, investigadas as discussões na literatura sobre seu ensino na educação básica, de modo que, por se tratar do mesmo campo de conhecimento, tal discussão pudesse incitar questionamentos sobre a especificidade do objeto deste estudo. Nesse sentido, o primeiro capítulo traz justamente *O debate acadêmico acerca dos objetivos pedagógicos e dos sentidos do ensino da Sociologia*, abordando desde as perspectivas de autores mais clássicos, quanto os dos mais contemporâneos sobre a referida temática.

No subcapítulo *Qual Sociologia? A especificidade do ensino desta disciplina na formação profissional*, aponta-se de forma breve para a problemática epistemológica e política em torno da qual está posto o ensino de Sociologia em outros cursos de graduação. Também aborda-se a contribuição de alguns estudos da área da Antropologia que, ainda que com suas especificidades, já trouxeram um debate bem fundamentado acerca da temática: o ensino da Antropologia em outros cursos, a qual se desdobrou em alguns elementos de análise, contribuindo fortemente nas reflexões para esta pesquisa.

Outra fonte de pesquisa de extrema relevância se deu com o aprofundamento no debate acerca das políticas curriculares para a educação superior, de modo que se evidenciaram as dinâmicas e forças mais amplas às quais o ensino de Sociologia na formação profissional em outros cursos está posto atualmente. Destarte, essa discussão compõe o segundo capítulo, intitulado *A atual política curricular para a Educação Superior e o discurso da formação para a cidadania por meio da flexibilização curricular*.

Buscando apreender as expectativas em âmbito oficial e institucional com relação à presença da Sociologia na formação profissional, foi também realizado um levantamento e posterior análise de alguns documentos, quais sejam: o projeto pedagógico institucional da UFSC e seu estatuto, as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) do MEC para cada um desses cursos, e os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), especialmente quanto às suas matrizes curriculares, a definição acerca do perfil dos egressos, além das ementas das disciplinas de Sociologia. A análise desses documentos, somada às problematizações encontradas na literatura acerca da formação profissional dos cursos em análise, materializaram-se no subcapítulo intitulado *As DCNs para o ensino superior, os PPCs de alguns cursos de graduação na UFSC e o debate acadêmico sobre a formação profissional: um diálogo possível?*

No terceiro e último capítulo, intitulado *A Sociologia e sua relação com a formação crítica e cidadã: tensões e disputas sobre o currículo universitário e sobre o ensino desta disciplina na educação superior*, objetivou-se trazer à luz, através da realização de entrevistas semiestruturadas, as percepções de professores que ministram (ou ministraram) disciplinas de Sociologia em outros cursos, tendo em vista as especificidades em termos da importância dessa disciplina na formação de cada um dos cursos em análise, quanto à sua importância de uma forma geral nos currículos universitários, e também quanto à atual dinâmica interdepartamental frente à organização curricular dos

curso. Na mesma direção, trago análises sobre as percepções dos coordenadores dos cursos, em cuja matriz curricular a disciplina de Sociologia (de código SPO) se faz presente, também no que tange à importância da Sociologia na formação daquele profissional, às demandas em termos de reformas curriculares, e nesse sentido, quanto ao perfil de egresso, e por fim, quanto à dinâmica interdepartamental. Buscou-se, assim, trazer as falas que representassem tanto a perspectiva dos ofertantes, quanto a dos demandantes da disciplina de Sociologia no que tange à formação acadêmico-profissional.

Admitidas as potencialidades próprias da disciplina de Sociologia, de estimular os alunos para a capacidade reflexiva, contribuindo para a construção de um pensamento crítico e um saber relacional, isto é, atuando para uma formação mais humanista, percebeu-se que suas potencialidades educativas são defendidas como fundamentais na formação acadêmico-profissional, embora não haja um consenso quanto aos seus objetivos pedagógicos, quando considerados os documentos oficiais e as falas dos entrevistados. Entretanto, evidenciou-se que suas possibilidades pedagógicas enfrentam vários obstáculos, que vão desde condições estruturais e institucionais desfavoráveis, mas também aqueles que se apresentam dentro da sala de aula no próprio processo ensino-aprendizagem.

1 - O DEBATE ACADÊMICO ACERCA DOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E DOS SENTIDOS DO ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

O ensino de Sociologia, desde a institucionalização desta como disciplina científica e campo de conhecimento distinto e legítimo, já foi tema de análise de diversos autores: tanto no que diz respeito às suas potencialidades e objetivos na formação dos sujeitos estritamente, quanto acerca da relação entre o conhecimento sociológico e a realidade social concreta. Neste último aspecto, ou seja, na dimensão político-epistemológica, quando consideradas as diferentes abordagens na literatura, o conhecimento sociológico, grosso modo, divide-se: naqueles que admitem a dimensão política do conhecimento e a sua capacidade de operar em favor da crítica social comprometendo-se, por sua potencialidade instrumental, com as possibilidades de intervenção na realidade, ou seja, de operar em favor de sua transformação; e ainda, aqueles que a partir de uma visão, ainda que inconfessa, de “neutralidade científica”, tendem a operar em conformidade com os princípios e ditames da ordem sócio-político-cultural vigente, contribuindo em grande medida para sua manutenção.

Nesse sentido, no que diz respeito aos objetivos da Sociologia como campo de conhecimento específico, David (1949), estudioso da obra de Durkheim – fundador da primeira cátedra de Sociologia ainda no século XIX – explica que, em que pese o contexto histórico e social em que ele viveu: “a Sociologia seria esta filosofia que contribuiria para assentar definitivamente a República e inspirar suas reformas racionais, ao mesmo tempo dando à nação um princípio de ordem e de doutrina moral” (DAVID apud ORTIZ, 1989), isto é, na perspectiva durkheimiana, a função política da Sociologia deveria assumir um caráter conservador, um instrumento moral para a coesão e ordem social.

No Brasil, desde a inserção da Sociologia na grade curricular dos cursos secundários em 1925 com a Reforma Rocha Vaz¹, alguns

¹ Tal reforma tornou os currículos escolares seriados, elaborando programas oficiais e restituindo bancas examinadoras para o ensino particular. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino,

sociólogos preocupados com a difusão do conhecimento sociológico bem como com a ampliação do mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Ciências Sociais, debruçaram-se a refletir sobre o ensino desta disciplina, na tentativa de definir suas potencialidades e possíveis “funções universais”². Florestan Fernandes, autor que teve especial interesse no tema, no livro *A Sociologia no Brasil* (1980) procurou resgatar alguns pontos de vista a esse respeito, apoiado na perspectiva de Mannheim³:

O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1980, p.106).

Em continuidade a sua pesquisa, Fernandes menciona a contribuição de outros autores que abordaram o tema, cujos trabalhos foram agrupados no *Symposium sobre o ensino da Sociologia e Etnologia*⁴. Em que pese às implicações do contexto histórico quando da publicação desses artigos, no que se refere às “funções universais” dessa disciplina, tem-se os seguintes pontos de vista:

- Antônio Cândido⁵: [...] *munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social, e sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, as normas com que poderá construir a sua atividade na vida social.*

reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Fonte: <http://prt.org.br/2012/10/03/as-principais-reformas-na-educacao-brasileira/>

² Florestan Fernandes, autor de *A Sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1980) no capítulo 6 intitulado “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira” traz as contribuições de diversos autores com diferentes enfoques analíticos sobre este tema.

³ In *Ideologia e utopia*, 1927

⁴ Publicados na revista *Sociologia*, 1949, Vol. XI – nº3

⁵ *Sociologia, ensino e estudo* in rev. cit., p.279

- Costa Pinto⁶: [...] *estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.*
- J. Rios⁷: [...] *facilitar a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos (...) a sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano.*
- Donald Pierson⁸: [...] *contribui para a compreensão da natureza humana e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela.*
- O. da Costa Eduardo⁹: *Em qualquer caso, no nível secundário, normal ou universitário, a base etnológica torna-se cada vez mais necessária para a compreensão do homem e desenvolvimento das ciências que dela se ocupam.*

Percebe-se nas definições acima mencionadas que a maioria dos autores entende que a Sociologia poderia munir os indivíduos de uma compreensão mais racional dos processos sociais, tendo como maior finalidade o esclarecimento do próprio indivíduo, quando não uma melhor adaptação deste ao meio. Entretanto, Costa Pinto vai além quando defende ser socialmente desejável tal conhecimento, pois ainda que ele não defina nestas palavras, está implícito que o conhecimento sociológico teria a capacidade de estimular nos sujeitos uma práxis a qual teria relevância social; o ensino de Sociologia teria também para ele fins políticos, de intervenção na realidade social.

⁶ *Ensino de Sociologia nas escolas secundárias*, in rev. cit., p. 307

⁷ *Contribuições para uma didática da Sociologia*, in rev. cit., p. 315

⁸ *Difusão da Ciência Sociológica nas escolas*, in rev. cit., p.325

⁹ *O ensino dos conceitos básicos da etnologia*, in rev. cit., p.335

Ou seja, ainda que os autores mencionados defendam um potencial esclarecedor do conhecimento sociológico – representado pela racionalidade científica moderna – e, nesse sentido, uma superioridade deste em contraponto àqueles “conhecimentos sociais” advindos da tradição e do costume – denotando uma superação do senso comum, a maioria deles não admitia de pronto que o ensino de Sociologia pudesse ter uma finalidade política, ou seja, que o conhecimento sociológico pudesse efetivamente contribuir com a resolução de problemas/dilemas sociais concretos. Vale a pena mencionar que o positivismo e o princípio da neutralidade científica nesta época eram de fato hegemônicas dentro da comunidade de sociólogos que se formava no Brasil.

Já Emílio Willems¹⁰, autor que segundo Fernandes contribuiu abrindo novas perspectivas para o debate da significação do ensino das Ciências Sociais, defendeu que o suporte do conhecimento sociológico e antropológico, obtidos empiricamente, poderia servir para uma intervenção racional favorecendo a mudança de determinadas atitudes em um sentido desejável. Isto é, tendo em vista as condições vigentes de vida política numa dada sociedade, a função geral das ciências sociais seria a de um adestramento educacional prévio para o exercício contínuo do espírito crítico com base no conhecimento histórico-sociológico do meio social (Idem, 1980, p.107). Também na perspectiva desse autor, é claro o caráter politizador do ensino de Sociologia.

Fernandes, em *O significado das Ciências Sociais no Mundo Moderno* (1951) já admitia que “De fato, é de esperar-se que a educação pelas Ciências Sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas como estas se processam no Estado moderno” (FERNANDES, 1951, p.98).

Outra problematização que Fernandes apresenta está relacionada à maneira pela qual os conteúdos de Sociologia devem ser transmitidos, para além do conteúdo em si:

Entre o ensino de teorias em conflito ou de orientações dogmáticas na Sociologia e os estudos verticais de uma sociedade dada, Arbousse-Bastide preferia os segundos, por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade social. (FERNANDES, 1980, p.110).

¹⁰ Segundo pesquisa de Fernandes (1980), suas ideias foram publicadas em artigos no jornal *Estado de São Paulo*.

Tal argumento se relaciona com a inspiração a que se prende o ensino de Sociologia, o que para Cândido (1949) poderia se expressar tanto como ponto de vista, como técnica social, ou como ciência particular (CANDIDO apud FERNANDES, 1980, p.110).

Outro autor que trata deste tema é Wright Mills (1972), estadunidense, em seu livro *A imaginação sociológica*. Para ele, o desenvolvimento de uma imaginação sociológica capacita as pessoas a compreenderem o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima, permitindo que percebam como, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Para ele, já como um primeiro fruto desta imaginação, e esta seria a primeira lição da ciência social, seria a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período, bem como saber que, pelo fato de viver, ele contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico (MILLS, 1972, p.11-12). Ou seja, para ele a promessa que lhe é atribuída está relacionada ao desenvolvimento de uma sensibilização para o saber social, para o reconhecimento do homem enquanto ser social e político, potencialmente capaz de agir racional e humanisticamente, podendo inclusive ajudar no combate ao exacerbado e hegemônico individualismo que impera na sociedade capitalista contemporânea, o que expressa a relevância política que também este autor imprime ao saber sociológico.

No Brasil, conforme Silva (2002), autora contemporânea que se debruçou sobre tal temática no Brasil, o debate concernente ao ensino de Sociologia após a década de 1950 começou a perder força tanto no âmbito das Ciências Sociais quanto da Educação. Um dos fatores que teria exercido influência nesse processo teria sido justamente a extinção da disciplina de Sociologia da grade curricular obrigatória dos cursos de nível médio a partir de 1942, com a Reforma Capanema¹¹, situação que atravessou o período ditatorial perdurando até finais do século XX.

¹¹ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico,

Segundo Handfas (2011), embora tenha havido forte mobilização para o retorno da Sociologia ao ensino médio quando do fim da ditadura militar – ainda na década de 1980, sua obrigatoriedade no currículo das escolas só se tornou lei nacional em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB¹²), e apenas em 2008, esse processo foi definido com a culminação de sua obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio. Nesse sentido, a intermitência presente na trajetória dessa disciplina e a falta de uma tradição pedagógica, de certa forma, desfavoreceram o surgimento de uma reflexão teórica mais sólida sobre seu ensino, não só no que se refere a suas finalidades e potencialidades, mas também no que concerne aos conteúdos programáticos, à metodologia e recursos didáticos.

Assim, é apenas a partir do ano 2000 que há, novamente, um aumento de produções acadêmicas que tem como objeto de estudo o ensino da Sociologia, ainda que estas tenham como foco a educação básica. Diversos são os temas das pesquisas, dentre os quais há destaque para os aspectos históricos, políticos e legais da institucionalização da disciplina no Brasil, estudo dos materiais didáticos desenvolvidos e utilizados, a formação de professores especializados, e os próprios sentidos do ensino de Sociologia, este último de relevância ainda maior para esta pesquisa.

Importante mencionar que, desde quando se intensifica novamente o debate acadêmico e político acerca desta temática – sobretudo nos últimos anos da ditadura militar quando o movimento estudantil se reorganiza e retornam à cena as lutas sindicais (JINKINGS, 2007), percebe-se que a ela se atrela, ao menos ao nível do discurso, à necessidade de uma formação para a cidadania. Segundo Jinkings, naquele período:

Diversas entidades manifestam-se contra a desvalorização do ensino de Ciências Sociais nas escolas. Paulo Meksenas (1994, p. 18) cita a mobilização em São Paulo, liderada pela Associação dos Sociólogos (ASESP), que organizou o “dia estadual de luta pela volta da Sociologia ao 2º grau”, em 27 de outubro de 1983, quando foi entregue à Secretaria de

implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (MENEZES; SANTOS, 2002).

¹² Lei nº 9.394/1996.

Educação do Estado um documento reivindicativo, defendendo a importância da Sociologia para a formação do jovem cidadão. (JINKINGS, 2007, p. 122).

No âmbito das orientações legais e formais o ensino de Sociologia também aparece relacionado à formação para a cidadania. Primeiramente, com a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, que já estabelecia como finalidade última da educação a preparação do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, apontando para a Sociologia como disciplina de suma importância na instrumentalização dos estudantes para o exercício da cidadania, tal como consta no artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III, que estabelece que ao final do ensino médio o educando deva demonstrar: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14). A Sociologia é vista, nesse sentido, como a disciplina por excelência para o desenvolvimento da capacidade crítica, de reflexão e compreensão da realidade social, e enquanto instrumento de análise, potencial criadora de personalidades mais interessadas, ativas e comprometidas com a coisa pública, atrelando-se, assim, a uma noção de cidadania¹³.

Todavia, uma dissertação intitulada *Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do sentido do ensino de Sociologia* (MORAES, 2009) indica a existência de uma tensão criada no debate acadêmico a partir da nova LDB no que concerne ao ensino de Sociologia, dividindo os sociólogos entre aqueles que defendem de forma otimista a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, e aqueles que sustentam que essa relação está fundamentada no senso comum. Segundo o autor:

¹³ Essa orientação impregnou as teorias educacionais da época. No contexto da redemocratização em meados da década de 1980, os temas da democracia e cidadania estavam em voga, e há um aprofundamento da visão da educação como instrumento de transformação social e como agente atenuador das desigualdades sociais (MORAES, 2009).

Todo esse debate sugere que a discussão sobre o ensino de Sociologia potencializa a tensão entre, de um lado, um ensino para intervenção na realidade social, de outro, uma disciplina para analisar a sociedade sociologicamente (olhar sociológico sobre a sociedade). A esse respeito Galliano nos ensinou que a “[...] questão que divide os sociólogos é a de saber se a Sociologia deve ser pura, ou seja, neutra diante da realidade social, ou participante, esforçando-se para seus resultados interferirem na realidade”¹⁴ (GALLIANO, 1981, p. 42)”. (MORAES, 2009, p.12).

Conforme essa mesma dissertação, os sentidos do ensino de Sociologia no Brasil variaram bastante de acordo com cada contexto histórico e, assim também, variaram os significados de cidadania.

Como já mencionado, o debate sobre o ensino de Sociologia diminuiu substancialmente no período entre a Reforma Capanema em 1942, e a volta da Sociologia às escolas na década de 1990, mas não se extinguiu. Para Sarandy (2004), autor que investigou as pesquisas acadêmicas sobre tal temática produzidas no período em que a Sociologia esteve ausente do contexto escolar brasileiro, concluiu que a disciplina “comportava uma intenção interventora sobre a realidade por meio da educação, um fim determinado – a constituição de uma nação moderna formada por indivíduos adaptados e competentes” (SARANDY, 2004, p. 44), num momento histórico em que o Brasil passava por intenso processo de modernização, e que se caracterizou pelas pautas de rompimento com o passado da sociedade brasileira, de promoção de um pensamento racional-científico e por um processo de industrialização e urbanização crescente. O conhecimento sociológico era, portanto, desejável na medida em que poderia contribuir com o processo de modernização do país, objetivando:

¹⁴ Vale destacar, entretanto, que há atualmente um debate consensuado na literatura acadêmica de que nenhuma ciência pode ser considerada pura e neutra; elas carregam em si posições ideológicas e políticas, ainda que conservadoras (BOURDIEU, 2004; LATOUR, 2000).

(...) a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira. Tratava-se, portanto de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente. Projeto no qual a sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, visto que nesses cursos se iniciava a formação dos futuros advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores. (SANTOS apud MOTA, 2005, p.94)

Portanto, pode-se perceber que a disciplina de Sociologia sempre esteve atrelada a finalidades políticas que expressaram diferentes interesses e expectativas quanto aos rumos da sociedade; interesses indissociáveis de um contexto histórico, político e cultural particular. O ensino de Sociologia foi pautado ora por critérios conservadores, na medida em que pretendia o ajustamento dos indivíduos ao meio, ora foi pensado como instrumento para a transformação da realidade social, sobretudo a partir do momento em que ela começa a ser pensada explicitamente em estreita relação com o exercício da cidadania – no contexto pró-(re)democratização do país; relação esta que foi defendida por estudantes, professores, parlamentares e entidades da sociedade civil (SANTOS apud MORAES, 2009).

Mas também é importante buscar entender à quais significados de cidadania o ensino de Sociologia no Brasil se atrelou em cada período histórico, já que o termo cidadania não é estanque, seus significados variaram no espaço e no tempo (PINSKY apud MORAES, 2009). Nesse sentido, as ideias acerca da cidadania sofreram uma transformação, sobretudo a partir da metade do século XX, com as novas demandas culturais e identitárias de caráter particularista, época em que os chamados “novos movimentos sociais” colocam em cena a sociedade civil como protagonista das transformações sociais:

De um lado, uma característica que se fundamenta na noção de direitos e deveres, de outro, baseada no multiculturalismo. Estas duas características não são antagônicas, mas se sobrepõem. Ao

mesmo tempo em que as demandas culturais e identitárias encontram-se reconhecidas pelo Estado democrático de direito (enquanto direito do cidadão), os grupos sociais e identitários demandam a ampliação de direitos, por sua vez lutam para obtê-los e transformá-los, muitas vezes colocando-se contrários a um determinado modelo de Estado de direito, mas não contrários ao Estado de direito em si. (MORAES, 2009, p. 20).

Outra autora contemporânea que estudou essa temática, Meucci (2000), procurou identificar os objetivos que se colocavam à Sociologia na década de 1930 no Brasil, e sua pesquisa apontou para a crença de que esta disciplina teria a capacidade de promover o civismo e o patriotismo, num contexto cuja principal expectativa era a de gerar uma intelectualidade que pudesse fomentar uma civilização desenvolvida, modernizada, capaz de romper com as características e entraves do passado, e que fosse comandada pelos jovens da elite brasileira (MEUCCI apud MORAES, 2009).

Em diálogo com as considerações de Meucci, Moraes (2009) sustenta que, ainda que não tenha encontrado nenhum vínculo direto entre cidadania e ensino de Sociologia na pesquisa da autora, tal relação estava implícita naquele período e se expressou por meio do estímulo aos valores de amor à pátria e do civismo, ou seja, da construção de uma cidadania para a nação, modelo que representou no Brasil o principal significado de cidadania ao longo da história.

Questionando a suposta relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, Takagi (2007) analisou alguns documentos oficiais, sendo um deles os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) para as Ciências Humanas de 1999, além de diversos livros didáticos, dentro dos quais tal relação é direta, isto é, o conhecimento das ciências humanas e, sobretudo, o sociológico aparece de forma explícita como instrumento para o exercício da cidadania, esta entendida como participação política e social. Tais expectativas de formação podem igualmente ser encontradas no trecho: “O aluno estará mais gabaritado para analisar a realidade social dentro de princípios científicos e, também, mais capacitado para atuar como um agente de mudança social” (PCNEMs, 1999, p. 90).

Entretanto, tal autora sustenta que a relação “ensino de Sociologia – exercício da cidadania” não necessariamente acontece na prática; já que a suposta relação “conhecimento sociológico - intervenção na

realidade social” é complexa do ponto de vista político-pedagógico, e então, faz uma crítica aos PCNs, pois “eles definem os objetivos do ensino de Sociologia, quando priorizam determinados conteúdos que estariam associados à aquisição de instrumentais para a promoção de mudanças sociais” (TAKAGI apud MORAES, 2009). Ademais, segundo Sarandy (2011):

Os parâmetros sugerem (apresentada como algo mais que uma sugestão) orientarmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”. E o tipo de qualificação que se espera está voltada para competências e habilidades, especialmente as sintetizadas no “aprender a aprender” ou, nos termos dos PCN, no “aprender a conhecer” (1999, p. 25), com menor preocupação com o tipo ou o quantum de informação que se adquire na escola. No documento há claramente o predomínio do discurso pedagógico como orientação da organização escolar, curricular e da prática de ensino, nivelando por um pensamento único todas as áreas de conhecimento e diversidade sociocultural (a despeito da alusão à contextualização). Nenhuma análise sobre até que ponto é possível falar-se numa educação promotora da cidadania em que ao mesmo tempo se pretende ajustar o cidadão ao mundo do trabalho, por uma orientação que acima de todo o legítima. (SARANDY, 2011, p. 63).

Assim, Moraes (2009) sustenta que “O esforço sociológico no sentido de compreender como o objeto da ciência sociológica se compatibiliza com a construção da cidadania, observadas nesses espaços consensuais de legitimação, necessita ser aprofundado” (MORAES, 2009) e incita a necessidade de futuros estudos da área da Sociologia investigarem a relação entre ensino de Sociologia, exercício da cidadania e intervenção na realidade social.

Outrossim, em vista do conjunto dos trabalhos apresentados no grupo de trabalho (GT) da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) cuja área temática é o ensino de Sociologia, os quais também foram fontes de análise desse autor, quando se problematizou a noção de

cidadania, seu significado se apresentou, grosso modo, como participação social e política, e nesse sentido, o objetivo do ensino de Sociologia consistiria em dotar os educandos de empoderamento (capacidade crítica, autonomia, desenvolver no educando o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico) (IDEM, 2009). Outros trabalhos publicados nesse mesmo grupo, entretanto, apontaram consensualmente que o objetivo do ensino de Sociologia seria outro: o de dotar os alunos da capacidade de pensar sociologicamente.

Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, o professor de Sociologia deveria “conduzir o estudante a pensar sociologicamente e desenvolver uma atitude de dúvida e busca de conhecimentos que não tragam a exatidão e a certeza, mas a probabilidade” (SILVA apud MORAES, p.33). Tal olhar consistiria em não tomar os fatos como dados e a organização social aparente como se fosse fruto de um amadurecimento natural (GAVA; XAVIER; EMMENDOEFER apud MORAES, p.33). Sob esta perspectiva, o trabalho com a Sociologia teria o papel de promover uma compreensão racional da realidade social, superando o senso-comum, por meio da problematização, do estranhamento e da desnaturalização.

Está posto, portanto, que os objetivos pedagógicos da disciplina de Sociologia estão longe de trazer consenso para o debate acadêmico atual, nem mesmo no passado estiveram consensuados. As pesquisas indicam, porém, algumas tendências acerca dos sentidos do seu ensino em cada contexto sócio-político-cultural. A julgar pela intermitência da disciplina nos currículos escolares e pela dificuldade de institucionalização, as potencialidades educativas da disciplina ainda estão sendo discutidas nos âmbitos da Sociologia e da Educação e expressam ser um projeto em construção. Este se dá por meio de um processo dialético e marcado por antagonismos. Segundo Sarandy (2011), tal debate leva a outras questões fundamentais:

(...) qual a natureza do conhecimento sociológico? O ensino da sociologia na escola média deve ser o ensino de uma ciência, como um conjunto de conhecimentos acumulados sobre determinados fenômenos sociais? Ou o ensino da sociologia se define por promover a emancipação dos sujeitos? Quais os melhores caminhos para operacionalizar o ensino da disciplina? Tais perguntas dizem respeito diretamente às questões de ensino e suas respostas são capazes de indicar distintos

direcionamentos para este. (SARANDY, 2011, p. 3).

Uma análise preliminar das pesquisas trazidas para este debate sugere que há divergências e convergências quanto ao sentido do ensino de Sociologia e seus objetivos pedagógicos na educação básica, ao menos na literatura nacional. A maior parte dos estudos – quer sejam os de caráter estritamente teórico ou aqueles que se estendem à análise documental, de livros ou ainda explorando a percepção de sujeitos – indica que o conhecimento sociológico, por seu caráter problematizador da realidade social, tem a potencialidade de estimular a capacidade crítica dos estudantes, e que nesse sentido, seu atributo formativo se relaciona com a superação do senso-comum na medida em que este é contrastado com um conhecimento racional e científico sobre a realidade. Portanto, o objetivo mais consensual entre os especialistas para a disciplina de Sociologia encontra-se estritamente no desenvolvimento de um olhar sociológico (ou imaginação sociológica, como queria Wright Mills), e a principal tarefa do professor, nessa perspectiva, seria a de criar possibilidades para que os estudantes consigam, por meio de um processo catártico (GASPARIN, 2002), ir de um problema social para o entendimento daquilo que se constitui um problema sociológico.

Todavia, não há consenso no que se refere à conexão “conhecimento sociológico – intervenção na realidade social”, tal como confluem e são propagados os objetivos do ensino de Sociologia na LDB e nos PCNs, quando se atrelou o ensino de Sociologia ao exercício da cidadania. Pelo contrário, tal relação divide opiniões e não há pesquisas empíricas ou dados que comprovem que o contato dos estudantes com o conhecimento sociológico promova intrinsecamente uma mudança de postura e atitudes de forma a transformar os estudantes em agentes de mudança social. A referida e problemática conexão tenta deslocar, nesse sentido, a finalidade da Sociologia da possibilidade de criar explicações científicas sobre a realidade social para a resolução de um (suposto) problema social (ou de ordem moral), quer seja, o da necessidade de se “habilitar” os jovens brasileiros para o exercício da cidadania (MORAES, 2009), tornando os docentes em Sociologia nos protagonistas desta missão.

Parece mais sensato concluir que a problemática relação, que é justamente o que tem legitimado a presença da disciplina de Sociologia

nos currículos escolares, possa tender a se estabelecer (ou não) a depender da orientação do professor que ministra as aulas, remetendo ao que Cândido (1949) apontou, quais sejam: como ponto de vista, técnica social, ou uma ciência particular. E assim, tudo indica que, se pautados acriticamente pelas orientações legais, os docentes deveriam tender à perspectiva da técnica social, do adestramento para a cidadania em sua acepção liberal.

Porém, nesse ponto, é fundamental problematizar sobre as possibilidades e os limites concretos para o pleno exercício da cidadania no contexto brasileiro atual, se esta for entendida também como o gozo pleno dos direitos civis, políticos e sociais e, nesse sentido, questionar sobre a legitimidade de tal relação (DUARTE, 2010). Como mencionado, há diversos significados em torno do termo cidadania, sendo o mais comum nos achados dessa investigação aquele relacionado estritamente à participação política, convergindo ao discurso que tenta se legitimar e cujos argumentos reforçam o protagonismo da sociedade civil na resolução dos dilemas sociais. Ou seja, em razão das diferentes concepções e interesses em torno do que se entende por Educação e, especificamente, no que se refere à prática pedagógica com a Sociologia e suas finalidades últimas, percebe-se nesse contexto um esvaziamento do conteúdo transformador e efetivamente crítico do conceito de cidadania, o que traz implicações ao ensino de Sociologia, tal como se evidenciou neste capítulo.

Ademais, vale ressaltar que é característico das Ciências Sociais – e também das Ciências da Educação – a pluralidade teórico-epistemológica, isto é, a realidade social em suas diversas esferas pode ser analisada com fundamento em distintos e divergentes enfoques analíticos, o que traz implicações políticas ao processo pedagógico, impondo aos docentes escolhas de posicionamento os quais apontam para recortes em termos de conteúdo programático privilegiando autores, temas, conceitos, teorias, em detrimento de outros.

Este primeiro capítulo procurou trazer à luz as discussões na literatura acerca dos objetivos pedagógicos e dos sentidos do ensino de Sociologia na educação básica, já que não há um debate acadêmico consolidado no que toca ao objeto de minha pesquisa, quer seja, o da especificidade do ensino dessa disciplina nos cursos de graduação (que não o de Ciências Sociais). A partir das considerações feitas quanto ao ensino de Sociologia na educação básica e sua (suposta) relação com o exercício da cidadania, torna-se relevante problematizar a especificidade do ensino desta disciplina na formação acadêmico-profissional.

1.1 – QUAL SOCIOLOGIA? A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Os estudos abordados na seção anterior apontam para o fato de o ensino de Sociologia ser, na educação básica, um campo em permanente disputa política e teórica. Entretanto, quando investigadas fontes que problematizam o ensino dessa disciplina na educação superior – nos diversos cursos acadêmicos em que ela se faz presente, depara-se com grande incipiência de pesquisas. Ainda sim, a discussão trazida sobre seus objetivos pedagógicos e sentidos de ensino na educação básica, mostra-se profícua para incitar alguma reflexão sobre as potencialidades e limitações do ensino desta disciplina nos cursos superiores.

Atualmente, a disciplina de Sociologia faz parte da matriz curricular de diversos cursos de graduação que compõem as grandes áreas do saber e, portanto, existe concreta demanda de sociólogos para atuarem no magistério superior como professores de disciplinas da área da Sociologia. Thomé (2011) problematizou o tema por meio de comunicação à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS):

Tive necessidade de trazer para esse congresso uma discussão que se apresenta, eu diria até, delicada e uma espécie de tema tabu entre meus pares. Sou socióloga, ou melhor, professora de Sociologia que não forma alunos de Ciências Sociais, mas futuros profissionais de cursos como administração de empresas, pedagogia e contabilidade. A grande pergunta que se coloca para mim na minha prática pedagógica é: É possível com duas horas semanais de encontro com a sociologia, que “alunos-trabalhadores” de curso noturno, sejam cidadãos autônomos, críticos, menos reféns da cultura de massa e da irracionalidade do poder econômico e político que assolam a sociedade contemporânea? (THOMÉ, 2011, p.1).

A pergunta que Thomé se coloca, e que se estende a seus pares, parece um tanto quanto desafiadora para qualquer candidato a ministrar aulas de Sociologia em um período tão curto tal como ela é oferecida na

matriz curricular dos mais diversos cursos de graduação. Nota-se, entretanto, que a autora parte do pressuposto de que seu objetivo com a disciplina de Sociologia deva estar relacionada ao empoderamento dos estudantes (pensamento crítico, emancipação, autonomia), visando seu reconhecimento como cidadãos, missão esta que ela coloca em dúvida devido ao pequeno espaço concedido à Sociologia na educação superior (nos “outros cursos”) de uma forma geral. Porém, sua colocação sugere que, em vista dos objetivos pedagógicos colocados em âmbito legal pra esta disciplina, torna-se extremamente desafiadora, e possivelmente frustrante, a prática pedagógica com esta disciplina na formação profissional. Como vimos, tal expectativa com relação à Sociologia no ensino médio já está legitimada em âmbito legal (documentos oficiais – PCNs e DCNEMs), e também é abordada por boa parte dos estudiosos do tema, embora algumas vezes questionando essa legitimidade.

Nesse sentido, no que concerne às orientações legais e formais, também para a educação superior está presente o discurso de uma formação que prepare para o mercado de trabalho, e que oriente os estudantes para o exercício da cidadania, tal como na *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação* (1997) que determina que as diretrizes devam também “(...) incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania” (MEC, 1997, p.1). Por meio de pesquisa documental, como veremos no próximo capítulo, foi possível perceber que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação (PPCs) em análise, em consonância com as DCNs, sugerem que as disciplinas da área das humanidades constituam o campo do conhecimento acadêmico mais habilitado a assumir a responsabilidade pela formação crítica, ética, em consonância com uma noção de cidadania. Porém, como veremos, também esses documentos não trazem uma problematização da noção de cidadania, permitindo que esta se restrinja à noção liberal de participação social e política.

Reiterando a problemática, a partir de pesquisa inicial, sabe-se que a disciplina de Sociologia tem atualmente sido ofertada em diversas configurações nos mais diversos cursos de graduação em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, com uma demanda cada vez maior dos cursos, sobretudo a partir da década de 1990 quando da expansão do ensino superior. Sartori¹⁵ fez um interessante estudo a

¹⁵ Trabalho apresentado na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, Belém, Pará, Brasil.

partir desta mesma temática, mas no campo da Antropologia, o qual trouxe relevantes elementos de análise. Segundo ele:

A inclusão da disciplina nos programas da maioria dos cursos passou a ser requerida pelo seu potencial teórico, que passa necessariamente pela compreensão do Outro, a partir dos seus valores, da sua cultura. É neste cenário que a Antropologia está inserida, e tudo indica que, cada vez e sempre mais, serão solicitadas dos seus praticantes, particularmente dos docentes, contribuições para a compreensão daquilo que se tornou o seu legado: o estudo dos humanos e o respeito pelas diferenças¹⁶. (SARTORI, 2012, p.100).

Ainda que a representatividade das disciplinas das humanidades seja mínima no tocante às composições das matrizes curriculares da maior parte dos cursos superiores, com o processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1990, há um efetivo aumento de oferta de cursos, sobretudo em instituições privadas de ensino cuja “tentativa” de se promover uma ênfase curricular básica, de cultivo da cultura geral e das humanidades (PEREIRA, 2011) (nas palavras do MEC a tal “formação para a cidadania”), resultou na inserção de algumas disciplinas das humanidades nos currículos, incluindo as áreas de Antropologia, Sociologia, História, Ciência Política, Psicologia e Filosofia. Embora na maior parte dos casos, como veremos, os cursos tenham procurado enxergar a melhor forma de conjugação desses campos de conhecimento específicos com seus cursos de origem¹⁷, denotando um sentido de instrumentalidade na relação dos cursos com a Sociologia e os outros campos de saber de uma forma geral, é fato que muitos cursos de graduação atualmente incluam disciplinas ou de

¹⁶ Ou seja, percebe-se que, grosso modo, a instrumentalidade política designada à disciplina de Antropologia refere-se a sua capacidade de desenvolver os valores de respeito e tolerância às diferenças, expresso no combate ao preconceito, necessário a qualquer projeto de democracia, sobretudo no contexto do multiculturalismo.

¹⁷ Ao menos no campo desta pesquisa que está restrita à UFSC, em especial os cursos cujas matrizes curriculares contemplam a disciplina de Sociologia, ofertada pelo departamento de Sociologia e Ciência Política.

Introdução à Sociologia, ou *Sociologia da/e*, isto é nas suas interfaces com outras áreas de saber, implicando em disputas, mas também acomodações epistemológicas, desses campos por espaços no currículo.

Interessante observar que Sartori fez um levantamento quanti e qualitativo das disciplinas de Antropologia, ainda que limitado ao curso de Pedagogia, nas diferentes instituições de ensino superior (IES) dos três estados da região Sul. Alguns dos resultados são pertinentes no que toca à discussão da presente pesquisa:

Nas públicas (particularmente nas federais), observou-se que a disciplina de Antropologia na grade curricular teve “perdas” nas últimas “adaptações curriculares” dos cursos de Pedagogia nestas IES, tanto no número de disciplinas, ofertadas no currículo antigo, com relação ao currículo novo, quanto na carga horária, ficando na maioria em 30 horas/aula e fazendo parte do rol de disciplinas “optativas” ou “eletivas”. (SARTORI, 2012, p.101).

No que se refere ao curso de Pedagogia da UFSC, vale mencionar que o mesmo não entrou no campo desta pesquisa justamente por também inexistir disciplinas que levem ou o nome de Sociologia ou a sigla SPO, do departamento de Sociologia e Ciência Política. Todavia, seu último currículo (2009) traz disciplinas como “Estado e políticas educacionais”, “Educação e Sociedade I e II” e “Educação e Trabalho” que parecem sugerir a existência de problematizações no referido curso pertinentes ao campo da Sociologia¹⁸.

A pesquisa de Sartori trouxe também as diferentes configurações em que a disciplina de Antropologia é apresentada nas matrizes curriculares dos cursos. Sua pesquisa traz, portanto, como contribuição, a sugestão de que uma pesquisa mais ampla¹⁹ em torno das configurações das disciplinas de Sociologia ofertadas nos diferentes cursos de graduação – seja em âmbito municipal, regional ou nacional, pode trazer um mapeamento interessante para analisar a dinâmica entre os diferentes campos de saber na formação profissional atualmente, e

¹⁸ Uma investigação mais abrangente neste curso poderia trazer à tona sobre a existência (ou não) de incorporação de disciplinas da Sociologia pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED).

¹⁹ Possivelmente a se realizar em pesquisa futura de mesma autoria.

em especial, no que tange à presença da Sociologia nas matrizes curriculares.

Sartori traz ainda outra constatação importante: de que o aumento da demanda de disciplinas de Antropologia nos cursos de graduação se deu, sobretudo, nas instituições privadas, as quais são os principais empregadores dos egressos dos programas de pós-graduação em Antropologia social (PPGAs) da região Sul, principalmente os mestres. Entretanto, ele chama a atenção, ao menos no campo de sua pesquisa, para a existência também de profissionais de outras áreas do saber ministrando disciplinas de Antropologia nos cursos, o que é bastante preocupante. Levanta também um questionamento sobre a formação (ou falta de) para o magistério superior nos programas de PPGAs, apontando limites no desenvolvimento do “estágio-docência” da Capes. Enfim, questionamentos estes que se colocam pertinentes também para uma futura pesquisa mais abrangente acerca desta problemática relacionada, porém, à Sociologia.

Outra contribuição da literatura ao debate se deu por ocasião do encontro: *Ensino de Antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho*, em 2002, em especial no Fórum: *Ensino de Antropologia em outros cursos*, cujos debates se deram em torno dos seguintes aspectos: (1) levantamento dos cursos que têm disciplinas de Antropologia; (2) metodologia; (3) conteúdo: introdução à Antropologia Geral ou disciplinas dirigidas?; (4) Professores do quadro do departamento de Antropologia ou dos departamentos voltados para outros cursos?; e (5) partilha das experiências vividas (GROISMAN, 2002, p.334). Tais questionamentos se mostram bastante pertinentes também para a presente pesquisa, e acabarão em alguma medida sendo abordados.

O fórum em questão contou com participantes de instituições públicas e privadas, sobretudo da região Sul, representando um quadro bastante variado. Primeiramente, foi feito um levantamento através de sites institucionais²⁰ dos principais cursos das IES desta região em geral, onde aparece a disciplina de Antropologia, quais sejam: Turismo, Design e Desenho Industrial, Política, Educação Física, Letras, Hotelaria, Pedagogia, Moda, Nutrição, Estudos Culturais, Propaganda e Publicidade, Jornalismo ou Comunicação Social, Serviço Social,

²⁰ O autor aponta para limitações nesse sentido metodológico.

Enfermagem, Medicina, Educação Artística, História e Segurança Pública. Groisman procurou, em forma de relato, sintetizar os principais debates do fórum, os quais giraram em torno dos tópicos: 1) Metodologia de Ensino; 2) De currículo e de conteúdo; 3) Da formação; 4) Das questões político-epistemológicas; 5) Autocrítica; 6) Questões específicas propostas na seção e para o debate (GROISMAN, 2002). No item 2, vale ressaltar a discussão levantada sobre as ementas das disciplinas, a qual será problematizada também neste estudo:

(...) a questão da relevância de se avaliar se devem ser genericamente unificadas ou se devem ser diversificadas conforme o curso para o qual se dirigem. Foram propostas, ainda, a ampliação da carga horária das disciplinas e a ampliação do número de inserções de disciplinas de Antropologia em outros cursos. (GROISMAN, 2002, p.338).

Ou seja, percebe-se que há uma preocupação e mobilização por parte de profissionais da área da Antropologia, os quais, atentos à expansão do mercado de trabalho para sua categoria profissional que se deu a partir da expansão, sobretudo da rede privada de ensino superior, resolveram se reunir em torno da discussão sobre o ensino em outros cursos, que envolve questões tanto legais quanto políticas (de legitimação) da profissão, como questões político-epistemológicas e didático-pedagógicas, de extrema pertinência e importância para a autocrítica da própria Antropologia enquanto ciência, e sua relação com a formação profissional e com a sociedade de uma forma mais ampla.

Tendo em vista as mesmas razões que fazem urgir a reflexão e que motivaram profissionais de Antropologia a discutirem sobre a sua prática de ensino na formação profissional dos mais variados cursos, entendo que seja de extrema importância existir um debate no âmbito da Sociologia que problematize os objetivos pedagógicos e as potencialidades educativas do conhecimento sociológico na formação profissional.

Com a finalidade de iniciar um debate sobre esta temática, colocaram-se em análise, nesta pesquisa, alguns documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as diretrizes curriculares do MEC para os cursos de graduação e os projetos pedagógicos de cursos da UFSC, cujas matrizes curriculares

contemplam ao menos uma disciplina de Sociologia ²¹ ; alguns documentos da UFSC, tais como seu projeto pedagógico institucional e seu estatuto; além de depoimentos de professores que ministram ou ministraram aulas de Sociologia em outros cursos de graduação, e de coordenadores cujos cursos contam com a participação do departamento de Sociologia e Ciência Política na condição de ofertante da disciplina de Sociologia.

Serão discutidos, portanto, o discurso sobre a (nova) humanização da educação superior no contexto brasileiro, ou seja, a necessidade de se promover uma sólida formação básica e como ela se relaciona à atual política curricular para o ensino superior, em especial, à presença da Sociologia nos cursos. Assim também serão investigadas as expectativas institucionais com relação à presença da Sociologia nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, e se esta se vincula à proposta de uma formação para a cidadania, tal como se evidenciou no caso do ensino médio.

²¹ Disciplinas de Sociologia que sejam ofertadas pelo departamento de Sociologia e Ciência Política (SPO).

2 - A ATUAL POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DISCURSO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA POR MEIO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Os impactos da globalização são normalmente pensados em seus aspectos econômicos e tecnológicos em detrimento de suas dimensões culturais e ideológicas, e nesse sentido, torna-se imperativo refletir também sobre seus impactos em termos das mudanças que tal processo vem acarretando aos diversos sistemas educacionais, sobretudo nas últimas duas décadas. “O ensino vem sendo conformado por múltiplas forças, entre as quais, políticas globais de educação, dinâmicas de mercado e apoio reduzido do Estado para provisão da educação” (STROMQUIST, 2012, p. 74).

No Brasil, houve um redirecionamento das políticas educacionais a partir da década de 1990, as quais têm delineado uma nova configuração para todo o sistema educacional, inclusive para a educação superior. Após o Consenso de Washington, em 1989, que determinou as orientações e reformas políticas necessárias para o alinhamento dos países da América Latina à ordem política-econômica global, generalizou-se o termo neoliberalismo, não só nos estudos sobre a educação, mas também nas Ciências Sociais em geral. De caráter conservador, o Consenso de Washington envolveu um conjunto de medidas fundamentadas no liberalismo clássico, tal como o rigoroso equilíbrio fiscal implicando em reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias e, tendo como base o corte profundo de gastos públicos, incluindo aqueles destinados à educação (e para a política social em geral); assim também, previa a desregulação dos mercados financeiro e de trabalho, atrelado a um programa de privatização radical e abertura comercial. Todavia, se num primeiro momento tais medidas foram impostas pelas agências de financiamento e pela política mundial, posteriormente, foram assumidas pelas elites locais e acabaram se tornando também aqui o pensamento e orientação hegemônicos dos últimos governos (SAVIANI, 2007).

Face à atual conjuntura histórica, que é caracterizada pela reestruturação produtiva do capitalismo global e por profundas transformações no mundo do trabalho, bem como pelas já citadas orientações políticas de caráter neoliberal, destaca-se a problemática do conhecimento e da formação profissional. Vive-se num contexto em que

produtividade e competitividade se tornaram a regra na luta pela sobrevivência. Assim, o conhecimento tornou-se mercadoria valiosa e sua produção tem sido submetida cada vez mais à lógica do capital. Dialogando com as teses acerca dos efeitos da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), Catani, Oliveira e Dourado admitem que:

(...) nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.69).

Nesta nova ordem global de produção, caracterizada pela passagem do modelo fordista para o toyotista, este último também chamado de “acumulação flexível”, a exigência fundamental é que se disponha de trabalhadores polivalentes e competitivos no mercado. Para tanto, tem sido reforçado o discurso da importância da formação escolar, bem como a crença renovada na contribuição da educação para o desenvolvimento econômico. Segundo Saviani (2007), tais características são próprias da *teoria do capital humano*, que foi cunhada na época da consolidação do Estado de bem-estar social (Welfare State) em vários países ocidentais a partir da década de 1940, num período em que se preconizava o pleno emprego; entretanto, ela foi ressignificada para este novo momento histórico. Se anteriormente estava pautada numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tal como o crescimento econômico do país, agora ela vem a atender interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI apud SAVIANI, 2007, p.428).

Nesse sentido, sobretudo a partir da década de 1990, não compete mais ao Estado a garantia da preparação da mão-de-obra; cada indivíduo é que deve se preocupar em fazer escolhas de formação que lhe tragam as habilidades necessárias para garantir sua empregabilidade no mercado de trabalho. A competitividade e a produtividade, que são as palavras de ordem, mantêm, portanto, a hegemonia a partir de 1990 na forma de neoprodutivismo. Porém, Saviani sustenta que na prática esse modelo se configura numa “pedagogia da exclusão” considerando que na forma

atual do capitalismo mundial não há espaço para todos. Em tese, o acesso aos diversos graus de escolaridade é que ampliaria as chances do indivíduo escapar da condição de excluído (SAVIANI, 2007).

No que toca às bases didático-pedagógicas que têm se imposto, destaca-se o neoescolanovismo, o qual ressignificou o “aprender a aprender” (dos escolanovistas), ligando-o à necessidade de atualização e aperfeiçoamento contínuo, exigido pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Segundo Frigotto:

(...) os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. (FRIGOTTO apud CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 72).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino assumem o papel de ensinar o gosto e o prazer pela aprendizagem contínua, já que quanto mais competências e habilidades o trabalhador for reunindo ao longo da vida, menos chance terá de acabar excluído do sistema. Já no tocante às bases pedagógico-administrativas, Saviani sustenta que, em lugar da padronização e do rígido controle do processo, característico do velho tecnicismo, a partir da década de 1990, o processo passa a ser flexibilizado e o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. A busca pela garantia da eficiência e produtividade passa a ser feita, portanto, mediante avaliação dos resultados, caracterizando o neotecnicismo (SAVIANI, 2007).

Essas transformações e novas características marcam, portanto, o contexto educacional presente. As novas políticas expansionistas abriram caminho para um amplo processo de privatização e para a invasão da lógica mercadológica nos sistemas educacionais mundo afora, os quais pautados pelo discurso da inclusão social e objetivando a expansão do ensino criaram um verdadeiro e variado mercado educacional. Tal política, entretanto, tem sido questionada continuamente na literatura, pois há estudos que indicam que ao

aumento do número de vagas em todos os níveis educacionais não correspondeu a melhoria da qualidade do ensino e da formação. Ao contrário, várias implicações prejudiciais desse processo aos sistemas de ensino têm sido apontadas, tais como a intensificação e precarização do trabalho docente, o esvaziamento do sentido da educação, a subjugação das Universidades – e das unidades de ensino de uma forma geral – ao tecnicismo e aos ditames do mercado (CHAUÍ, 2003; SAVIANI, 2011; NEVES, 2012).

Na educação superior, a hegemonia dos princípios econômicos não apenas na gestão e organização das universidades, mas também nos sistemas de avaliação e controle do ensino e da pesquisa, acaba se acentuando ainda mais com a *Declaração de Bolonha*, em 1999, a qual trouxe um conjunto de recomendações políticas relacionadas à educação superior para os países que aderissem ao pacto. Os representantes de tais países se reúnem desde então a cada dois anos para avaliar e projetar as metas do plano. Caracterizado por uma reforma universitária que previa, dentre outras medidas, a unificação curricular, teve em 2010 a data limite para atingir sua implementação em todas as universidades da União Europeia. (BIANCHETTI; MATTOS, 2011)

Alguns autores brasileiros que compõem o grupo de trabalho (GT) sobre políticas de educação superior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) indicam, porém, que o nosso sistema educacional já sente os efeitos da declaração de Bolonha, uma vez que a mesma lógica parece se instaurar nas universidades por meio, por exemplo, de novo modelo de parceria estabelecida entre o governo e as empresas, de modo a produzir cursos aligeirados ministrados por meio de novas modalidades educacionais; os processos externos de avaliação, e a perda de autonomia universitária, esta última indissociada de uma heteronomia de gestão (JÚNIOR; CATANI; MENEGHEL, 2011).

Em palestra proferida por ocasião do Fórum sobre a Reforma Universitária, sediada na UFSC em 24 de abril de 2014²², intitulada *Do processo de Bolonha e do mal-estar universitário*, o professor Jorge Olímpio Bento (Universidade do Porto), denunciou, entre outros efeitos desse processo, a intensificação do labor docente, a terceirização e subcontratação de pessoal, a invasão da lógica economicista na academia pautando a gestão, o ensino e a pesquisa, ou seja, a cultura

²² Notícia publicada pela *Universidade Já*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KXFUviviHaTQ>

universitária pelos princípios do utilitarismo, do pragmatismo, da quantificação (produtivismo), da velocidade, e que por fim, acabou subjugando a Universidade aos interesses ultraliberais, a qual vem cada vez mais abandonando sua tradicional missão humanista, iluminista e social (BENTO, 2014). O autor apontou, portanto, para o impacto que Bolonha produziu na teleologia da cultura universitária, em sua identidade institucional e também nos redirecionamentos no que tange às reformas em curso, incluindo aquelas relacionadas ao currículo. Em conformidade às ideias de Bento, Dias Sobrinho sustenta que:

Com essas transformações que tocam a essência da educação superior, também se modificam os sentidos da formação e, conseqüentemente, da qualidade. De acordo com a ideologia da privatização, a formação se reduz ao adestramento para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações. (DIAS SOBRINHO apud SILVA et all, 2009, p. 5).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²³ (LDB) de 1996 é considerada um marco da reestruturação da educação superior. O governo FHC desde o primeiro mandato (1995-1998) iniciou uma ampla reforma que tinha como objetivo alterar o cenário da educação no Brasil radicalmente:

A LDB trazia, sobretudo, explícita ou implicitamente, uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES, especialmente as públicas, onde o Estado assume papel destacado no controle e na gestão de políticas para o setor, sobretudo por meio dos mecanismos de avaliação e de financiamento, além de uma nova maneira de conceber a produção do trabalho acadêmico e o atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como

²³ Lei nº 9.394/1996.

norte para o processo de reestruturação. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.1-2).

Amparada, segundo os autores, pelas demandas advindas, sobretudo, do mundo do trabalho²⁴, a LDB, no que toca ao ensino superior, estabeleceu a necessidade de se criar comissões de especialistas para a criação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as quais deveriam ser necessariamente respeitadas como orientações para que todas as instituições de ensino superior (IES) elaborassem seus projetos pedagógicos²⁵. De acordo com o discurso oficial, as novas diretrizes trariam as condições necessárias para que as IES promovessem inovações pedagógicas, atualizando e modernizando as Universidades (MEC, 1996). Vale, pois, reunir os principais elementos que desencadearam a mais recente movimentação nacional no campo da política curricular para a educação superior no Brasil, segundo autores especialistas na temática:

- a) a Lei no 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a Implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;

²⁴ Ainda que admita no Art. 43º que a educação superior tenha por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

²⁵ Vale mencionar que, anteriormente, os projetos eram chamados de político-pedagógicos. Nos últimos documentos, entretanto, retirou-se o termo político do documento.

- e) a definição de Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;
- g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 73).

Ressalta-se, nesse sentido, que o grande ideário que a nova política curricular trouxe foi o da flexibilização. Segundo o discurso oficial que se mobilizou pela reforma, o MEC pretendia com as novas diretrizes substituir a excessiva rigidez dos currículos da legislação anterior (currículos mínimos) pela concessão de uma maior margem de liberdade para as instituições organizarem suas atividades de ensino. Entretanto, se a pretensão era de proporcionar maior liberdade e autonomia para os professores na organização de suas atividades, e aos alunos no planejamento de sua formação, o mesmo não aconteceria com as IES, cuja necessidade de balizar princípios e dimensões na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) deparou-se delimitada e engessada por um perfil de profissional, que embora como preconizado no discurso devesse ser diversificado e flexível, estava também padronizado e orientado pelo desenvolvimento de habilidades e competências, estas últimas balizadas por supostas demandas advindas de transformações no mundo trabalho (SILVA et al, 2009). Para os autores Catani, Oliveira e Dourado:

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo

de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 74).

Em diálogo com esses autores, Bastos, por sua vez, admite que exista a necessidade de se buscar um entendimento mais abrangente para o processo de flexibilização curricular dos cursos de graduação para além do discurso oficial da necessidade de inovação pedagógica e eliminação dos currículos mínimos, já que existe todo um contexto de mudanças de sentido da formação superior que pode comprometer essa mesma formação, aligeirando-a em razão da “polivalência” e “flexibilidade profissional”, redirecionando, nesse sentido, as políticas de formação numa perspectiva pragmática e utilitarista de adaptação ao mercado (BASTOS, 2008). Esta autora, cuja pesquisa também contemplou a análise de alguns PPCs, concluiu que:

A política para a educação superior brasileira tem se mostrado ousada quando intenta flexibilizar a organização curricular, numa proposição de autonomia que, na prática, revela-se simbólica. Ao se promover amplas discussões entre pares sobre a reestruturação dos encaminhamentos pedagógicos para a formação acadêmica e a produção de conhecimento, os cursos de graduação, de fato, pouco se beneficiam de uma postura flexível, visto que se mantêm atrelados às diretrizes curriculares como documento oficial balizador das ações propostas pelas IES. (BASTOS, 2008, p.9).

Outro aspecto importante de ressaltar no tocante às proposições oficiais é a necessidade de pautar a elaboração dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos pela tendência de redução da duração da graduação. Nesse sentido, conforme a ótica oficial, a graduação é vista apenas como uma etapa inicial que demanda formação continuada, e os currículos devem ser reconfigurados em sistemas de módulos, sob a justificativa da necessidade de se reduzir a evasão, ao mesmo tempo em que se diversificam as possibilidades de formação dentro de um mesmo curso.

Ou seja, visando corresponder à heterogeneidade e necessidades dos alunos, muitos dos quais trabalham e estudam ao mesmo tempo, e

também sob a justificativa de que “num mundo em rápida transformação” a educação deva ser continuada – pensada para a vida toda; nos termos da UNESCO: “educação permanente, educação/aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa” (RODRIGUES, 2009, p.3); a formação entendida como processo é flexibilizada (e aligeirada), ao passo que seus resultados estão a todo tempo sujeitos a avaliações. As avaliações, por sua vez, também são objeto de investimentos expressivos, tornando ainda mais evidente que a competitividade e a produtividade são articuladas pelo princípio da meritocracia²⁶. Nesse contexto, vale destacar que o financiamento das instituições federais de ensino superior (IFES) tem dependido fortemente e cada vez mais do resultado das avaliações que analisam a adequação das instituições e cursos às proposições oficiais, avaliando também o desempenho dessas instituições conforme critério produtivista e quantitativo, de pontuação.

Nas *Orientações para as diretrizes curriculares de graduação* (1997), encontram-se, portanto, algumas expectativas com relação à elaboração desses documentos, os princípios didático-pedagógicos e organizativos aos quais as comissões de especialistas de cada curso deveriam atentar ao longo de sua elaboração:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem

²⁶ No Brasil, o SINAES configura-se atualmente no sistema nacional de avaliação da educação superior, que contempla ensino, pesquisa e extensão e que avalia o desempenho dos estudantes, dos cursos e das instituições.

incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (MEC, 1997, p. 1).

Reitera-se com este trecho, pois, que o discurso que advoga por uma formação orientada para a cidadania está presente também no âmbito das orientações legais para a educação superior, ainda que, como apontado por diversos autores, as Universidades tenham sofrido nas últimas décadas a invasão da lógica economicista e se orientado cada vez mais pelos princípios de mercado, e muito menos por sua tradicional missão humanista, comprometida com o social.

De acordo com outro documento, mais recente: *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação* (2003), uma das vantagens da flexibilização curricular e eliminação dos currículos mínimos seria justamente a possibilidade de poder, com isso, oferecer uma sólida formação básica, ênfase curricular que, como já abordado, valoriza o cultivo das humanidades e cultura em geral (PEREIRA, 2011). É possível afirmar, portanto, que a política educacional brasileira de uma forma geral tem assumido, ao menos na retórica, uma preocupação em oferecer uma formação que contemple a dimensão ética e humanística, tal como preconiza a LDB no 2º artigo, estabelecendo as finalidades últimas da educação: “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MEC, 1996).

Nesse sentido, no que tange às expectativas legais, percebeu-se com esta pesquisa que a legitimidade da presença da disciplina de Sociologia no currículo das escolas de nível médio está relacionada a sua vinculação a tal dimensão ética e humanística, na medida em que ela é vista como instrumento por excelência na orientação dos alunos para o exercício da cidadania; ainda que não se tenha atribuído significação mais específica a tais conceitos, permitindo que estes orbitem no paradigma liberal.

No que tange à educação superior, questiona-se, portanto, quais as expectativas de formação ética e humanística e sob quais configurações ela se apresenta. Se sob forma disciplinar, quais as disciplinas que se responsabilizariam por desenvolver nos estudantes os valores ligados ao exercício da cidadania? Estaria a dimensão ética da formação ligada à presença de disciplinas próprias das ciências humanas que se caracterizam por serem mais reflexivas, tais como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, História e Ciência Política – conjuntamente denominadas, no que concerne à configuração curricular, como ênfase na formação básica, voltada para o cultivo da cultura geral

e das humanidades (PEREIRA, 2011)? Seriam essas as disciplinas, portanto, a formar o eixo/ módulo privilegiado do conhecimento acadêmico a assumir a responsabilidade pela formação crítica, e em consonância com alguma noção de cidadania? E por fim, a legitimidade da presença dessas disciplinas na matriz curricular dos cursos estaria também vinculada à formação para o exercício da cidadania, ao menos neste momento histórico?

Segundo Pereira, que estuda a temática do currículo na educação superior:

(...) discutir o currículo é fazer uma discussão circular, pois partimos dos aspectos amplos que o determinam (sociedade, conhecimento, poder econômico, papel da Universidade), para estabelecermos os aspectos específicos de sua estruturação, tendo claro que esta nova estruturação influirá decisivamente nas novas organizações dos próprios aspectos amplos do qual se iniciou a análise (PEREIRA, 2011, p.113).

Ou seja, em corroboração a tais ideias, é importante observar que a atual proposta do MEC para a reestruturação curricular dos cursos de graduação foi engendrada por uma política mais ampla de caráter transnacional para a educação e que, como já se abordou neste texto, também se caracteriza pelo economicismo. Esta última tem se operacionalizado dentro de uma particular conjuntura histórico-político-cultural e econômica, quer seja, no bojo da sociedade capitalista contemporânea (no caso do Brasil, periférico do sistema) e de governos alinhados aos ditames neoliberais, cuja principal característica se assenta no corte de gastos públicos para políticas sociais. Tal política acabou por relegar principalmente a saúde, a educação e a cultura, anteriormente entendidas como direitos sociais, aos mecanismos de mercado, convertendo-as ao status de serviço. Do que vale a conclusão de que as políticas educacionais têm estado, neste momento histórico e em última análise, a serviço da ordem capitalista (CHAUÍ, 2003).

Portanto, fica evidente que as recentes políticas educacionais em âmbito nacional guardam grande contradição, pois ainda que defendam um ideal de educação integral, que contempla uma dimensão reflexiva,

ética e humanista, e que tragam supostas inovações pedagógicas²⁷ em seus textos reguladores/ normativos, elas não ajudam a promover as transformações que propõem, nem sequer estabelecendo uma normativa ou orientação específica sobre a tal flexibilização curricular, sugerindo que o discurso presente nos documentos oficiais acabe se constituindo em falácia. Pois que, ao analisar os PPCs dos cursos selecionados para esta pesquisa, percebe-se que a maioria deles não tem conseguido implementar grandes inovações na elaboração dos PPCs, não tem conseguido de fato operacionalizar com algum sentido formativo e criativo – para além do pragmatismo, a flexibilidade como princípio curricular, e antes, não parece oferecer sequer uma compreensão bem fundamentada no que tange à relação da (diminuta) presença das disciplinas das humanidades nos currículos (da minoria) dos cursos superiores da UFSC com uma formação para o exercício da cidadania, modelo que como vimos se pretende, acima de tudo, universalizante dentro do sistema educacional.

Retomando o estudo de Pereira (2011), a estruturação curricular dos cursos de graduação das universidades, de um modo geral, se apresenta atualmente com três principais ênfases: voltada principalmente à ciência e à tecnologia, voltada para a cultura geral e cultivo das humanidades, e aquela essencialmente profissionalizante. Tais ênfases são reconhecidas na literatura, respectivamente, como Formação Geral, Formação Básica e Formação Profissionalizante. A prevalência em uma ou outra ênfase, ou até mesmo a utilização de mais de uma ênfase na composição de um currículo está relacionada às pressões sociais e também às posições políticas e ideológicas quanto às finalidades da universidade.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta que neste momento histórico no contexto brasileiro, a formação política que se espera da educação formal está relacionada ao estímulo e desenvolvimento de valores necessários ao exercício da cidadania. Os documentos em análise parecem indicar, portanto que a tal formação para a cidadania se dê por meio da presença de disciplinas da área das humanidades nas matrizes

²⁷ Vale destacar que tais documentos são fundamentados em teorias estrangeiras, tendo como princípios norteadores autores como Morin e os conceitos de pensamento complexo, inter e transdisciplinariedade, e Perrenoud, com a pedagogia das competências, os quais estão inseridos em contextos educacionais diferenciados.

curriculares e que, portanto, tal presença implica na promoção de uma sólida formação básica.

Todavia, é importante ressaltar que em nenhum momento tais documentos problematizam o conceito de cidadania, seus alcances e limitações no cenário brasileiro atual (DUARTE, 2010; DAGNINO, 2004), esvaziando o seu sentido crítico, e subsumindo-o àquela compreensão liberal, fundamentada no senso-comum. Este antagonismo torna a expectativa pela tal “formação cidadã” ainda mais problemática para a disciplina de Sociologia, pois como já mencionado, converge ao discurso paradigmático que coloca a sociedade civil como protagonista na resolução de problemas e dilemas sociais, procurando legitimar a cada vez menor participação do Estado nos processos para a transformação social. E é problemático também porque impõe um significado pragmático à Sociologia, o qual tende a responsabilizar sobremaneira a Sociologia pela formação política no limite de uma formação moral e moralizante.

2.1 - AS DCNS PARA O ENSINO SUPERIOR, OS PPCS DE ALGUNS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSC E O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lócus dessa pesquisa, apresenta como missão:

(...) produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e *aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional*, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. (UFSC, 2009). **(grifo nosso)**

Em seu projeto pedagógico institucional (2010-2014), é ressaltado que sua política de ensino:

(...) enfatiza a preparação do ser humano para entender e intervir adequadamente na sociedade em que vive, *buscando formar cidadãos* com uma

visão inter e multidisciplinar de sua área de atuação, com pensamento global em suas ações e elevados padrões éticos. (UFSC, 2010-2014, p.26). **(grifo nosso)**

Nos textos institucionais da UFSC fica evidente, portanto, a missão de promover a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de pesquisadores e, sobretudo, de cidadãos aptos a desempenhar seu papel na sociedade. Ou seja, em tese, o papel da UFSC está para além da formação profissional em seu sentido técnico estrito; ela se propõe dar conta simultaneamente de uma formação política, embora liberal-conservadora, convergente ao discurso oficial.

Nesse sentido, a hipótese central deste estudo é de que ao propor uma formação que seja ao mesmo tempo técnica/profissional e política, o MEC e as IES em geral (em consonância às proposições oficiais) acabaram por vincular, por meio da flexibilização curricular, a disciplina de Sociologia – dentre outras da área das humanidades, a tal dimensão ética e humanística, expressa nos documentos mais recentes do MEC e também nos mais recentes projetos pedagógicos dos cursos como formação para o exercício da cidadania. No entanto, também no caso da educação superior, os documentos não problematizam sobre os significados de cidadania, permitindo que estes orbitem inclusive aqui no paradigma liberal.

No contexto da UFSC, o departamento de Sociologia e Ciência Política (SPO) está na condição de ofertante de nove disciplinas de Sociologia²⁸ ministrada em cursos que formam outros profissionais, conforme tabela abaixo:

²⁸ Há também aquelas do âmbito da Ciência Política, também ofertadas em outros cursos.

Tabela 1: Disciplinas de Sociologia atualmente ofertadas pelo departamento de Sociologia e Ciência Política para outros cursos de graduação da UFSC

Curso	Disciplina	Fase	Créditos	Ementa
Administração	SPO7003 Sociologia Aplicada	4 ^a	2	Histórico da aplicação de ciências humanas na empresa. Desafios sociais contemporâneos e sua influência na empresa hoje. Estrutura social e poder. A empresa como unidade sociológica de relações humanas próprias. ²⁹
Economia	SPO5110 Sociologia	2 ^a	4	Aspectos históricos do desenvolvimento do pensamento sociológico. A sociologia como ciência. Conceitos sociológicos fundamentais. Quadros referenciais para o estudo da sociedade: noções básicas do materialismo histórico e do funcionalismo.

Continua...

²⁹ Não foi possível ter acesso ao PPC do curso de Administração, bem como à ementa da respectiva disciplina de Sociologia. Esta ementa foi retirada, portanto, do programa da disciplina de um(a) dos(as) professores(as) que ministrou a disciplina, e que possivelmente, ou tal como deveria ser, reproduziu aquela do PPC na íntegra.

Curso	Disciplina	Fase	Créditos	Ementa
Serviço Social	SPO7104 Introdução à teoria sociológica	1 ^a	4	SPO7104 – O contexto histórico do surgimento da Sociologia, concepção de homem e sociedade nas matrizes clássicas do pensamento sociológico. Comte, Durkheim, Weber e Marx.
	SPO7105 Teoria Sociológica Contemporânea ³⁰ (optativa)	Op	4	SPO7105 - Pensamento social contemporâneo. A praxeologia de Pierre Bourdieu. A Escola de Frankfurt. O pós-modernismo de Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Latour, Anthony Giddens e outros.
Nutrição	SPO5114 Sociologia e Saúde	1 ^a	3	Organização e estrutura social; perspectivas ecológica, antropológica e sociológica da saúde.
Odontologia	SPO7101 Interação Comunitária I	1 ^a	5	Relação Saúde e Sociedade. Formação do Estado Moderno. Estrutura Social. Processo saúde-doença.

Continua...

³⁰ De acordo com o atual PPC deste curso, esta optativa deve ser, impreterivelmente, ofertada no curso a cada dois semestres. Percebe-se, pois, que a ação integrada de professores do departamento SPO nos outros cursos impactam fortemente na contribuição que este departamento pode oferecer para a formação profissional.

Continuação Tabela-1

Curso	Disciplina	Fase	Créditos	Ementa
Jornalismo	SPO5112 Sociologia Geral e da Comunicação	2 ^a	2	Contexto histórico do surgimento da Sociologia. Noções básicas do materialismo histórico e do funcionalismo. Conexão entre Sociologia Geral e da Comunicação ³¹ .
Design	SPO5113 Sociologia e Cultura	2 ^a	2	Conceitos sociológicos e culturais. Modernidade: concepções. Pós-modernidade: concepções. Cultura de massa: conceitos. Hibridação Cultural: o caso específico da América Latina.
Biblioteconomia	SPO5116 Introdução à Sociologia para Biblioteconomia	2 ^a	4	Aborda o surgimento e as principais vertentes teóricas da Sociologia; a natureza da organização e da estrutura social; cultura e instituições sociais; controle e mudança social, problemas sociais; sociedade e informação; bases sociais das organizações.

Continua...

³¹ Esta ementa foi retirada da matriz curricular oficial do curso, em razão de não ter sido possível o acesso ao atual PPC do curso.

Continuação Tabela-1

Curso	Disciplina	Fase	Créditos	Ementa
Psicologia	SPO5129 Sociologia Geral	2 ^a	4	Aspectos históricos do desenvolvimento do pensamento sociológico. A sociologia como ciência. Conceitos sociológicos fundamentais. Quadros referenciais para o estudo da sociedade: noções básicas do materialismo histórico e do funcionalismo.

Fonte: Dados sintetizados pela autora

A fim de delimitar um recorte para esta pesquisa que permitisse a viabilidade de sua realização em um semestre, visto que se trata de uma monografia de conclusão de curso de graduação, restringiu-se a análise a esses nove cursos.

Entretanto, uma investigação inicial do campo desta pesquisa aponta que tem havido na UFSC uma dinâmica interdepartamental de incorporação de disciplinas de diferentes áreas do saber por um mesmo departamento. Ou seja, uma análise preliminar indica que disciplinas de Sociologia têm sido incorporadas pelos departamentos ligados aos cursos de graduação em que a Sociologia integra a matriz curricular³² de modo que não se saiba com exatidão o número de cursos que oferecem disciplinas cujos conteúdos contemplem conhecimentos do âmbito da Sociologia.

Uma pesquisa exploratória na matriz curricular dos demais cursos presenciais de graduação da UFSC³³ quer sejam: todos aqueles que não têm disciplinas obrigatórias de sigla SPO, aponta que existem disciplinas cujos conteúdos são *a priori* do âmbito da Sociologia e que, todavia, têm estado sob a responsabilidade dos departamentos dos

³² Valeria investigar se esta dinâmica é mais ampla, isto é, se está acontecendo também em outros cursos por outros departamentos dentro do campus.

³³ Um estudo (de mesma autoria) mais abrangente nesta temática, a ser desenvolvido posteriormente, poderá mapear melhor esta questão.

curso de origem³⁴. Vale ressaltar que este processo traz sérias implicações ao currículo em sua acepção mais ampla, tendo em vista que não é mais o departamento onde se concentram os especialistas desta área de saber específica que discute a contribuição da Sociologia na formação profissional, mas antes, são outros os profissionais que darão os encaminhamentos pedagógicos no que se refere à prática docente com esta disciplina, seu papel e contribuição na formação em outros cursos. Disso pode inclusive decorrer uma visão instrumental da contribuição da Sociologia, e nesse sentido, uma perda de *status* em relação aos demais campos de saber, já que tal dinâmica envolve uma relação de poder que pode deslegitimá-la como ciência autônoma, com saberes específicos acumulados historicamente, e que tem a tradição de estar em constante processo de autocrítica.

A partir de entrevista com um(a) coordenador(a) de curso (informação verbal³⁵), quando questionado(a) sobre quais as motivações que levaram às últimas alterações curriculares, pode-se perceber uma das motivações para o processo de incorporação de disciplinas de outros departamentos pelos cursos:

(...) a gente sente aqui problemas com as disciplinas que são externas ao curso, que são oferecidas por outros departamentos. Nós tínhamos nesse caso sete disciplinas de outros departamentos oferecidas pro nosso curso e a gente via que a prioridade do nosso curso nos outros departamentos era secundarizada. Com a Sociologia foi uma particularidade, assim, a Sociologia foi uma disciplina que brigou por permanecer com o mesmo conteúdo, com a carga horária, enfim. E daí a gente negociou, fez as ementas. Agora dos outros cursos a gente retirou as disciplinas por não se sentir contemplado com disciplinas de pelo menos três cursos. Nós tomamos as disciplinas pra nós. (C7, 2014).

³⁴ A exemplo da disciplina *Sociologia Jurídica*, anteriormente de responsabilidade do departamento de Sociologia e Ciência Política, atualmente de responsabilidade do departamento de Direito.

³⁵ C7 (abr. 2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. Florianópolis. 2 arquivos .mp3 (Primeiro 5'23'' – Segundo 10'42'').

Ou seja, percebe-se que a insatisfação dos outros cursos com a participação (considerada neste caso negligente) de outros departamentos na contribuição para a formação de um dado profissional também serve de justificativa à incorporação dessas disciplinas pelo curso demandante, as quais quando consideradas importantes são mantidas na matriz curricular mas sob a sigla do departamento diretamente responsável por tal curso. É também válido investigar se, frente à dinâmica interdepartamental, a negociação da responsabilidade por uma disciplina se relaciona com o número de professores existentes no departamento e a possibilidade de contratação de novos professores.

Retomando o objeto desta pesquisa, quando somadas as disciplinas de Sociologia ofertadas pelo departamento de Sociologia e Ciência Política àquelas que são administradas pelo departamento responsável pelo curso de origem, pode-se afirmar que atualmente a representatividade de conhecimentos da Sociologia nas matrizes curriculares dos cursos de graduação da UFSC é ínfima de uma forma geral. Foi verificado que cada curso tem a sua especificidade em termos de ênfases curriculares, mas de um modo geral eles se mostram sobremaneira profissionalizantes. Conforme Pereira (2011), o debate curricular é normalmente um reflexo do debate mais amplo acerca das funções da universidade:

Esses posicionamentos, que marcam diferenciações na forma de concebê-la e planejá-la, têm solicitado funções díspares que vão desde entendê-la como uma instituição fortemente cientificista ou intelectualista (como se classificam as mais importantes universidades americanas e europeias), uma instituição essencialmente profissionalizante e tecnicista (como são geralmente as universidades em países em desenvolvimento) e ainda como funcionalista e a serviço do Estado (como são entendidas as universidades dos países do Leste Europeu, Rússia, China, Cuba, Coréia do Norte). (PEREIRA, 2011, p. 113).

Em corroboração à Pereira, verifica-se que apenas uma pequena minoria de disciplinas que integram o que se convencionou chamar de humanidades está presente em uma minoria dos cursos de graduação, ao menos no contexto da UFSC, contradizendo o discurso oficial que

pretende se legitimar na educação brasileira sobre a promoção de uma sólida formação básica ou ainda da tal “formação cidadã”.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos dos nove cursos selecionados para esta pesquisa entram aqui como importantes fontes de análise já que trazem vários elementos políticos e ideológicos³⁶, ainda que subjacentes, no que toca aos sentidos e expectativas institucionais de formação em seu sentido mais amplo para cada um dos cursos; na mesma direção, quanto ao modelo de organização curricular adotado, e em especial quanto à presença da disciplina de Sociologia como componente curricular³⁷. Netto (1999)³⁸, importante autor marxista, sustenta que além de coexistirem diversos projetos societários em relação de poder, existem projetos de profissões e, assim, faz uma relevante observação:

É importante ressaltar que os projetos profissionais também têm inelimináveis dimensões políticas, seja no sentido amplo (referido às suas relações com os projetos societários), seja em sentido estrito (referido às perspectivas particulares da profissão). Porém,

³⁶ Vale ressaltar que foi retirado da nomenclatura deste documento o termo político, o qual agora é denominado apenas projeto pedagógico, fazendo-nos refletir se a dimensão política da educação, que implica em divergências e conflitos de interesse, tem sido naturalizada por meio da já evidente padronização dos discursos que permeiam as políticas educacionais. Nesse sentido, as políticas curriculares para a educação superior se traduzem em práticas de enfraquecimento dos departamentos, restando a estes a tecnificação da condução pedagógica dos cursos (PPC ao invés de PPP), e o esvaziamento do sentido político diretamente relacionado ao curso e ao respectivo departamento; disso decorre uma centralização da gestão universitária, o que espelha a escolarização da educação superior e a perda do seu sentido formativo.

³⁷ Em razão da greve dos Servidores Técnico-Administrativos da UFSC, deflagrada em março de 2014 cujo término se deu apenas no início de julho do mesmo ano, não foi possível ter acesso ao histórico dos projetos pedagógicos dos cursos em análise. Pretendia-se averiguar a inclusão, exclusão, modificação e outras dinâmicas curriculares que envolvem a disciplina de Sociologia nas matrizes curriculares dos cursos ao longo do tempo.

³⁸ Prof. Dr. José Paulo Netto, atualmente professor na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

nem sempre tais dimensões são explicitadas, especialmente quando apontam para direções conservadoras ou reacionárias. Um dos traços mais característicos do conservadorismo consiste na negação das dimensões políticas e ideológicas. (NETTO, 1999, p. 5).

Para cumprir com os objetivos desta pesquisa fica clara, portanto, a necessidade de se trazer à luz qual o papel formativo que se coloca à Sociologia nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) nas diversas configurações em que ela é apresentada para a formação dos mais diversos profissionais nos mais variados campos de saber. É importante retomar, nesse sentido, que as DCNs surgem como orientações imperativas, determinações que devem servir como balizadoras na elaboração dos PPCs.

Objetivando um maior entendimento da dinâmica interdepartamental da UFSC, vale apontar para a especificidade de sua organização institucional e departamental frente à organização curricular dos cursos, ou seja, todos os cursos podem contar com a participação de diversos departamentos de ensino em suas matrizes curriculares. As disciplinas de Sociologia em análise estão vinculadas ao departamento de Sociologia e Ciência Política, o qual integra o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), juntamente aos departamentos de Psicologia, Antropologia, Filosofia, Geociências e História. Assim, conforme os princípios do Estatuto da UFSC (última alteração em 2012):

Art. 6º A Universidade estruturar-se-á em Departamentos, coordenados por Unidades.

§ 1º Para os efeitos da Lei e deste Estatuto, as Unidades Universitárias serão os Centros, sendo essa denominação privativa dos referidos órgãos.

§ 2º *O ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, envolvidos em cada curso ou projeto, desenvolver-se-ão sob a responsabilidade dos Departamentos de um mesmo ou de diferentes Centros, responsáveis pelos respectivos campos de estudos.* (UFSC, 2012). **(grifo nosso)**

Fica evidente, portanto, que as atividades de ensino de Sociologia dentro da UFSC deveriam, segundo este documento, ser de responsabilidade do respectivo campo de estudo, ainda que elas estejam envolvidas em cursos de graduação de outros centros de ensino, e este

princípio, como vimos, não tem sido respeitado quando problematizada a referida e atual dinâmica de incorporação de disciplinas. Ou seja, é necessário investigar com mais profundidade esta dinâmica interdepartamental, quais as relações de poder institucionais, epistemológicas e, portanto, curriculares que estão postas e, sobretudo, buscar compreender o que elas expressam, e as quais demandas elas visam atender. Cabe também analisar quais os impactos que tal dinâmica acarreta às identidades das distintas ciências e profissões, e ainda mais importante, se por meio desse processo tem havido ou não uma descaracterização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, neste caso, pela Sociologia.

Dentro dos limites que se impõem a esta pesquisa, e com vistas a compreender as potencialidades educativas e limitações da disciplina de Sociologia na formação acadêmico-profissional, colocou-se em análise as diretrizes curriculares do MEC e o projeto pedagógico dos cursos que incluem esta disciplina (apenas aquelas de código SPO) como componente curricular obrigatório, tendo como foco especialmente o perfil do egresso, o objetivo do curso, a matriz curricular e as ementas das disciplinas. Como já abordado, o grande ideário que a nova política curricular para a educação superior trouxe foi o da flexibilização. Nesse sentido, objetiva-se compreender as diferentes configurações curriculares que tal política acabou por engendrar nos cursos em análise, e em que medida ela impacta no espaço concedido à Sociologia na matriz curricular.

Um dos centros de ensino, portanto, que conta com a participação do departamento de Sociologia e Ciência Política (SPO) na composição curricular em cursos de graduação é o Centro de Ciências da Educação (CED). O curso de Biblioteconomia é coordenado pelo departamento de Ciências da Informação (CIN), e dispõe da disciplina *Introdução à Sociologia para Biblioteconomia* na matriz curricular. Por meio de investigação bibliográfica, constatou-se haver artigos acadêmicos que debatem sobre possíveis necessidades de mudanças na formação do bibliotecário, muitos deles em conformidade ao “novo paradigma” educacional proposto pela UNESCO. O cerne dos argumentos se baseia nas recentes transformações na sociedade, a qual com a revolução informacional e tecnológica das últimas décadas convencionou-se chamar de sociedade do conhecimento. Isto, é com a superabundância de informação, coloca-se ao bibliotecário - que é essencialmente um

comunicador, um mediador dos usuários na relação com a informação – o desafio de criar sistemas e estratégias de gerenciamento informacional em um contexto que é, acima de tudo, globalizado (SILVA & CUNHA, 2002). No que toca aos princípios de formação, Silva e Cunha argumentam que:

(...) a educação dos bibliotecários deverá, no século XXI, priorizar a condição humana, enfatizando princípios como conhecimento pertinente, o aprender a ser, a comunicar-se e a compreender outros indivíduos. *É fundamental enfatizar a necessidade de articulação do acervo cognitivo com o mundo do trabalho em paralelo ao investimento individual em treinamento e capacitação.* (SILVA & CUNHA, 2002, p. 81).
(grifo nosso)

Nítidamente em consonância aos fundamentos teóricos que serviram de referência à elaboração das diretrizes do MEC, as quais foram publicadas um ano antes da publicação deste artigo, é possível perceber a convergência do discurso presente na literatura ao oficial, ou seja, tais autores têm ganhado cada vez mais força nos estudos acadêmicos, e têm sido caracterizados como os integrantes do novo paradigma da educação (“pós-crítica” para tempos pós-modernos) – a partir de uma concepção evolutiva, segundo a qual as teorias críticas sobre currículo acabam entendidas como ultrapassadas, anacrônicas (SILVA, 1999).

No que tange às diretrizes do MEC para o curso de Biblioteconomia (2001), estas definem que:

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, *refletir criticamente sobre a realidade que os envolve*, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de

documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc. (CNE, 2001, p. 32).
(grifo nosso)

Na introdução do PPC de Biblioteconomia (2008) percebe-se claramente que a principal motivação para a nova organização curricular advém das transformações no mundo do trabalho. Os autores sustentam que os currículos devam estar adequados e atualizados, conforme os novos perfis profissionais que surgem como consequência das transformações da sociedade do conhecimento. O documento menciona ainda que, segundo encontro da Associação Brasileira das Ciências da Informação (ABECIN), a elaboração do projeto pedagógico:

(...) pressupõe uma reflexão sobre o conceito de educação defendido pelo curso e sua relação com a sociedade. Esta preocupação leva a refletir sobre a cidadania e a consciência crítica, ou seja, “o tipo de indivíduo que queremos formar e de mundo que queremos construir com nossa contribuição”. (ABECIN apud HILLESHEIM et all, 2008).

Fundamentado na pedagogia das competências, tal como apresentado nos princípios da Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o PPC deste curso preconiza que: “O aluno deverá, assim, ser capaz de aprender a viver junto, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser”. Como objetivo geral do curso estabeleceu-se no PPC:

Formar *bibliotecários com uma visão crítica da sociedade*, capazes de atuar como profissionais da informação imbuídos do compromisso com a gestão da informação e sua disseminação e com *consciência do seu papel social* na eliminação de barreiras de acesso à informação seja de natureza política, tecnológica, econômica, educacional, social, cultural e recreativa. (HILLESHEIM et all, 2008, p.10). **(grifo nosso)**

O PPC traz também, como já previsto pelas diretrizes, a flexibilidade e a transversalidade como princípio da organização

curricular do curso. A matriz curricular é delimitada segundo módulos de competências e habilidades: 1- em comunicação e expressão, 2- técnico-científicas, 3- gerenciais e, por fim, 4 – sociais e políticas. Destas últimas competências, onde se enquadra a Sociologia, é válido destacar: a) Assessorar e intervir na formulação de políticas de informação; b) Promover uma atitude crítica e criativa a respeito da resolução de problemas e questões de informação; c) Fomentar uma atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral); d) Identificar as novas demandas sociais de informação; e) Atuar coletivamente com seus pares no âmbito das instituições sociais, com o objetivo da promoção e defesa da profissão.

No caso da disciplina de Sociologia, esta é colocada dentro da matriz curricular no eixo chamado *Disciplinas Instrumentais*, e é denominada *Introdução à Sociologia para Biblioteconomia*; ela procura em termos de conteúdo, em alguma medida, fazer interface com os conhecimentos próprios do curso demandante, ou seja, com o campo das organizações e da comunicação. As disciplinas que integram esse módulo são em sua maioria ofertadas nas três primeiras fases. Vale mencionar a presença da disciplina Relações Humanas, ofertada pelo departamento de Psicologia, também no mesmo módulo. Na tabela abaixo, tem-se o eixo curricular do qual a Sociologia faz parte:

Tabela 2: Módulo do curso de Biblioteconomia que contém a disciplina de Sociologia

Disciplinas Instrumentais	Disciplinas	Nº de créditos
	JOR5300 - Comunicação	2
	LLE5105 - Inglês Instrumental	4
	LLV5603 - Produção Textual Acadêmica	4
	SPO5116 - Introdução à Sociologia para Biblioteconomia	4
	PSI5112 - Relações Humanas	2
	CAD5106 - Teoria Geral da Administração	4
	NE5111 - Estatística Aplicada	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Percebe-se, pois, que o curso de Biblioteconomia da UFSC procurou se adaptar às demandas advindas da atual política curricular para a educação superior e, no que toca à Sociologia, é esperado da disciplina, de acordo com o texto, que ela promova o desenvolvimento

de habilidades e competências sociais e políticas. Enquadrada, porém, no eixo *disciplinas instrumentais*, junto a outras disciplinas sem qualquer relação uma com as outras, numa adequação que aparenta, sobretudo, pragmática: todas as disciplinas do curso que não são do departamento de origem (CIN) foram agrupadas neste módulo; a matriz curricular do curso parece sugerir, portanto, que a Sociologia - junto à Relações Humanas, seriam, dentro do currículo, disciplinas que poderiam contribuir na instrumentalização dos estudantes para o exercício da cidadania, em sua acepção liberal, de ajustamento e “cumprimento do seu papel” na sociedade, tal como posto no PPC.

Dos cursos em análise, aqueles que, por sua vez, guardam relação com o campo da saúde, quais sejam: Odontologia, Nutrição e Psicologia têm a especificidade de trazer algumas orientações e perspectivas em comum. As diretrizes curriculares para esses cursos vêm a reforçar a importância do balizamento da formação nos cursos da área da saúde pelo princípio de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), em consonância com o discurso da humanização da saúde, e preza pela aproximação com as políticas públicas na área. Para além do discurso atual da formação cidadã, entretanto, o debate sobre a necessidade de se promover uma formação humanística para esses profissionais é mais antigo e remonta a década de 1960, quando houve uma virada conceitual neste campo de saber que passa a levar fortemente em consideração os aspectos sócio-político e culturais dos processos saúde-doença, e no caso da Psicologia, como contribuição para o entendimento mais amplo dos processos psicológicos (NUNES et al, 2003). Nesse sentido, houve um redirecionamento da política curricular para os cursos da área da saúde que reivindicavam uma formação humanística, reforçando uma já tradicional relação das Ciências Sociais com a área da Saúde, a qual se expressa também na formação de outra área de pesquisa, interdisciplinar: a Saúde Coletiva.

Os cursos de Odontologia e Nutrição da UFSC integram o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e também contam com a participação de uma disciplina de Sociologia (SPO) na formação. A Odontologia, em particular, traz um caso bastante específico em termos de configuração curricular, como veremos. Suas DCNs (2002) estabelecem como perfil do egresso:

Cirurgião Dentista, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos

os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na *compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade*. (CNE, 2002, p.1). **(grifo nosso)**

Em consonância às diretrizes, o PPC deste curso (2006) estabelece como objetivo:

(...) contextualizar, investigar e ensinar os saberes e fazeres da Odontologia, necessário para formar Cirurgiões-Dentistas habilitados para o exercício de uma profissão contemporânea, promotora de saúde e fundamentada nos preceitos da ética, da moral, da ciência, da filosofia e, principalmente, voltada para realidade da população brasileira. (AMANTE, 2006, p.17).

O eixo curricular central deste curso está dividido em dois segmentos: o primeiro chamado *Unidade Integrada de Prática Disciplinar*, e o segundo, do qual a Sociologia faz parte: *Unidade Integrada de Atuação Disciplinar*. Neste último segmento encontram-se as disciplinas chamadas Interação Comunitária (I à VIII). Os conhecimentos da Sociologia integram a disciplina denominada *Interação Comunitária I*, juntamente a conhecimentos da área da saúde. A exceção da disciplina de número I, que pertence ao departamento de Sociologia e Ciência Política, as outras sete disciplinas são ofertadas pelo departamento de Saúde Pública (SPB), as quais juntas têm como objetivo pedagógico:

(...) promover a interação entre todos os atores envolvidos no processo pedagógico, manter sucessivas aproximações com os conteúdos disciplinares do segmento Multidisciplinar, conhecer a realidade da população, realizar o cuidado e assistência odontológica humanizada, e por fim, desenvolver com autonomia acadêmica, todos os instrumentos e mecanismos de verificação, de desvelamento e de síntese,

destinados a conhecer o contexto social, cultural, político, econômico, ecológico, nos níveis individual e coletivo do processo saúde-doença. (AMANTE, 2006, p. 41).

A disciplina *Interação Comunitária I* é ministrada por um professor de Sociologia conjuntamente a outro docente das ciências da saúde, os quais dividem além da sala de aula, a ementa e programa de ensino, tentando aproximar as duas áreas de conhecimento: ciências da saúde e ciências humanas/ Odontologia e Sociologia.

A referida disciplina integra, ainda, o módulo *Ciências Humanas e Sociais*, no qual se encontram além das demais disciplinas de Interação Comunitária, a Introdução à Antropologia (2 créditos) e a Bioética.

Tabela 3: Módulo do curso de Odontologia que contém a disciplina de Sociologia

	Disciplinas	Nº de créditos
Ciências Humanas e Sociais	ODT7017 – Bioética	2
	<i>SPO7101 – Interação Comunitária I</i>	4
	SPB7102 – Interação Comunitária II ³⁹	3
	SPB7103 – Interação Comunitária III	4
	SPB7104 - Interação Comunitária IV	4
	SPB7105 – Interação Comunitária V	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

³⁹ Em virtude da impossibilidade do Departamento de Antropologia atuar nas Disciplinas de Interação Comunitária I e II, foram disponibilizados 02 h/aula da Disciplina de Interação Comunitária II para a Disciplina de Introdução à Antropologia (Fonte: PPC Odontologia, p. 50)

As disciplinas acima, portanto, deveriam representar, segundo o documento:

(...) os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo do processo saúde-doença. (AMANTE, 2006, p.49).

Interessante observar que, à exceção das disciplinas Interação Comunitária I, Introdução à Antropologia e talvez Bioética, que compõem o módulo destinado às Ciências Humanas e Sociais, as demais disciplinas não se referem a este campo de estudo; são antes pertencentes ao departamento de Saúde Pública, o qual está contido no CCS, e tem forte presença de estudos em Epidemiologia, conforme as ementas abaixo:

SPB 7102 – Interação Comunitária II: História da saúde pública e da odontologia. O SUS (Sistema Único de saúde) – princípios e diretrizes, financiamento e estruturas de funcionamento. Promoção da saúde e educação em saúde. Atenção primária em saúde.

SPB 7103 – Interação Comunitária III: Histórico, conceitos básicos e aplicação da epidemiologia; Tipos de estudos epidemiológicos; Epidemiologia descritiva; Metodologia de inquéritos populacionais; Prática de saúde baseada em evidências; Trabalho de campo; Tipos de variáveis; Organização dos dados; Apresentação tabular e gráfica; Medidas de tendência central; Medidas de dispersão; Noções de amostragem; Distribuição normal; Intervalo de confiança; Diferenças entre médias; Diferenças entre proporções.

SPB 7104 – Interação Comunitária IV: Planejamento, programação e avaliação de saúde. Planejamento, programação e avaliação de saúde bucal.

SPB 7105 – Interação Comunitária V: Epidemiologia das principais doenças e agravos bucais e fatores associados. Metodologia de levantamentos epidemiológicos em saúde bucal. Coleta de dados epidemiológicos em saúde bucal. Análise de dados epidemiológicos em saúde bucal. (AMANTE, 2006, p. 49).

Ou seja, fica evidente que o módulo *Ciências Humanas e Sociais* que deveria ser reservado para a ênfase curricular básica/ ética e humanística, no caso deste curso, ele sofre fortemente a invasão de conteúdos da Epidemiologia, contradizendo novamente o argumento que sustenta a oferta de uma sólida formação básica nos cursos de graduação da UFSC.

Já o curso de Nutrição, por sua vez, também traz o debate sobre a necessidade de humanização da formação. Segundo artigo intitulado *A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana* (AMORIM; MOREIRA; CARRARO, 2001):

O paradigma predominante na formação dos profissionais de saúde - especialmente de médicos pediatras e nutricionistas - é o modelo biológico cartesiano, o qual tem repercussões na sua área de atuação, dificultando a visão do indivíduo como um ser integral e a compreensão dos determinantes no processo saúde-doença. Fica evidente a necessidade dos cursos de graduação preocuparem-se com um projeto pedagógico que leve à superação do paradigma cartesiano, tendo como meta a formação de um profissional comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (AMORIM; MOREIRA; CARRARO, 2001, p.111). (grifo nosso)

Reitera-se, portanto, as análises feitas para o curso de Odontologia sobre a formação dos nutricionistas, o qual já vinha refletindo sobre a necessidade da dimensão humanística na formação. Colocando em análise as diretrizes curriculares para o curso de Nutrição (2001), as quais determinam sobre o perfil do egresso, tem-se:

Nutricionista, *com formação generalista, humanista e crítica*, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, *com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural*. (CNE, 2001, p.1). **(grifo nosso)**

O mais recente projeto pedagógico do curso de Nutrição (2008) da UFSC está em consonância com as DCNs, e traz como objetivo do curso:

Desenvolver nos estudantes a capacidade de *articular os conhecimentos biológicos, políticos, econômicos e sociais* em todas as áreas em que a alimentação e a nutrição são fundamentais para preservar, promover e recuperar a saúde de indivíduos e grupos populacionais, a partir de instrumental técnico e científico. Desenvolver atividades no campo da nutrição e alimentação humana, com *percepção crítica da realidade social, econômica, cultural e política*, visando à garantia da Segurança Alimentar e Nutricional e do Direito Humano à Alimentação Adequada em nível individual e coletivo. (NUNES, 2008, p.6). **(grifo nosso)**

A organização curricular do curso de Nutrição está disposta apenas por fases, não tendo, portanto, adotado o sistema de módulos indicado pelo MEC. Segundo seu PPC, “as disciplinas apresentadas nas fases estão articuladas de forma a integrar os conhecimentos e os conteúdos, através da relação teoria e prática, numa relação sinérgica e dialógica” (s/p). A disciplina ofertada que nos interessa é a *Sociologia e Saúde*, que integra a primeira fase. Segue quadro:

Tabela 4: Fase que contém a disciplina de Sociologia no curso de Nutrição

1ª fase	Disciplinas	Nº de créditos
	CIN 5105 – Metodologia Científica	2
	BEG 5101 – Fundamentos da Biologia Celular	3
	SPO 5114 – Sociologia e Saúde	3
	MOR 5210 – Anatomia aplicada à Nutrição	4
	SPB 5100 – Desenvolvimento da Comunidade	2
	NTR – Cultura, Consumo e padrões alimentares	3
	NTR – Educação em saúde, alimentação e Nutrição I	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Nesse sentido, há para cada fase deste curso um objeto integrador e uma dimensão prática. Para a primeira tem-se: Objeto integrador – O território em saúde, alimentação e nutrição. A Prática – Acolhimento e reconhecimento dos indivíduos, família e comunidade nos diferentes cenários de prática. Vale mencionar também a presença das disciplinas optativas (SPO): Sociologia e Antropologia da Alimentação, ofertadas em dois créditos⁴⁰. Vale ressaltar que este foi o único curso em análise que não se preocupou em acatar o princípio de flexibilização curricular, por meio de modulação, proposta pelas DCNs.

No que tange ao curso de Psicologia, existe uma preocupação em termos de formação que advém de demandas sociais, como muito bem explicita Benevides (2005) em artigo intitulado *A Psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces?*:

O título do artigo já indica um ponto de partida lamentavelmente pouco encontrado no campo da Psicologia: a preocupação com a saúde pública, com a inserção do trabalho do Psicólogo no debate sobre modos de intervenção que se façam para além dos enquadres clássicos de uma clínica individual e privada, ou mesmo de uma psicologia social que mantém a separação entre os registros

⁴⁰ Não se sabe, todavia, com que frequência tais disciplinas são ofertadas no curso. No curso de Ciências Sociais, por exemplo, há um quadro numeroso de disciplinas optativas que são muito raramente ofertadas, a depender da disponibilidade de professores especializados na área/ subárea.

do individual e do social, tal como a ainda predominante em nossos cursos de formação (...). Não é preciso ir muito longe para percebermos que o discurso sobre o sujeito tem vindo acompanhado, no campo das práticas psi, de um processo de despolitização destas mesmas práticas. No mesmo movimento em que o sujeito é tomado como centro (ou mesmo eventualmente descentrado) opera-se uma dicotomização com o social que se acredita circundá-lo. (BENEVIDES, 2005, p.21)

Ou seja, tendo em vista que a profissão do psicólogo é mais tradicionalmente exercida em consultórios privados para atendimento individual (de caráter elitista), ou no meio corporativo exercendo funções majoritariamente na área de recursos humanos, a autora defende que as práticas no campo da psicologia têm estado despolitizadas, e portanto, urge a necessidade de se dar mais atenção aos determinantes sociais, políticos e culturais na constituição do sujeito e nos processos psicológicos.

No que tange às últimas DCNs para este curso, de 2011, elas estabelecem como perfil do egresso:

(...) a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País,

fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VII - aprimoramento e capacitação contínuos. (CNE, 2011, p.1). **(grifo nosso)**

Segundo este documento, e em diálogo às ideias de Benevides, o conhecimento sociológico é fundamental, portanto, para entender os processos psicológicos, objeto primeiro deste curso, tendo em vista que são essas diversas dimensões: biológica, social, cultural, política, econômica e psicológica que constituem o ser humano em sua integralidade. Já o PPC deste curso (o mais recente é de 2009), por sua vez, traz também como finalidade última da organização curricular as demandas sociais, enfatizando no documento o estreitamento da relação do curso de Psicologia com a área da saúde coletiva, cuja intenção foi de aproximar a formação do contexto das políticas públicas. Em consonância com a legislação atual, seu projeto pedagógico se pauta na:

(...) formação integral do profissional, como agente capaz de atuar sobre fenômenos psicológicos em diferentes contextos ou como docente na área da psicologia (...) buscando uma sintonia com *uma formação global e crítica* para os envolvidos no processo de formação, *tendo como objetivos capacitá-los para o exercício da cidadania*, promoção do bem-estar e transformação de realidades que comprometam a dignidade e convivência social. (NUERNBERG et all, 2009, p.11). **(grifo nosso)**

Ainda que apresente implícita crítica ao princípio de flexibilidade, expresso na ressalva: “Pretende-se desenvolver um curso no qual os avanços em prol da flexibilização curricular não impliquem

na desvalorização dos conhecimentos essenciais à formação profissional” (UFSC, 2009, p.11), alertando que as ênfases propostas não pretendem representar formas de especialização precoce; ainda sim, o documento traz uma proposta curricular em sistema modular. Além de contar com um núcleo comum⁴¹ e outro profissionalizante, também apresenta os seguintes eixos estruturantes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos da Psicologia e estado atual da profissão; II - Interfaces com áreas de conhecimento afins; III – Fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia; IV - Investigação científica, avaliação psicológica e comunicação científica; e V- Fundamentos científicos do estudo de fenômenos psicológicos em ciclos vitais e VI – Práticas profissionais.

A disciplina de Sociologia, neste caso, é integrante do segundo eixo: *interfaces com áreas de conhecimento afins*, cujo propósito é de enfocar a multideterminação do fenômeno psicológico, percebendo-o em sua interação com fenômenos biológicos e sociais. Seguem as disciplinas que integram este módulo:

Tabela 5: Módulo do curso de Psicologia que contém a disciplina de Sociologia

Interfaces com áreas de conhecimentos afins	Disciplinas	Nº de Créditos
	Sociologia Geral B	4
	Epistemologia das Ciências Humanas	4
	Introdução à Antropologia	6
	Processos Biopsicológicos (I a V)	Difere para cada uma das cinco

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Vale mencionar que, neste caso, e segundo a ementa, a abordagem da disciplina de Sociologia não faz interface com o campo da Psicologia, ficando restrito à introdução aos clássicos e primeiras correntes de pensamento daquela ciência. Ou seja, este PPC anuncia a necessidade de uma articulação entre a Psicologia e a Sociologia que acaba não se cumprindo, tal como a dicotomia anunciada por Benevides.

⁴¹ O qual “estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (BRASIL, 2004, Art. 7º).

Nesse sentido, vale questionar se há uma inoperância do currículo pela dinâmica interdepartamental, isto é, se inexistente um momento privilegiado em que se debata a composição das ementas (das disciplinas de outros departamentos); e ainda, se essa dinâmica expressa um contexto maior de precarização e intensificação do trabalho docente, os quais sob a pressão do produtivismo acadêmico, não tem conseguido parar para refletir sobre a prática pedagógica com a Sociologia na formação acadêmico-profissional, sobretudo no ensino extramuros, tendo em vista que, num quadro de prioridades, valoriza-se primeiramente o ensino e, principalmente, a pesquisa dentro dos próprios cursos (pós-graduação e graduação, nesta ordem). Vale questionar também sobre as disputas de espaço dentro do currículo, no qual os outros campos de saber aparecem com menor *status*, e portanto também se tornam alvo de mudanças (exclusões, redução de créditos, incorporações, descaracterizações) quando da necessidade de reformas curriculares.

Para o curso de Psicologia existem então, além da modulação mencionada, as ênfases curriculares profissionais que devem ser escolhidas (duas das três linhas) pelos estudantes, quer sejam: Saúde e Processos Clínicos⁴²; Trabalho e Gestão; Educação e Ações Sócio-Comunitárias.

Verifica-se que a organização do currículo distribui as disciplinas vinculadas aos outros departamentos e, portanto às áreas afins do saber, nas três primeiras fases, momento em que o curso passa a se especializar mais dentro do próprio campo de saber⁴³. Uma análise da matriz curricular deste curso⁴⁴ sugere que a disciplina de Sociologia esteja

⁴² Vale mencionar que para esta especialização – formação de psicólogo – há ao menos dez disciplinas do departamento de Antropologia que são ofertadas como complementares, dentre outras disciplinas de outros departamentos. Ressalta-se ainda que as disciplinas complementares devam ter 25% de representatividade na composição curricular para a formação.

⁴³ Das matrizes curriculares analisadas, percebe-se que ainda que haja especificidades quanto à configuração curricular dos cursos, a maioria converge em alocar as disciplinas que escolhem como de base e aquelas de outros departamentos nas fases iniciais (até a quarta-fase), quando então o curso se especializa dentro do seu próprio campo.

⁴⁴ Na última reforma curricular do curso de Psicologia, houve a eliminação de uma disciplina da Filosofia: FIL5142 – Antropologia Filosófica, a qual foi substituída por outra do departamento de Psicologia: PSI7306 Políticas

relacionada a dois objetivos: à formação, mais uma vez, crítica e cidadã, anunciada pelo MEC, e que por outro lado, a Sociologia deveria ajudar na compreensão dos determinantes socioculturais do fenômeno psicológico.

Fica claro, portanto, que existe uma especificidade no que toca à presença da disciplina de Sociologia nos cursos com alguma proximidade da área da saúde, e que esta advém do imperativo da compreensão das múltiplas determinações nos processos saúde-doença (seja do corpo ou da psique).

Já no caso das Ciências Sociais Aplicadas, cujos cursos em análise estão alocados no Centro Sócio-Econômico (CSE) da UFSC, a discussão sobre a necessidade de humanização da formação é diferente. Para esta pesquisa, no que toca à presença da Sociologia (de sigla SPO) nas matrizes curriculares, entram em análise os cursos de Administração, Economia e Serviço Social.

Com relação à formação do Administrador, há um estudo intitulado *O humanismo na formação do Administrador: caso UFSC* (BUSS et al, 2008) que faz um comparativo entre os currículos da década de 70 e os atuais do curso de Administração de Empresa; a autora conclui que houve uma perda considerável de disciplinas que se preocupam com uma formação mais humanista, que compreenda a educação de uma forma mais integral. Segundo Buss:

Ao se buscar uma compreensão mais aprofundada deste discurso, pode-se perceber que os cursos e as universidades estão voltados para uma formação profissionalizante, visando atender essa demanda de mercado, deixando de lado uma educação mais ampla que enfatize o desenvolvimento total do indivíduo (BUSS et al, p.219, 2008). (...) Sartor afirma que no mundo contemporâneo “o humanismo tem explicitado a possibilidade de o homem tomar suas próprias decisões numa economia que parece dominar o mundo da política, tal qual hoje as finanças regem o destino da humanidade e das gerações futuras” (SARTOR apud BUSS et al, 2009). Isso constitui um reducionismo da vida humana, por ela deixar-se guiar por fenômenos econômicos, onde a

formação das pessoas fica submetida às diretrizes do mercado, ao invés dos da vida (BUSS et al, 2009, p. 220).

Diferentemente da demanda concernente aos cursos de saúde, o discurso que advoga por uma formação mais humanista nos cursos das Ciências Sociais Aplicadas, ao menos no caso da Administração, refere-se justamente à orientação cada vez mais tecnicista e estritamente profissionalizante de formação desses profissionais⁴⁵. No que toca às DCNs para o curso de Administração (2005), elas definem como perfil de egresso:

(...) capacitação e aptidão para *compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento*, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (CNE, 2005, p.1). (**grifo nosso**)

Segue-se, portanto, que neste curso cabe à Sociologia possibilitar aos alunos a compreensão da dimensão social “estritamente” da produção e de seu gerenciamento, revelando seu aspecto instrumental dentro da formação do administrador de empresas, haja vista o nome da disciplina *Sociologia Aplicada*. A disciplina, ministrada em dois créditos volta-se, portanto, à Sociologia das Organizações, se não a uma tecnologia social, não sobrando tempo para se avançar em outros temas com o mínimo de profundidade.

O projeto pedagógico do curso de Administração (presencial) da UFSC não estava disponível em domínio público na internet, e em razão da greve dos servidores técnico-administrativos da UFSC, deflagrada em março de 2014, não se conseguiu ter acesso a uma cópia desse

⁴⁵ Profissões cujos espaços no mercado de trabalho apenas se sustentam para a reprodução do capital.

documento⁴⁶. Todavia, em entrevista com o atual coordenador do curso⁴⁷, teve-se acesso a um artigo que pôde fornecer elementos de análise no que toca à última reforma curricular. Intitulado *A matriz curricular como estratégia de formação do administrador-empresendedor: diagnóstico, formulação e resultados iniciais* (NUNES et al., 2012), o artigo traz o processo de formulação e implementação do novo projeto pedagógico do curso de Administração da UFSC. De acordo com esta publicação, o eixo epistemológico do curso de Administração foi definido pela formação do profissional administrador-empresendedor e sua centralidade na matriz curricular. Portanto, em conformidade com as DCNs, o curso traz o empreendedorismo como eixo relevante da formação.

Deste artigo, vale ressaltar também a orientação do curso para a substituição do “saber fazer” pelo “saber saber”, princípio presente nas normativas do MEC, e supostamente exigido pelas demandas societárias. A concepção de conhecimento é fundamentado no construtivismo de Piaget, cujo pressuposto básico é a de construção contínua, de formação continuada, bem como na pedagogia cognitivista. Sua concepção de competência atrela-se também a capacidade do sujeito em adequar conhecimentos, habilidades e atitudes à realidade circunstanciada. Segue, pois, o perfil do egresso e objetivo do curso, segundo o artigo:

Bacharel em Administração *com sólida formação básica*, conhecimentos técnico-científicos atuais, mas, sobretudo, uma formação alicerçada na sua capacidade de adaptar conhecimentos às novas situações que a realidade exige. Fundamental que esteja apto a usufruir de um processo de aprendizagem constante e permanente, cuja característica primordial é a autonomia intelectual e profissional, habilitando-o a superar desafios que as transformações sociais impõem. (NUNES et al, 2012, p.7) . **(grifo nosso)**

⁴⁶ Vale mencionar que tal greve impossibilitou também a desejada pesquisa na Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) dos históricos dos projetos pedagógicos dos cursos, por meio da qual se objetivava traçar aspectos históricos-políticos da disciplina de Sociologia nos currículos dos cursos em análise.

⁴⁷ O qual afirmou não possuir uma cópia para disponibilização.

A matriz curricular do curso de Administração é estruturada com uma parte fixa e outra variável, a ser gerenciada pelo próprio aluno. Na grade fixa, há estudos obrigatórios representados por quatro núcleos: - Estudos de formação básica: relacionados com estudos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, econômicos, jurídicos, políticos e comportamentais; - Estudos quantitativos e suas tecnologias; - Estudos de formação profissional; e - Estudos de Integração. Vale destacar que a matriz curricular deste curso é bastante diversificada em termos dos departamentos que a integram. Segue quadro:

Tabela 6: Módulo do curso de Administração que contém a disciplina de Sociologia

Estudos de formação básica	Disciplinas	Nº de créditos
	SPO 7003 - Sociologia Aplicada	2
	PSI 7002 - Psicologia Organizacional	4
	DIR 7001- Direito Administrativo	2
	SPO 7001 - Ciência Política	2
	FIL 7102 - Estudos Filosóficos	2
	CAD 7101 - Formação Profissional Ética, Valores Éticos e Responsabilidade Social	2
	DIR 7002 - Direito Empresarial	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Ainda que conte com um total de apenas 18 créditos, pode-se afirmar que apenas neste curso daqueles em análise, parece existir uma preocupação em possibilitar uma formação básica. Entretanto, verifica-se que os outros campos de saber integrantes do módulo, e portanto, as diferentes disciplinas parecem se inclinar à redução da prática pedagógica às possibilidades de sua instrumentalidade dentro daquele curso, não possibilitando uma formação efetivamente crítica, sem mencionar o número de créditos das disciplinas de Sociologia e Ciência Política. Portanto, a redução de créditos de disciplinas dessas áreas ao longo do tempo deve ser algo também a se investigar.

No que se refere ao curso de graduação em Economia da UFSC, vale trazer ao debate uma recente dissertação do programa de pós-graduação em Administração Universitária da UFSC, que objetivou levantar as razões pelas quais os estudantes deste curso evadiam, isto é, acabavam por abandonar o curso. A amostra foi selecionada entre

estudantes que evadiram do curso entre 2006-2012⁴⁸, e trouxe como resultado as principais razões para evasão do curso de Economia da UFSC:

Observa-se que o motivo mais forte foi a do curso não atender às expectativas (Q1). Outros motivadores fortes foram: desencanto com o conteúdo do curso (Q2); reduzida aproximação entre teoria e prática (Q3); as disciplinas serem distantes do mercado de trabalho (Q4); e o curso não conseguir acompanhar as mudanças exigidas pelo mercado de trabalho (Q5). (MALMANN, 2013, p.102).

Ou seja, pode-se inferir que há uma grande demanda em termos das expectativas do alunado no que se refere à aplicabilidade do conhecimento apreendido durante o curso no mercado de trabalho, isto é, o mercado deveria ser a principal diretriz de formação neste curso, apontando para uma formação cada vez mais técnica e profissionalizante e convergindo à tese sobre a desvalorização cada vez maior dos conhecimentos das Humanidades entre os jovens (STROMQUIST, 2012).

Em contrapartida, Abramovay (2004) discute no artigo intitulado *Entre Deus e o Diabo*, as limitações do paradigma dominante na Economia e, discute a importância das interfaces com as outras Ciências Sociais. Segundo ele, para se afirmar como campo específico e autônomo de conhecimento, a Economia assumiu por muito tempo uma distância em relação às outras Ciências Sociais. Então havia certa disputa de campo de pesquisa entre elas que acabou isolando a Economia na preocupação restrita com o que se convencionou chamar de *mercado*. Porém, o autor sustenta que:

Apesar das evidentes diferenças de estilo, de pressupostos teóricos e até comportamentais, é nítida a *convergência entre importantes correntes da sociologia e da economia no sentido de preconizar o estudo dos mercados como estruturas sociais e não simplesmente como um mecanismo abstrato e neutro de encontro entre*

⁴⁸ A pesquisa indicou que nesse período selecionado para a pesquisa, de 14 semestres, houve uma média de 40 abandonos por semestre.

compradores e vendedores. Essa convergência abre um caminho promissor para a colaboração entre as diferentes disciplinas das ciências sociais. Os pressupostos individualistas em que se apoia a formação da economia como ciência não fazem dela a ciência cinzenta, incapaz de conceber a sociedade senão como agregado de indivíduos. (ABRAMOVAY, 2004, p.53). (**grifo nosso**)

Obviamente, para conseguir apreender uma perspectiva mais ampla da noção de mercado (e no mínimo isso), os estudantes de Economia deveriam contar, portanto, com uma sólida formação básica e ter a oportunidade de ter uma aproximação maior com as demais Ciências Sociais. Todavia, em consonância aos resultados da pesquisa de Mallmann (2013), Drumond (2012) sustenta que tem havido de fato uma inquietação no que se refere à formação do economista, a qual tem sofrido críticas por ser de uma forma geral muito teórica, não correspondendo às necessidades do mercado:

Tal inquietação, é importante salientar, não tem relação alguma com críticas a essa ou aquela escola do pensamento econômico, seja manipulando equações e gráficos ou lidando com conceitos mais amplos sobre a economia e a sociedade, estar-se-ia priorizando um viés acadêmico em detrimento das necessidades técnicas do mercado de trabalho (...) se as questões apresentadas acima são verdadeiras, uma maneira de tornar o curso mais útil e aderente às necessidades do mundo do trabalho seria adotando uma formação marcada pelo aprendizado de ferramentas imediatamente úteis às empresas. Dito de outra maneira, se deveria abandonar a demasiada carga de raciocínio abstrato e teórico e focar-se naquilo que importa, isto é, os saberes operacionais práticos. (DRUMOND, 2012, s.p.).

Ressalta-se, nesse sentido, que atualmente o recrutamento de economistas para trabalhar no mercado financeiro é uma grande demanda por parte do mercado. O autor defende, entretanto, que esta dicotomia “teoria e prática” consiste numa forma equivocada de perspectiva, já que:

i) A capacidade de intervenção prática não existe sem sólida formação teórica; ii) A capacidade de pensar abstratamente é parte fundamental do trabalho dos economistas, seja nas empresas do setor produtivo, no setor financeiro ou no governo; iii) Focar-se excessivamente em “pretensas” necessidades do mercado é tornar o futuro economista um sujeito rapidamente obsoleto. (DRUMOND, 2012, s.p.).

Portanto, também neste curso há um debate acirrado sobre possíveis mudanças de orientações na formação. Analisando o PPC (2009) deste curso, porém, percebeu-se que este procurou seguir à risca as DCNs. A organização curricular é modular e contém justamente àquelas apontadas nas diretrizes, quer sejam: Conteúdos de Formação Geral; Conteúdos de formação teórico-quantitativa; Conteúdos de formação histórica; Conteúdos teórico-práticos. A disciplina de Sociologia integra o módulo de Formação Geral, segundo tabela abaixo:

Tabela 7: Módulo do curso de Economia que contém a disciplina de Sociologia

	Disciplinas	Nº de Créditos
Formação Geral	CNM 7103 - Introdução à Economia	4
	SPO 5234 - Ciência Política	4
	DIR 7103 - Instituições de Direito Público	2
	CCN 5190 - Contabilidade e Análise de Balanços	4
	INE 5113- Introdução à Estatística	4
	MTM5126 – Matemática I	4
	CNM 7135 – Economia Matemática	4
	CNM 7104 - Metodologia Econômica	4
	CAD7001 – Introdução à Administração	4
	SPO 5111- Sociologia	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Segundo as DCNs e o PPC, os conteúdos de formação geral têm por objetivo introduzir o aluno ao conhecimento da ciência econômica e de outras ciências sociais, abrangendo também aspectos da filosofia e da ética (geral e profissional), da sociologia, da ciência política e dos estudos básicos e propedêuticos da administração, do direito, da

contabilidade, da matemática e da estatística econômica. É exatamente o que este curso fez, haja vista as disciplinas que compõem o módulo.

Retomando Pereira (2011), a formação geral é uma ênfase curricular que tende a priorizar os fundamentos da ciência e tecnologia, diferentemente da formação básica, que como já vimos prioriza o cultivo das humanidades. No caso do curso de Economia, pode-se inferir, portanto, que este módulo traz elementos de uma formação geral, que se resume a um núcleo comum do curso, expresso num apanhado das disciplinas ofertadas por outros departamentos que vai desde a mais técnica como a Estatística, até algumas mais reflexivas, tais como Sociologia e Ciência Política, ambas neste curso ofertadas em quatro créditos cada.

No que concerne às mais recentes diretrizes curriculares do MEC (2007) para o perfil do egresso deste curso:

O curso deve ensinar *capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e políticas relacionadas com a economia*, revelando assimilação e domínio de novas informações, flexibilidade intelectual e adaptabilidade, bem como *sólida consciência social* indispensável ao enfrentamento de situações e transformações político-econômicas e sociais, contextualizadas, na sociedade brasileira e no conjunto das funções econômicas mundiais. (CNE, 2007, p.1). (**grifo nosso**)

Vale questionar o que as DCNs pretendem com “sólida consciência social”? O que se espera de economistas dotados de forte consciência social? Existe espaço para a consciência social de jovens economistas que acabam recrutados para atuarem no mercado financeiro, setor que mais emprega economistas atualmente? Os objetivos gerais do curso, segundo o PPC (2009), estão completamente alinhados com as diretrizes (*ipsis literis*), e dentre eles vale destacar:

- *Atender os princípios, perfil desejado, competências e capacitações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Ciências Econômicas pela Resolução no. 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara*

de Educação Superior, de 16 de julho de 2007 (...);

- Formar profissionais com amplo e diversificado conhecimento para construção autônoma de projetos intelectuais, culturais e profissionais que permitam uma compreensão da realidade e de sua dinâmica, e uma capacitação para atuação na sociedade de acordo com referenciais éticos, em geral, e com domínio de conhecimentos, técnicas e práticas relacionados à Economia, em termos mais específicos. (2009, p.4)⁴⁹. **(grifo nosso)**

A verticalidade da política curricular neste caso é explícita, ao ponto de como objetivo geral do curso ter sido estabelecido a própria adequação à política oficial. Dos princípios que foram incorporados para a elaboração do projeto, vale destacar: a Ampliação de espaço das disciplinas de Economia Política e de Economia Internacional; a Flexibilização do curso; Redução dos pré-requisitos; Alteração das disciplinas de Ciências Humanas e Direito. Deste último aspecto, vale mencionar a mudança da ementa da disciplina de Ciência Política para temas e autores mais contemporâneos. Também é válido atentar para a incorporação de uma disciplina anteriormente ofertada pelo departamento de História (História do Pensamento Econômico) pelo departamento de Economia, apontando que a dinâmica de incorporação de disciplinas tem sido recorrente nos mais diversos cursos de graduação da UFSC.

Já no tocante à formação do Assistente Social, segundo Netto (1999), importante pesquisador da área, é na transição entre as décadas de 1970 a 1980 que se começa a pensar um novo perfil para este profissional no Brasil, o qual foi motivado por uma forte crítica e recusa ao conservadorismo. O autor sustenta que todo corpo profissional é um campo de tensões e de lutas, e que ainda que seja muito comum a sintonia entre um projeto societário hegemônico e um projeto hegemônico de um determinado corpo profissional, podem mesmo assim existir conflitos e contradições (NETTO, 1999):

É possível que, em conjunturas precisas, o projeto societário hegemônico seja contestado por

⁴⁹ O documento não menciona o nome dos integrantes do grupo de trabalho. Sabe-se que esta é a versão aprovada pelo colegiado do curso.

projetos profissionais que conquistem hegemonia em seus respectivos corpos (esta possibilidade é tanto maior quando tais corpos se tornam sensíveis aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas e quanto mais estas classes se afirmem social e politicamente). Tais situações agudizam, no interior desses corpos profissionais, as diferenças e divergências entre os diversos segmentos profissionais que os compõem. (NETTO, 1999, p.6).

Nesse sentido, sobretudo a partir da década de 1990, um novo projeto profissional do curso de Serviço Social, de orientação marxista, ganhou força e se consolidou hegemônica. Este é marcado por reconhecer a liberdade como valor central (concebida historicamente), como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; donde surge um pacto com a defesa da autonomia e da emancipação. Vincula-se, portanto, a um projeto societário anticapitalista que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero; afirmando a defesa dos direitos humanos e a negação do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 1999, p.16). Dos cursos estudados, este é o único que admite uma posição política-ideológica anticapitalista, *contra a ordem* emprestando o termo de Fernandes (1976).

Vale ressaltar que o campo de trabalho dos assistentes sociais se concentra, sobretudo, na operacionalização de políticas públicas sociais, voltadas para a classe trabalhadora, portanto oprimidas e excluídas em sua condição de classe, e que, portanto, sugere-se que exista dentre este corpo profissional uma maior sensibilização para noções de justiça e equidade social. No que se refere às últimas DCNs para o curso de Serviço Social (2001), elas trouxeram como perfil de egresso deste curso:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de *promover o exercício pleno da cidadania* e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das

relações sociais e no mercado de trabalho. (CNE, 2001, p.14). **(grifo nosso)**

Vale questionar quais as limitações que se colocam a este profissional no que se refere à sua capacidade de promover o exercício pleno da cidadania, num contexto neoliberal em que, como vimos, os cortes de financiamento público para políticas públicas sociais estão cada vez maior, e em um contexto de perdas concretas de direitos para grande parte da população que vive do trabalho.

De acordo com o mais recente PPC do Serviço Social da UFSC (2013), os objetivos do curso são:

- a) promover a *apreensão do conhecimento crítico-científico, fundado no arcabouço teórico/metodológico construído na teoria social crítica, no diálogo com as Ciências Sociais e Humanas*, destinado a subsidiar a análise da realidade social e do processo histórico nacional e internacional;
 - b) *assegurar uma formação ética e humanista*;
 - c) possibilitar a aquisição do conjunto de *competências e habilidades*, com base na análise das expressões da questão social nos diversos espaços sócio-ocupacionais, para o exercício profissional;
 - d) fomentar uma *postura investigativa* para o exercício profissional;
 - e) articular conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, relacionados às demandas e necessidades sociais para a formulação de respostas profissionais.
- (...) *pretende-se formar o assistente social com um perfil teoricamente crítico, comprometido com as conquistas e as lutas da classe trabalhadora*, com capacidade política para a politização das demandas e fortalecimento da participação popular, para ruptura dos processos de subalternização política. (CARTAXO et al, 2013, p. 35). **(grifo nosso)**

Pode-se perceber que, bastante diverso dos outros documentos analisados, este PPC traz um caráter essencialmente crítico, atentando inclusive e, sobretudo, para as questões de classe. Ele define como organização curricular a divisão em três núcleos de fundamentação da formação profissional, conforme decisão em 1997 envolvendo a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABEPSS) e as unidades de ensino da profissão. São eles:

Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-póliticos para conhecer o ser social;

Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural em suas diversidades regionais e locais;

Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. (ABESS/CEDEPSS apud CARTAXO et al, 2013, p. 37)

A disciplina *Introdução à teoria sociológica* faz parte do núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, conforme a tabela seguinte:

Tabela 8: Módulo do curso de Serviço Social que contém a disciplina de Sociologia

Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Vida Social⁵⁰	Disciplinas	Nº de créditos
	SPO7104 - Introdução à teoria sociológica	4
	SPO5236 - Ciência Política	4
	PSI7150 - Psicologia Social	4
	DSS7114 - Classes Sociais e Movimentos Sociais	4
	ANT7100 - Antropologia Social	4
	DSS7113 - Serviço Social e Economia Política	4
	DSS7115 - Método Crítico Dialético	4

Fonte: Dados sintetizados pela autora

É válido destacar que o curso de Serviço Social apresenta certas peculiaridades no tocante à sua formação e relação com as disciplinas da área de humanas. Diferentemente dos outros cursos, em que a Sociologia aparece como uma disciplina externa, apêndice do curso, normalmente integrando um núcleo comum de disciplinas externas ao departamento de origem; no curso de Serviço Social, as disciplinas das Ciências Sociais constituem fundamento da matriz curricular e da profissão. O conhecimento da realidade social é concebido como fundamento da profissão do assistente social.

Além das disciplinas ofertadas pelo departamento de Sociologia Política: Introdução à Teoria Sociológica, Ciência Política e Teoria Sociológica Contemporânea (esta última como optativa, mas ofertada obrigatoriamente ao menos a cada dois semestres), há as disciplinas de Psicologia Social, Antropologia, duas disciplinas da História, e pode-se afirmar que a partir de uma primeira análise da matriz curricular deste curso, percebe-se que os conteúdos próprios à Sociologia estão também contemplados em outras disciplinas ofertadas, ainda que pelo departamento de Serviço Social, tais como: Classes Sociais e Movimentos Sociais, Método crítico e dialético. Vale atentar para a simpatia do curso na difusão do pensamento marxista, a julgar pelas disciplinas ofertadas. Aqui se verifica uma ênfase curricular que

⁵⁰ No PPC deste curso não estava especificado quais disciplinas compunham cada núcleo. Portanto, qualquer erro na composição desta tabela é de minha responsabilidade.

propicia uma sólida formação básica, bastante distinta das demais, por sua própria especificidade, mas também por seu declarado posicionamento político-ideológico.

O compromisso social aparece como fundamento para a proposta de formação do assistente social da UFSC. Tal compromisso fundado na compreensão teórico-crítica da realidade social se expressa nas seguintes considerações: (I) a dimensão interventiva da profissão, nas suas interrelações nos processos de exclusão cultural, social, política, econômica e ambiental; (II) e as manifestações da questão social, no âmbito das transformações advindas pelo reordenamento do capital e do trabalho, consequência do processo de reestruturação produtiva e das amplas inovações informacionais e tecnológicas na sociedade contemporânea. Vale chamar a atenção para a relação bastante diversa deste curso com o conhecimento sociológico, sobretudo com as teorias críticas fundamentadas no materialismo-histórico.

No que tange aos cursos da área de Comunicação, que na UFSC integram o Centro de Comunicação e Expressão (CCE), os debates sobre a formação profissional diferem. Dentre os cursos desse campo, estão em análise o Design e o Jornalismo, cujas matrizes curriculares também contemplam a disciplina de Sociologia (SPO). O curso de Design é recente, datando de 1999. A disciplina ofertada no curso chama-se Sociologia e Cultura, e é ministrada em três créditos, num módulo chamado *Disciplinas Introdutórias*. As últimas DCNs para este curso (2004) estabelecem que:

O curso deve ensinar *capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo* e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, *observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades* bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural. (MEC, 2004, p.1).
(grifo nosso)

Sabe-se que a profissão do design, assim como tantas outras, está ligada e comprometida com o capital, ou seja, ainda que exista uma dimensão artística e estética da profissão, esta está a serviço do capital, tal como apontam as próprias DCNs, de forma explícita, quando menciona que o designer deve utilizar sua capacidade criativa e tecnológica “(...) observados o ajustamento histórico”. O mais recente projeto pedagógico do curso de Design na UFSC (2011) definiu, no que tange à organização curricular: o desprendimento da individualização das fases como referência para a construção do conhecimento e, em seu lugar, a criação de linhas que perpassem todo o período de formação ou, no mínimo, grupos de fases suficientes para se atingir o objetivo; o foco na formação básica nos primeiros anos, mas já de forma articulada com a atuação em Projeto de forma a reduzir o interstício entre assuntos teóricos básicos e sua utilização prática.

Definiu-se como objetivo geral do curso de Design:

Fornecer meios para a formação de profissionais capazes para *atuar em ambientes dinâmicos com características culturais, históricas, técnicas e mercadológicas específicas*, além do domínio de técnicas, métodos e ferramentas específicas de projeto, buscando com isso, *intervir na sociedade* com critérios de inovação, *responsabilidade sócio-ambiental*⁵¹ e empreendedorismo. (UFSC, 2011, p. 18). **(grifo nosso)**

A organização curricular se distribui nos seguintes eixos: Linguagem e Meios; Tecnologia; Projeto; e Sociedade; este último trata das questões sobre as quais o profissional de Design estabelece suas relações com a Sociedade como cenário para sua atuação⁵². São estudadas ainda noções de Ciências Humanas e questões históricas, técnicas e de desenvolvimento sustentado, relativas à área de Design. Segue abaixo a estrutura curricular do curso:

⁵¹ Ligada à noção atual de consciência crítica, sobretudo no meio corporativo.

⁵² Vale mencionar que a sociedade, sua configuração atual, aparece como algo dado, naturalizado e parece se equiparar a noção de mercado.

Tabela 9: Organização curricular do curso de Design

1ª fase	Disciplinas Introdutórias
2ª fase	Disciplinas Introdutórias
3ª fase	Área de projeto
4ª fase	
5ª fase	
6ª fase	
7ª fase	Estágio Disciplinas Inclusivas
8ª fase	PCC

Fonte: UFSC, PPC Design, 2011, p.21.

A disciplina *Sociologia e Cultura* faz parte ainda do módulo *Disciplinas Introdutórias*, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 10: Módulo do curso de Design que contém a disciplina de Sociologia

Disciplinas Introdutórias (concluídas em duas fases)	Disciplinas	Nº de créditos
	Sociologia e Cultura	2
	Criatividade	4
	Desenho de observação	4
	Desenho Técnico e GD	4
	História da Arte	3
	Desenho aplicado	4
	Teoria da Cor	3
	Plástica	3
	Oficina de Portfólio	2
	Metodologia de projeto	3
	Semiótica	3
	Comportamento do Consumidor e Economia	2
	História e evolução do design	3
	Teoria da forma	3
Composição	2	
Design e Cultura	2	

Fonte: Dados sintetizados pela autora

Este curso possui uma ênfase curricular nitidamente profissionalizante, contando com apenas três disciplinas mais próximas das humanidades (de 2 e 3 créditos), embora as mesmas estejam em interface direto com o curso: “Sociologia e Cultura”, “Design e Cultura”, “História da Arte”. Percebe-se, portanto que os conhecimentos sobre “cultura” entendidos como introdutórios são instrumentais no curso, servindo de base para aplicação nos projetos.

O curso de Jornalismo, por sua vez, tem as mais recentes diretrizes curriculares do MEC (2013) e são as primeiras delimitadas para a especificidade da profissão do jornalista. A legislação anterior – DCNs (2001) - compreendia o Jornalismo inserido na formação em Comunicação Social, que é mais ampla. Houve um longo e controverso debate político e acadêmico na última década, o que segundo um recente parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2013) dividiu esta comunidade profissional:

Para alguns, a ênfase em teorias gerais da comunicação seria positiva para a formação do jornalista. Ela proporcionaria aos futuros profissionais a necessária capacidade de “olhar mais amplamente a sociedade”, evitando-se assim uma formação estritamente “tecnicista”. Por outro lado, os que defendem o modelo de bacharelado específico para jornalismo alegam que o atual modelo, ou seja, generalista, reduz demasiadamente o espaço para discussões fundamentais à atividade do jornalismo em troca de discussões de natureza mais abstratas sobre comunicação e papel da mídia. (CNE, 2013, p.3).

No plano internacional, a UNESCO acabou recomendando em 2007 a formação específica, sugerindo as alterações curriculares (CNE, 2013). Nesse sentido, estabeleceu-se como legítima a separação em setembro de 2013 pelo Conselho Nacional de Educação para a criação de diretrizes curriculares nacionais específicas para a formação do Jornalista.

A revista impressa *Cult*, de março de 2014, trouxe interessante *dossiê*, intitulado *O fim do jornalismo crítico? Novas diretrizes curriculares criam um abismo entre teoria e prática*, no qual há diversas matérias escritas por renomados profissionais e acadêmicos da área. Marcondes Filho, que escreveu *Um passo atrás na formação do*

jornalista brasileiro, critica esta determinação do CNE a qual, para ele, acabou:

(...) atendendo à demanda de um único setor de professores universitários dessa área, interessado em desvincular a formação do jornalista da cultura científica e humanística da área de comunicação. A proposta, que se lançou como modernizadora do ensino de jornalismo, em verdade significou um retrocesso em todo um trabalho de décadas, que se propunha à construção de mentes críticas na imprensa brasileira (MARCONDES FILHO, 2014, p. 24).

Para este mesmo autor, essa mudança de formação pretende, sobretudo, ajustar a profissão do jornalista às demandas específicas do mercado, tornando o curso mais técnico do que intelectual. Tal necessidade teria se imposto com o processo de convergência midiática das últimas duas décadas.

Já para o autor Sodré, na matéria *Coisa Absurda, senão grave – Separar o Jornalismo da Comunicação, isolando-o ao modo de uma ilha, constitui caso de contramão ao mesmo tempo cognitiva e profissional*, com a determinação do CNE:

O jornalismo, foco da liberdade de expressão consagrada na declaração dos direitos do homem, tendem a ser desconsiderado como conteúdo democrático, em benefício da ideia de um serviço ao consumidor, algo como um jornalismo de dados, isolando-o ao modo de uma ilha sem pontes. (SODRÉ, 2014, p. 26).

Verifica-se, portanto, que existem muitas críticas a respeito das novas orientações criadas para a formação do jornalista, às quais se referem diretamente às disputas pelo e no currículo.

A disputa de valores tecnicistas e humanistas dentro do corpo profissional dos jornalistas se faz acirrada, e quem ganhou, segundo a visão dos profissionais acima, foram os valores tecnicistas, de mercado. Nesse sentido, a formação do jornalista concorrerá para um retrocesso

em termos de formação básica, o que se verificará com as novas configurações curriculares que as IES elaborarão.

Segue o novo perfil do egresso estabelecido em 2013 para o Jornalista:

O conluente do curso de jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com *formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva*, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e *agente da cidadania*, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuindo os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará *clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social*. (MEC, 2013, p.9). **(grifo nosso)**

A disputa curricular neste campo está presente de forma muito evidente neste trecho: “(...) proporcionará clareza de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social”, ou seja, o texto oficial das DCNs transparece a tensão em termos do que se espera na formação do jornalista, o que certamente é expressão também de tensões em termos de divergências no que toca aos projetos societários dentro desse mesmo corpo profissional (NETTO, 1999). Segundo outra matéria, de Arbex Jr.: “Nem liberdade, nem democracia – A crítica ao monopólio e às suas relações promíscuas com os agentes públicos deveria ser um eixo central de qualquer proposta minimamente séria”, cujo título dispensa comentários.

Ainda sim, a despeito das críticas em contrário, nota-se que no discurso oficial, mantém-se o objetivo de uma formação “generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva” para o Jornalista. Em conversa com um professor do departamento de Jornalismo, ficou claro que o novo projeto pedagógico do curso está sendo elaborado, em razão das novas diretrizes terem sido aprovadas muito recentemente. Não se conseguiu acesso ao projeto pedagógico anterior, já que com a greve dos servidores técnico-administrativos as secretarias e coordenações dos cursos ficaram com atendimento bastante restrito. Mas a julgar pelo texto das diretrizes

que impõe uma formação generalista, isso certamente implicaria na presença de disciplinas da área das humanidades na matriz curricular, sob configuração modular ou não. A matriz curricular que ainda está em vigor, ao menos, segundo o site do curso, é a de 1996.

A disciplina de Sociologia está designada como *Sociologia Geral e da Comunicação* e é ministrada em apenas dois créditos, sendo ofertada na 2ª fase. Ainda sim, a ementa define além da introdução aos clássicos da Sociologia, a abordagem da interface com a Comunicação.

Portanto, a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, vale chamar a atenção para a forte presença de princípios que se pretendem humanistas na educação brasileira em geral. Vale mencionar que a influência do humanismo na Educação não é algo recente, pelo contrário, remonta ao século XV na Europa, quando houve um esforço no sentido de renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais com o objetivo de superação de uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade. Propunha-se naquela época uma atualização, uma “revitalização dos estudos tradicionais por meio de um programa de estudos humanos (*studia humanitatis*) que contemplava poesia, filosofia, história, matemática e eloquência” (RODRIGUES, 2011, p.125). Corrente de pensamento fundada, portanto, no Renascimento, a influência do Humanismo na educação reaparece no contexto presente, embora ressignificada.

Nesse sentido, reivindicando um “novo homem” e uma “nova educação”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵³, instituição balizadora das políticas internacionais para a educação, publicou em 1972 um relatório chamado *Aprender a ser: a educação do futuro*, cujo elemento central é o homem do novo tempo marcado sobretudo pelos avanços científicos e tecnológicos e que, nesse sentido:

⁵³ Fundada em 1945, no contexto do pós-guerra, quando havia três forças políticas em jogo: o comunismo marxista, o capitalismo reformado nos moldes da social-democracia, e o fascismo (HOBSBAWN apud RODRIGUES, 2011), a UNESCO orientou-se pela tarefa de buscar a manutenção da paz através da educação. Segundo a autora “(...) por uma via “conciliadora” a UNESCO tem seguido o seu referente histórico de “segurança coletiva”; não nasce, portanto, para alterar o sistema vigente. Ao contrário, emerge como possibilidade de assegurar a sua manutenção” (RODRIGUES, 2011, p. 129).

(...) *apreende, conhece e compreende o mundo*; por outro, dispõe ou sabe poder dispor de técnicas necessárias para atuar sobre o mundo, com inteligência, e no sentido do seu interesse; enfim, enriqueceu o mundo de objetos e conjuntos tecnológicos. Estes elementos fazem dele *um ser potencialmente senhor do seu destino*. (FAURE et al apud RODRIGUES, 2011, p.127). **(grifo nosso)**

Já a partir de 1996, com a publicação de Jacques Delors para a UNESCO: *Educação, um tesouro a descobrir*, passa a ser afirmada a necessidade de se revisar os sistemas educacionais, a partir de uma nova perspectiva de educação que deveria ser desenvolvida no século XXI. Ao “novo homem” é atribuída a capacidade de reelaboração e adaptação a um novo horizonte cuja principal característica é a incerteza e a volatilidade. À educação é designado o papel de capacitar o novo homem para dominar seu próprio desenvolvimento, baseando-se na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. Nessa retórica, cabe à educação desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, os quais para o indivíduo são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer - indica o interesse, a abertura para o conhecimento que verdadeiramente liberta; aprender a fazer - demonstra a coragem de executar, de correr riscos; aprender a conviver - traz o desafio da convivência e o exercício de solidariedade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser – que define o papel do cidadão. (DELORS apud RODRIGUES, 2011, p.127).

É a partir desses princípios que se tenta configurar, portanto, um novo humanismo na educação e o papel desta na configuração de um novo homem. Entretanto, existe para esta autora uma estratégia retórica de persuasão na adoção dessas teorias como elementos balizadores na elaboração dos documentos oficiais:

Há apropriações de inúmeros elementos desse movimento histórico que goza de profunda simpatia e até nostalgia na historiografia em geral. Contudo, a apropriação de muitos desses elementos não se dá sem prejuízo de sentidos. Ela exerce um papel importante de mecanismo persuasivo e coesivo na formulação de um tipo de sujeito histórico apropriado, amalgamado para

este mundo atual tido como “multirriscos”.
(RODRIGUES, 2011, p.131).

Já segundo Carvalho, tais orientações são a expressão da atomização do princípio da flexibilidade para o indivíduo-trabalhador, cuja influência da ideologia toyotista é notável. De todos os princípios norteadores desses relatórios, vale destacar, porém, a noção de competência, que figura em diversas teorias pedagógicas contemporâneas, e incorporadas pelo MEC, apresenta-se central nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, impactando fortemente, por sua vez, na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos.

O autor, em diálogo com Silva (2008), indica que as origens sociológicas da noção de competência estão relacionadas com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com a passagem do modelo fordista/taylorista de produção para o toyotista. Nessa passagem houve uma virada conceitual de qualificação profissional para competência profissional, a qual acabou sendo incorporada aos diversos níveis da educação, inclusive a superior. O que permitiu tal incorporação, segundo o autor, foi o caráter pedagógico da noção de competência, a qual se encontra na Psicologia Genética de Piaget, na teoria da sintaxe de Chomsky, bem como no modelo condutista de ensino o qual remete à teoria dos sistemas de Ludwig von Bertalanffy, e a Pedagogia por Objetivos, que remete, por sua vez, ao behaviorismo de Skinner (SILVA apud CARVALHO, 2013, p.47).

Quando considerada a gênese sociológica da noção de competência no toyotismo, e sua gênese teórica no construtivismo e no condutismo funcionalista, evidencia-se a forma como os interesses mercadológicos, políticos e pedagógicos convergem, por meio de uma noção abstrata de competência, nos documentos oficiais (CARVALHO, 2013). O objetivo principal e declarado da educação, como já foi abordado neste estudo, é de criar um “cidadão autônomo e crítico” e, simultaneamente, o “profissional flexível” do toyotismo. Entretanto, Carvalho sustenta que:

O que a estrutura retórica procura mascarar é o fato de que autonomia e flexibilidade, em termos de adaptação, constituem uma séria contradição, que remete à pressão social por integração. Trata-se, portanto, de formar os alunos, de modo que

estes sejam integráveis à democracia formal e ao modelo produtivo capitalista que vigoram na sociedade brasileira contemporânea. Tudo de acordo com o receituário do Banco Mundial e da UNESCO. Cabe questionar até que ponto existe autonomia em um sistema de controle coercitivo como o aqui caracterizado (CARVALHO, 2013, p.48).

Ou seja, a noção de educação oficial no sistema educacional brasileiro advém de um modelo que se pretende universalizante e que foi engendrado por políticas educacionais que estão em consonância, sobretudo, com as necessidades impostas pelas transformações no mundo do trabalho, e nesse sentido, para a manutenção da ordem capitalista. Percebeu-se que ela se pretende política e que vê o homem como ser integral e potencialmente empreendedor de si mesmo. Segue-se, portanto, que com a presença da disciplina de Sociologia nas matrizes curriculares de alguns cursos de graduação pretende-se contribuir com uma formação para a cidadania em sua acepção liberal, isto é, para integrar através de uma formação ética-humanista os profissionais na sociedade da liberal democracia, a qual se destaca que de democrática tem apenas a formalidade, e em cujas relações políticas destacam-se o autoritarismo e os particularismos elitistas.

Nesse sentido, o que os documentos oficiais – DCNs e PPCs – analisados parecem sugerir é que, adeptos das proposições da UNESCO, os sistemas educacionais devem formar profissionais e cidadãos para a adequação a uma sociedade cuja configuração já está dada, e nessa retórica, cujos problemas e dilemas tampouco tiveram suas origens questionadas. Também o modelo de homem desejado já foi padronizado segundo critérios que, em última instância, obedecem ao mercado. Portanto, os documentos sugerem e orientam uma formação política, mas ela deve ser conservadora, indo de encontro aos princípios de autonomia e espírito crítico, revelando grande contradição e, apontando problemas ao ensino de Sociologia que se deseja crítico.

Também não foi possível perceber uma modulação das matrizes curriculares analisadas que realmente contemple uma representatividade mínima para se admitir uma “sólida formação básica” nesses cursos. Entretanto, no que se refere a tal “formação para a cidadania”, esta realmente parece estar designada às disciplinas de Sociologia, dentre outras das humanidades que também aparecem com frequência nas matrizes curriculares, tais como a Ciência Política, a Filosofia, em

menor número a História e a Psicologia, ao menos nos cursos em análise nesta pesquisa. Reiterando, sugere-se que o contato dos alunos com esse conhecimento incline-os a uma postura cidadã, que entendida nos termos dos relatórios da UNESCO, referem-se a uma participação responsável na sociedade e na política, convergindo a um discurso conservador, de ajustamento do trabalhador à ideologia política dominante.

3 - A SOCIOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ: TENSÕES E DISPUTAS SOBRE O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO E SOBRE O ENSINO DESTA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (EM “OUTROS CURSOS”)

Vimos no transcorrer deste estudo, e a partir de análise documental, que a disciplina de Sociologia, seja na educação básica ou superior (em outros cursos que não o de Ciências Sociais) foi legitimada nas matrizes curriculares, no âmbito legal e formal, por sua potencialidade de desenvolver nos estudantes os valores relacionados à cidadania. Entretanto, vimos também que ao não se problematizar a ideia de cidadania nos documentos, a política curricular oficial permite que esta orbite no paradigma liberal, isto é, ela é subsumida ao entendimento de participação social e política. Também já foi mencionado que a noção de cidadania mudou muito, assim como os objetivos pedagógicos e o sentido do ensino de Sociologia ao longo da história.

Nesse sentido, objetivando enriquecer as análises desta pesquisa, e com o intuito de representar as concepções tanto dos ofertantes quanto dos demandantes das disciplinas em questão, fez-se importante trazer também para esta pesquisa a percepção de professores que ministram/ministraram disciplinas de Sociologia em outros cursos, e a percepção dos coordenadores cujos cursos contam com ao menos uma disciplina de Sociologia na matriz curricular⁵⁴.

Foram entrevistados seis professores de Sociologia que já ministraram disciplinas de Sociologia em outros cursos de graduação da UFSC no intuito de apreender suas percepções quanto ao objetivo da disciplina no curso, quanto ao objetivo da Sociologia na formação

⁵⁴ Vale mencionar que eu já havia realizado entrevistas com dois professores e um coordenador em 2012, por ocasião da realização de pesquisa de mesmo tema, embora de menor dimensão, e apresentado em relatório para a disciplina Método e Técnicas de Pesquisa I (2012/2). Os achados da pesquisa anterior também foram, portanto, contemplados na análise deste trabalho visto que não houve nenhuma publicação dos dados desde então. Ressalta-se também que serão mantidas as cópias dos arquivos de áudio com as entrevistas por um período de cinco anos.

profissional de uma forma mais geral, e também quanto a questões didático-pedagógicas que pudessem ser problematizadas.

Nesse sentido, quanto ao primeiro aspecto: as especificidades do ensino de Sociologia em cada curso, percebe-se com o depoimento desses docentes que existem desafios do ponto de vista das demandas dos diferentes cursos (representado pelas diferentes ementas), e dos estudantes os quais, segundo as experiências de alguns professores, além de chegar ao ensino superior sem uma noção no mínimo elementar dos temas e conceitos da Sociologia, não parecem se importar com um conhecimento que não tenha uma aplicabilidade imediata e que não se relacione diretamente com seus cursos, tal como P1⁵⁵ (informação verbal⁵⁶) aponta:

(...) primeiro me parece que muitos vêm com um déficit do ensino de Sociologia ou mesmo de Filosofia do ensino médio, ou seja, eles chegam na Universidade, me parece que eles só tem uma necessidade, um desejo de saber técnico, e quando você apresenta por exemplo um esquema de pensamento, ou questiona eles sobre o que é cultura, ideologia, como funciona o Estado (...) vem palavras com significado vazio. Então o professor acaba tendo que construir em níveis muito básicos algumas questões. Então é justamente só uma pequena introdução. (P1, 2012).

P6 (informação verbal⁵⁷) também argumenta ter tido dificuldades dessa mesma natureza:

Eu não acho uma tarefa muito fácil, porque normalmente as ementas de teoria sociológica vão se focar nos três autores clássicos: Weber, Marx e Durkheim e os textos desses autores não são textos fáceis. Os temas que eles colocam, embora sejam importantes até hoje, a gente precisa de

⁵⁵ Aos codinomes professor 1, professor 2, usarei a sigla P1, P2 e assim por diante.

⁵⁶ P1 (dez. 2012). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. Florianópolis. 3 arquivos .mp3 (Primeiro 53'09'' – Segundo 03'20''- Terceiro 11'58'').

⁵⁷ P6 (abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. Florianópolis. 1 arquivo .mp3 (48'20'')

muita explicação pra dizer o porquê que isso é importante hoje. E a percepção que eu tenho é que a gente tem duas combinações ruins em geral: 1- os alunos dos outros cursos estão interessados nas matérias dos outros cursos e não nessa; 2 – e a gente tem também uma tradição cada vez menor de leitura dos textos. (...) Então você vê que há por parte dos alunos uma tentativa de se fazer uma certa economia das disciplinas, o que é uma coisa compreensível... (...) e a disciplina de Teoria Sociológica entra entre as disciplinas que deve ter menos custo, isso significa uma apreensão de leitura também menor, ou se for possível nenhuma leitura...(P6, 2014).

É também recorrente na fala dos professores que a disciplina de Sociologia representa a presença de uma dimensão humanística do ensino superior, ou seja, ela vem em contraposição ao tecnicismo presente na maior parte dos cursos universitários. E, por haver notáveis especificidades na presença da Sociologia nos cursos aos quais ela integra, relacionam-se abaixo as perspectivas dos professores acerca dessa problemática em seis dos nove cursos analisados.

Assim, P1 (informação verbal) que ministrou aulas na Odontologia, cuja disciplina é completamente diversa⁵⁸ sustenta:

(...) Não havia antes nenhuma disciplina que juntasse essa visão mais humanizada acerca da saúde. Então ela vem pra cumprir essa lacuna. Mas ela também é uma disciplina que vem fazer um tratamento das noções básicas da Sociologia e articular também com as noções básicas da Ciência da Saúde, e da saúde bucal. Ela tenta fazer uma compreensão de como que funciona a questão da saúde no espaço público, e como que são as políticas do Estado (...) é uma grande aula de crítica a primeiro momento, e num segundo momento eles acabam entendendo aquilo pro qual

⁵⁸ Designada Interação Comunitária I, a disciplina conta com a participação de dois professores (um da Sociologia e um da Odontologia) dividindo além da ementa, o programa de ensino e a sala de aula.

a gente direciona que é uma visão também daquilo que é público, afinal, estamos dentro de uma universidade pública, então você deveria ao menos valorizar a lógica do espaço público. (P1, 2012).

Na mesma direção, P5 (informação verbal⁵⁹), que deu aulas no curso de Nutrição, e cuja disciplina chama-se Sociologia e Saúde, argumenta:

É importante para que eles percebam mais essa questão humanística mesmo; do tratar com o paciente não como se fosse uma mercadoria, mas sim como um sujeito, um indivíduo que engloba uma questão cultural muito grande, ampla; que percebam que o indivíduo é socializado, que ele vive de cultura, que as doenças às vezes são dadas pela própria cultura (...) Eles enquanto futuro nutricionistas tem que aprender a ver essa proporção dos fatos, as questões sociais que envolvem os indivíduos, como os pacientes deles. (P5, 2014).

P4 (informação verbal⁶⁰) aponta essa mesma contribuição da Sociologia, mas em específico para o curso de Economia:

Os economistas, estudantes de economia, tem uma tendência infeliz de tentar resolver as coisas matematizando e partir do pressuposto do *homo economicus* racional mais ingênuo. O bom economista tem que ser antes de tudo um sociólogo no mínimo razoável, senão eles partem do pressuposto que matematiza muito e trata o ser humano do ponto de vista de máquina. E aí fica uma coisa completamente infeliz (...) Então, você trazendo a Sociologia para esses caras, você tendo uma visão mais compreensiva, eles conseguem uma forma de problematizar essas coisas. Pensar

⁵⁹ P5 (abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (40'02'')

⁶⁰ P4 (abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (1h 16'57'').

em termos culturais, pensar em algum grau de irracionalidade: como a emoção ligada a ação, pensar em coisas que eles realmente desconsideram. (P4, 2014).

Este(a) mesmo(a) professor(a), que também ministrou aulas no curso de Administração sustenta, todavia, que neste curso específico só é possível existir uma relação de instrumentalidade com a Sociologia, apontando problemas na elaboração da ementa:

Já na Administração, existe uma ementa esquizofrênica que pede pra você dar Weber, Marx e Durkheim, e depois discutir responsabilidade social e ambiental. Não cabe, não cabem essas duas coisas numa cadeira de dois créditos. (...) O que dá pra fazer é no máximo alguma coisa instrumental. Eu estou ensinando Durkheim, eles acham que eu vou entrar em Weber, mas não... Eu levanto um momento de aplicação de uma forma criativa (porque eu comprei um manual de Sociologia Aplicada à administração, e eles são uma merda (...)). Então se imagina que há uma patologia na divisão social do trabalho... Vamos imaginar que são três formas de desajustes numa empresa que você está administrando... Não dá pra fazer nessa cadeira algo mais que uma disciplina técnico-instrumental. (P4, 2014).

P2 (informação verbal⁶¹), professor(a) do curso de Jornalismo, também parece ter esta mesma compreensão, mas como é efetivo, está há muitos anos na Universidade, e tem acompanhado as últimas reformas curriculares deste curso, traz uma contribuição ainda maior do ponto de vista histórico:

(...) do ponto de vista do nosso departamento de Sociologia, nós entendemos que essa disciplina é importante para o curso de Jornalismo. Só que

⁶¹ P2 (dez.2012). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (43'05'').

isso encontra uma certa resistência porque o curso de Jornalismo já há alguns anos promoveu uma reforma curricular em que tirou do currículo de Jornalismo várias disciplinas que a gente tinha, como a Ciência Política, e até a Sociologia Geral que era dada em vários créditos, Sociologia vinculada mais à área econômica. Então a gente tem em média de 3 a 4 disciplinas que foram retiradas. O Jornalismo entendia que era preciso tornar o curso mais técnico, que havia uma certa cobrança do mercado de que as escolas preparavam mal os jornalistas. (...) Então pra atender o mercado, isso é tese que eu defendo, só uma pesquisa mais avaliada poderia demonstrar... os cursos se tornaram mais tecnicistas e houve aí uma perda na área de humanas nessas faculdades⁶². Então pra nós isso causou um problema porque daí reduziu-se muito o número de créditos e a gente chegou a esse nível de ter uma disciplina de dois créditos chamada Sociologia Geral e da Comunicação (36h/aula) e mais nada. (...) Então a gente percebe que é importante, a gente percebe que há uma carência e que talvez a sua pesquisa seja importante pra até chamar a atenção do nosso próprio departamento para uma ação mais integrada com o Jornalismo. Alguma coisa tem que ser feita pra pelo menos minorar essa questão que eu penso que hoje é um problema. (P2, 2012).

Vale mencionar também uma fala que se relaciona a questões de ordem epistemológica. P5, que ministrou aulas para o curso de Serviço Social, demonstra um conflito entre a concepção que, como vimos, norteia a formação deste curso na UFSC, ao menos em âmbito formal, e a sua própria orientação política-epistemológica, expressando como a pluralidade teórico-metodológica do campo de saber da Sociologia

⁶² Pretendia-se verificar também com esta pesquisa o histórico dos projetos pedagógicos dos cursos na pró-reitoria de graduação (PROGRAD), no intuito de sinalizar para alterações da disciplina de Sociologia nas matrizes curriculares, tais como ganho ou redução de créditos, alterações de ementas, etc. Entretanto com a greve dos servidores técnico-administrativos, deflagrada em março de 2014, tal investigação foi inviabilizada.

acaba por impactar em grande medida na prática pedagógica com esta disciplina. Demonstra ainda como o currículo, em última análise, acaba sendo operacionalizado dentro da sala de aula. Ou seja, ainda que existam orientações e determinações formais, há sempre uma margem de manobra ou negociação para o docente, tal como P5 (informação verbal) sustenta:

(...) Muita gente acredita lá no Serviço Social que Sociologia é Marx. Meu trabalho é então no sentido de desconstruir muito essa ideia de que a Sociologia está vinculada ao marxismo e a ideia de querer salvar o mundo através da ideia do marxismo. (...) Em certos momentos eu até peço que eles façam uma crítica à teoria e como ela realmente se aplica à realidade ou não, porque o que eu tenho percebido muito no Serviço Social é que alguns alunos caem nesse anacronismo que através de escritos de 1848, 1850, eles conseguem aplicar à realidade de 2014, que são realidades totalmente diferentes. (P5, 2014).

Outra fala que reforça este mesmo argumento da existência de certa autonomia do professor em sala de aula é de P6:

(...) Eu tentei conversar com a turma antes para ver quais eram os interesses que eles tinham e tentar fazer uma parte das discussões dizendo que isto tem referência para o texto do autor clássico, mas dando textos mais contemporâneos... Porque como o debate social hoje é um debate muito grande, muito aberto, com muitas vertentes, muitas possibilidades, por um lado você tem essa possibilidade de abrir um pouco a disciplina para esses debates contemporâneos, mas por outro eu tenho a sensação de que não adianta entrar no debate contemporâneo porque você nunca vai conseguir discutir tudo. (P6, 2014).

Outra consideração importante a destacar está relacionada ao vínculo empregatício dos profissionais com a instituição. Segundo P3

(informação verbal⁶³), são normalmente os substitutos contratados em caráter temporário que assumem as disciplinas de Sociologia e Ciência Política fora do departamento, os quais sofrem com uma precarização e intensificação ainda maior de trabalho, se comparado aos efetivos⁶⁴, ou seja, além de, muitas vezes, eles ministrarem aulas de Sociologia em diversos cursos ao mesmo tempo, em cujas ementas são bastante diferentes (além daquelas da Ciência Política), estes também não contam com uma infraestrutura adequada para preparar suas aulas, não tem prospecção de carreira, tem um número muito maior de alunos, ao menos no caso da UFSC. É válido ainda questionar, nessa lógica, onde fica a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, princípio de constituição das Universidades, já que esses professores são contratados exclusivamente para participação no ensino:

No Design a abordagem é muito diferente da Economia e da Administração, o que complica também porque os professores não tem uma formação própria pra isso na Sociologia. Ou, se tivesse um professor com formação específica pra dar aula em cada um desses cursos, esses professores deveriam assumir essas disciplinas. Mas o pior é que de uma forma geral essas disciplinas são sempre assumidas por professores substitutos. Então cada ano vem alguém que acaba dando uma Sociologia Geral, geralmente sem muita competência, ainda mais no que diz respeito à aproximação com esses cursos. (...) se torna difícil a criação, por exemplo, de um programa. Isso exige uma elasticidade do professor e, até mesmo, a honestidade de cada um porque... o material que eu utilizo por exemplo na disciplina de Administração talvez seria condenado por outros colegas das Ciências Sociais. Lá eles têm uma Sociologia aplicada à Administração. Então eles querem saber como lidar com um grupo de pessoas, e pra poder entender melhor o comportamento coletivo, pra poder dominar isso. (P3, 2013).

⁶³ P3 (dez.2012). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (47'12'')

⁶⁴ Não me refiro aqui restritamente à questão salarial.

Outro docente que problematizou esta questão foi P1, o qual sustenta:

Hoje eu sou aquilo que eu estudo um pouco, que é um trabalhador precário. Trabalhador precário porque é precarizado dentro do serviço público, porque meus direitos são diferentes apesar de fazer quase as mesmas coisas que um efetivo no sentido de ensino, sem pesquisa e extensão. (...) Imagina nos últimos 10 anos, se aposentaram 15 e eles contrataram 4, o resto é tudo professor substituto (...) O que deve estar em pauta hoje é a sobrevivência da universidade pública. O professor substituto nada mais é que aquele contrato precário, aquele elo que se aproxima da lógica da privatização. (P1, 2012).

Vale considerar que, posteriormente à criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁶⁵), que objetivou dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, ampliou-se a contratação de professores substitutos, sobretudo a partir da medida-provisória de nº 525/2011, convertida na Lei nº 12.425, de 17 de julho de 2011. Se anteriormente, a contratação de professores substitutos tinha o caráter de excepcionalidade, isto é, era permitida apenas em razão de exoneração, demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento ou licença; a partir de 2011, afrouxaram-se os critérios que permitem esse tipo de contratação temporária, e aumentou-se o percentual do quadro de docentes permitido por lei das IFES para contratação de professores nessa condição de 10 (dez) para 20 (vinte) por cento do total de docente efetivos em exercício em cada instituição (MOURÃO, 2012).

Uma segunda questão abordada com os docentes refere-se sobre seus posicionamentos quanto à existência de objetivos para a disciplina de Sociologia de uma forma geral para a formação profissional. Evidencia-se que a reflexão que P1 propõe corrobora com as teses que defendem que a educação tem sido cada vez mais orientada por valores tecnicistas, como já abordado neste estudo, e já problematizado em falas

⁶⁵Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

anteriores pelos(as) professores(as). P1 também destaca em sua análise a mesma questão colocada por Sartori (2011), que pesquisou sobre o ensino de Antropologia nos outros cursos, quer seja, a Sociologia para os outros cursos deve ter o objetivo de formar seres críticos e pensantes, ou deve servir a uma instrumentalidade para a formação nos outros cursos?:

Então uma coisa que eu acho importante pensar aqui é que justamente como a academia está tendo uma lógica de saber única, de conhecimento único, de visão de mundo única, que justamente coloca um conhecimento tecnicista, um conhecimento científico aplicável acima de tudo e, praticamente ostracisa ali tudo aquilo que é teoria. O grande problema disso é que em algum momento a teoria tem uma prática. Então talvez a Sociologia venha tentar fazer esse meio de campo, mas evidentemente que nos cursos você tem uma lógica perpetuada até mesmo pelos professores de que saber bom é aquele saber que te garante uma empregabilidade, uma técnica específica e por aí vai... Nas ciências da saúde isso é bastante evidente, mas nos outros cursos isso também parece ser um pouco perpetuado. Mas é aí que está a questão, a gente está questionando o saber. O que é interdisciplinaridade? Se é pelo menos utilizar um conhecimento, passar a teoria pro papel dentro do senso comum, ou se é formar indivíduos que sejam críticos e pensantes. Eu acho que a Sociologia tem esse papel. (P1, 2012).

A necessidade de trazer uma formação mais humanística para os currículos de graduação novamente aparece como argumento, também para esta questão, que se propunha mais abrangente que a anterior:

(...) nas comunidades universitárias de outros cursos que não sejam as humanas, eles não conseguem ter uma reflexão concreta com respeito ao entorno social. Então é tudo muito manipulado pelas ideias da sociedade. (...) Então eles simplesmente distinguem as coisas de maneira muito determinista, não traçam relações, não tentam entender o que está englobando essa

situação. Eu acho que se deveria trazer mais temas da Sociologia; tentar que ela se vincule mais aos outros cursos por uma questão mesmo humana, de desenvolvimento humano desses profissionais. (P5, 2014).

P6, por seu turno, sugere que a contribuição da Sociologia nos “outros cursos” poderia ser mais produtora se tivesse como objetivo a problematização de dilemas sociais, ou seja, o trabalho com temas pertinentes a esta disciplina talvez pudesse ter mais proveito para os alunos dos demais cursos do que o trabalho com os clássicos, tendo em vista as dificuldades já apontadas por ele com relação à falta de interesse dos estudantes pela disciplina de Sociologia, na configuração em que ela está posta hoje⁶⁶:

(...) colocar os alunos um pouco com o pé no chão da realidade social brasileira. Eu não sei se o objetivo da Sociologia seria efetivamente o de discutir as matrizes clássicas do pensamento social (...) Falar sobre pobreza, falar sobre cotas, falar sobre o lugar da mulher na sociedade, dar esse chão social. (P6, 2014).

Vale mencionar que essa discussão sobre a melhor forma de operacionalizar a disciplina de Sociologia remete às OCNs (2006) para o ensino médio, as quais discutem sobre esses três diferentes focos em termos didáticos aos quais os docentes podem se prender: às teorias sociológicas, aos conceitos sociológicos, ou ainda aos temas pertinentes à Sociologia.

É de suma importância atentar também que apenas um dos seis professores entrevistados relacionou explicitamente a importância do ensino de Sociologia na formação acadêmico-profissional à formação para a cidadania, tal como preconizam os documentos oficiais:

⁶⁶ Vale mencionar que as principais configurações encontradas nas matrizes curriculares desses cursos são duas: ou se pretende dar uma Introdução à teoria sociológica, com ênfase nas matrizes clássicas; ou se pretende que ela faça interface com o curso de origem, expressa nas disciplinas Sociologia da/e (Cultura, Saúde etc)

(...) todas as áreas, no meu modo de entender, deveriam ter pelo menos uma noção de sociedade, de autores não que seriam importantes não só pra formação acadêmica, mas pra vida do cidadão. A gente prepara também cidadão na Univesidade, né? Só por isso já se justificaria a gente ter o ensino da Sociologia, por exemplo, em áreas técnicas também, né. Por que em áreas como a Engenharia não são ministradas essas cadeiras, né? Eu fico imaginando a dificuldade de um aluno dessa área sem ter a mínima noção sobre a sociedade, Estado etc, né. E nas outras áreas das humanas, como no sócio-econômico e no da comunicação se torna, então, imprescindível, né. Não tem como. Eu tenho tido experiência também no Serviço Social e a gente percebe o quanto o ensino da Sociologia e da Ciência Política são importantes. Então nessas áreas, os conteúdos vinculados ao nosso departamento são chave, primordiais. Não só pra formação acadêmica, mas pra formação do cidadão. (P2, 2012).

P4, por sua vez, quando questionado sobre os objetivos mais gerais da Sociologia, sustenta que do seu ponto de vista, as expectativas dos outros cursos com relação à presença da Sociologia nos cursos é meramente técnica-instrumental:

Parece que se espera uma contribuição técnica. E não sei se se consegue dar essa contribuição técnica na maior parte das vezes. Eu acho que existe uma percepção, principalmente quando vai pra cursos como Economia, Administração mais ainda, de que Sociologia é matéria de vagabundo (...), entende? Aí os caras têm uma resistência do lado deles; às vezes os professores são mal preparados mesmo e vão lá fazer qualquer coisa, entende? E não se consegue chegar nessa proposta que seria um enriquecimento técnico do arcabouço teórico desses caras, pra conseguir construir e aplicar aquela coisa que eles estão aprendendo. As propostas parecem que são estas(...) Não são propostas do tipo...ahhh... de desenvolver o raciocínio crítico etc. Talvez a

gente consiga ter algo mais interessante quando você for entrevistar P5, que no semestre passado estava dando uma cadeira no Serviço Social. Já é um curso que tem outro perfil: ideológico principalmente. Então, de repente lá as coisas funcionam numa outra lógica. (P4, 2014).

E há professores que entendem, em contrapartida, que realmente a disciplina deva ser adequada às necessidades dos outros cursos, tal como P6 a define: “o curinga social dos outros cursos”, mas esta fala sugere ainda uma ausência de preocupação com uma possível descaracterização do conhecimento sociológico:

(...) tem que haver uma adequação para cada curso. Eu acho que, por exemplo, eu dei aula de Nutrição uma vez. (...) Na Nutrição você está lidando com mulheres de classe média, gordas que querem fazer emagrecimento, mas eu acho que a teoria sociológica nesse caso poderia dizer: olha a gente pode fazer horta orgânica, a gente pode fazer horta comunitária, tem vários outros tipos de aproveitar os alimentos de maneira barata com as cascas (...) Existe uma política nacional de segurança alimentar. Então eu acho que a Sociologia é um curinga social nos outros cursos, entendeu? Eu acho que seria esse o objetivo principal. (P6, 2014).

Fica evidente que todos(as) os(as) docentes defendem como fundamental a presença da Sociologia nos cursos, seja em específico ou de uma forma geral, principalmente por sua potencialidade de estímulo à capacidade crítica dos alunos, dado seu caráter reflexivo, problematizador da realidade social; assim também por representar uma formação humanística, em contraponto ao tecnicismo crescente e hegemônico na educação. Entretanto, vários deles apontam limites para o cumprimento dessas potencialidades, como já mencionado, em alguns casos justamente por esse mesmo caráter instrumental; mas também pelo pouco tempo concedido à Sociologia nas matrizes curriculares; e até por conta, no caso dos substitutos, de ter que por vezes trabalhar com uma diversidade muito grande de ementas (com temas que não são de sua especialidade), o que expressa a intensificação ainda maior de

trabalho para esses docentes. Uma lacuna advinda do ensino médio em termos de formação, e a falta de estímulo cognitivo para uma leitura mais densa também é um argumento recorrente.

Vale destacar, acima de tudo, que independentemente de suas opiniões a este respeito, foi possível identificar a partir das suas falas que a configuração atual do trabalho pedagógico com esta disciplina nos cursos da UFSC se dá, na maior parte das vezes, por uma relação de instrumentalidade com o curso demandante, e vários dos docentes apontam limitações quanto às possibilidades de uma contribuição efetiva da participação da Sociologia na formação profissional, isto é, no sentido de desenvolver nos estudantes um pensamento crítico, ou um olhar sociológico. Ou seja, em boa parte dos casos, procura-se no vasto campo da Sociologia, aquele conhecimento mais útil, e que mais se aproxime dos objetivos mais amplos de formação daquele curso, até sob a justificativa de que, para conquistar a atenção dos alunos, para que a Sociologia faça algum sentido para eles, faz-se necessária essa relação de instrumentalidade, já que a cultura universitária atual, segundo P1, tem na aplicabilidade do conhecimento o grande parâmetro para o *status* que a ele é concedido. Ou então se trabalha com os clássicos, ainda que haja professores(as) que questionem a possibilidade real de os alunos conseguirem ver algum sentido formativo na leitura e trabalho com tais autores.

Um terceiro elemento de análise⁶⁷ surge quando os(as) professores(as) são questionados sobre como se dá a comunicação entre eles e o curso onde lecionam/ lecionaram. Uma análise inicial permite afirmar que houve situações das mais diversas. Houve aqueles(as) que não tiveram nenhum envolvimento absolutamente, tal como para P6:

Essa comunicação simplesmente nas experiências que eu tive foi zero. Não acontece nada.(...) Eu soube da sala que eu ia dar aula pela folha de presença. (...) Ninguém veio conversar comigo também do departamento de lá pra cá pra saber qual era a minha posição. Imagino que pela quantidade de professores que ministram aula, e toda hora muda, seja efetivamente difícil pra quem está recebendo, ter que todo semestre conversar com todos os professores. (...) Ninguém discutiu comigo absolutamente nada da disciplina

⁶⁷ E que constituiu um dos objetivos específicos desta pesquisa.

e eu peguei a ementa dos programas antigos que estão arquivados aqui no departamento (SPO), pra ter uma noção do que se dava, do que tinha sido dado nas outras oportunidades, e para que eu não fugisse muito de uma certa tradição de ensino naquele curso sobre essa disciplina. Agora, relação entre departamentos como uma mediação para as minhas atividades, simplesmente não existiu. (P6, 2014).

E também para P1:

Eu não presto contas à coordenação dos cursos, às vezes eles nem sabem que eu sou professor. Isso é uma falta de cuidado da UFSC. E uma faculdade boa se faz integrando os setores e aqui eu não sinto isso. Mas será que eu poderia ter ido procurar mais? Eu me pergunto. Mas da parte dos departamentos, não há interesse e eu não vejo perspectiva pra que isso aconteça. (P1, 2012).

Já P2 tem uma experiência distinta com os cursos, e discute também sobre a importância da ementa. Vale ressaltar que, diferentemente de P1 e P6 que são substitutos, este professor é efetivo, desfrutando, portanto, de um vínculo de *status* maior com a instituição. A partir de sua fala, é possível perceber como essas diferenças em termos de relacionamento interdepartamental se dá por certa personalidade, ou seja, não há um aparato institucional que defina como devam se dar essas relações, de modo que aqueles (seja do lado dos demandantes ou do ofertante) que têm algum tipo de interesse, quer sejam pedagógicos, políticos, ou até mesmo pessoais, procuram e estabelecem uma relação mais próxima; em contrapartida, aqueles que não se interessam (seja da parte dos professores ou da coordenação dos cursos), podem simplesmente não criar vínculo algum para além de aspectos formais. Nesse sentido, P2 relata:

Como é o caso da experiência que a gente vive com o Serviço Social. O que o Serviço Social faz: a cada início do semestre, antes de começar as aulas, eles tentam fazer reunião por fase e aí chamando todos os professores daquela fase

independente do departamento. Então, o Serviço Social chama todos os professores de todos os departamentos pra discutir justamente isso. Isso é muito legal.(...) Já foram feitas audiências e assembleias, lá a gente conseguiu discutir isso e conseguimos manter as disciplinas que a gente tinha, (...) e incluímos aí teoria sociológica contemporânea. Nós temos lá teoria sociológica I, teoria sociológica contemporânea, que é optativa mas ministrada a cada ano, e a Ciência Política. Então veja como o Serviço Social considera importante o nosso departamento. Então eu penso que essa experiência com o Serviço Social, eu penso que deveria ser usada como um modelo, em todos os cursos inclusive no nosso de Ciências Sociais.(...) No caso do Jornalismo, dessa disciplina específica a gente conversou também antes de iniciar o semestre, tentando saber que disciplinas iriam ser ministradas e se haveria então coincidências de conteúdo, e invasão de conteúdos. Como essa é uma disciplina específica nossa, não tem sequencia lá. Se você quiser introduzir algo novo sem essa discussão prévia, há chance de cometer muito erro. Então qual foi a demanda do Jornalismo? Carregar em Sociologia, eles não tem outra Sociologia... Então ficou fácil, é só seguir a ementa...(...) Então, como eu sou originário de lá, a gente vem discutindo isso há muitos anos. Só que isso implica uma reforma curricular deles, que tem que partir deles, nós não podemos chegar lá e impor. Agora a gente tem acompanhado com carinho e tem colocado a nossa disposição de fazer junto essa reforma. (P2, 2012).

Em consonância com o argumento levantado, a experiência de P5, mesmo na condição de substituto(a), afirmou ter tido uma relação mais próxima com os cursos nos quais lecionou, mas vale ressaltar que ele(a) lecionou justamente nos cursos que apresentaram um maior interesse de integração dos professores de outros departamentos de uma forma geral:

Embora eu não seja do departamento, eu participo muito. Eu tenho ido às reuniões que o departamento têm oferecido.(...) Eu acho

importante.(...) Eu não sei dizer se há um diálogo direto entre um departamento e outro, mas a questão é que eu sempre estou presente naquele departamento. Até por uma questão de discutir, saber o que o departamento está pensando, quais são os problemas, também os alunos, os questionamentos. (...) Eu acho que é uma questão de compromisso, né, com aquilo que você faz. E não só compromisso porque eu sou a professora e sim, porque eu tenho um compromisso com os alunos. (P5, 2014).

No intuito de trazer também a perspectiva dos demandantes da disciplina de Sociologia, foram entrevistados os nove coordenadores dos cursos em que a Sociologia integra a matriz curricular, no intuito de entender suas percepções quanto à importância desta disciplina na formação daquele profissional específico, mas também procurando investigar quais as discussões que existem sobre o perfil daquele profissional, e nesse sentido, sobre possíveis demandas de alterações curriculares. Outro aspecto investigado relaciona-se a dinâmica interdepartamental, tal como também foram questionados os professores.

Uma análise inicial das falas sobre a importância da Sociologia na formação daquele profissional específico aponta que existem falas mais fundamentadas teoricamente; outras parecem estar pautadas no senso-comum, tendo em vista que há limitações em termos dos conhecimentos e percepções que esses interlocutores têm sobre o campo próprio da Sociologia. Mas de uma forma geral, nesse imaginário, as disciplinas de Sociologia aparecem como fundamentais para uma conscientização racional-científica da realidade social; são vistas como a importante dimensão humana, que é uma demanda de formação nesses cursos:

(...) Ele (o estudante) vai ter que trabalhar com realidades sociais, e quanto melhor ele compreender isso, melhor ele vai conseguir lidar inclusive com seus objetivos. Eu acho que conhecer o ambiente onde você é inserido ajuda

muito a você ser uma pessoa ativa naquele meio⁶⁸. (C2, 2014)⁶⁹.

(...) Ela é fundamental no momento em que o teu usuário da biblioteca, ele não vem de um contexto, de uma ação individualizada, ele vem de um contexto social, de uma comunidade. Então tu tens que ter isso muito em mente, e a Sociologia te dá todo esse parâmetro, de saber tratar o coletivo. (C1, 2014)⁷⁰.

(...) A Sociologia é uma disciplina que já é antiga na formação do Economista, não só no Brasil, no mundo todo, porque o princípio da ciência vem do relacionamento do homem no campo social e político. (...) E para o economista então passa a ser uma base fundamental para dar sequência no ensino dos axiomas econômicos. A partir do momento que você compreende a essência da Ciência Social como um atributo de referência do desenvolvimento humano, ela passa a ter uma vitalidade de fortalecimento no campo da estrutura econômica (C6, 2014)⁷¹.

Percebe-se também uma forte relação de instrumentalidade de certos cursos com os conhecimentos da Sociologia, expressa na defesa dos(as) próprios(as) coordenadores(as) no sentido de adequar o conhecimento sociológico de forma que ele seja mais produtor, para que faça mais sentido aos alunos, respeitando as especificidades das demandas dos cursos. Todavia, ainda que alguns deles admitam o corte de créditos em reformas curriculares recentes, eles argumentam perceber o pequeno espaço concedido no currículo a esta disciplina como algo de

⁶⁸ É possível perceber nessa fala aquela expectativa existente, mas também problematizada pela autora Takagi (2007) no primeiro capítulo, sobre a relação conhecimento sociológico – intervenção na realidade social, que remete, no caso deste(a) coordenador(a) implicitamente à formação para a cidadania.

⁶⁹ C2 (abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (20'16'')

⁷⁰ C1 (abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 2 arquivos .mp3 (Primeiro 11'15'' – Segundo 04'39'')

⁷¹ C6 (mai.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (25'46'')

impacto negativo à formação; e também uma limitação pedagógica para o ensino da disciplina. Há também, por vezes, o entendimento que a redução de créditos não impossibilita que os estudantes tenham acesso a esse tipo de conhecimento, seja por meio de matrícula em disciplinas optativas dentro do curso, ou como complementares quando os alunos se matriculam em disciplinas de interesse nos demais cursos. Os cursos em que a relação instrumental é mais evidente são o de Administração (C5) e o de Design (C8), respectivamente, conforme falas abaixo:

(...) Em administração a gente estuda um negocio que é organização; organização é agrupamento, coletivo, é conjunto, com as dimensões políticas, sociais, com as dimensões de vários níveis e vertentes. Isso é campo da Sociologia. (...) essa é a base que nos faz falta e que é o que a gente deveria enfatizar. Se eu for trabalhar numa organização, a gente precisa ter noção disso. Infelizmente a gente vem trabalhando isso muito mais na pós do que na graduação. As nossas pesquisas aqui do PPGA, a gente trabalha muito mais, daí a gente vai pros paradigmas: racionalismo, funcionalismo (...) mas por falta até de espaço (36h) na graduação você não tem condição de fazer isso. (...) a gente tem uma carga baixa de Ciências Sociais. Na reforma curricular que a gente fez em 2008 (...) a gente criou uma carga horária que é muito pequena pra Sociologia. (...) É isso que eu acho que a gente tem que ter: a Sociologia com foco nas organizações, Sociologia aplicada às organizações. (...) (mas) dentro das complementares, a gente aceita qualquer disciplina dos cursos de graduação da UFSC, então permite que o estudante caso tenha interesse também faça disciplinas lá dos outros cursos. (C5, 2014)⁷².

(...) No Design o capital é importante pra nós, e a Sociologia também envolve isso. (...) Eu tenho

⁷² C5 (mai.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 2 arquivos .mp3 (Primeiro 11'19'' – Segundo 22'19'')

certeza que a Sociologia deve estar envolvida em todo percurso do aluno, a preocupação com o ambiente social deve se dar durante o curso todo. Desde quando ele aprende os métodos até quando ele aplica no TCC dele, porque envolve o espaço onde ele vai se posicionar, que é o mercado, que é o dia de então. Eu vejo isso. Infelizmente o MEC limitou muito as cargas horárias. Nosso curso está limitado em 2600 horas. (...) A Sociologia tinha 3 créditos... passou pra 2. (C8, 2014)⁷³.

C4 (informação verbal⁷⁴), do curso de Psicologia traz uma discussão curricular mais ampla, mas que também se relaciona à dinâmica e forças que levam ao corte de disciplinas das humanidades dos currículos, o que tem levado os cursos a se orientar cada vez mais por uma ênfase curricular profissionalizante (PEREIRA, 2011). Ele traz também para a reflexão qual seria o grande desafio na dinâmica interdepartamental em termos epistemológicos, quer seja, o de oferecer a melhor contribuição possível da Sociologia no que toca à especificidade da formação em cada curso sem, no entanto, descaracterizar o conhecimento sociológico:

Infelizmente todas essas bases que são as filosóficas, antropológicas, sociológicas e também as biológicas, na minha opinião, elas deveriam ter uma carga horária muito maior. Uma óbvia questão é que infelizmente devido ao pragmatismo e a necessidade de ter um currículo mais enxuto, tu vai cortando várias dessas disciplinas; muitas vezes é porque existem dificuldades ou dos alunos de entender a importância, às vezes, uma dificuldade dos professores em fazer com que as disciplinas se adequem à realidade daquilo que é o curso. (...) A importância da Sociologia para a Psicologia é fundamental. (...). O grande desafio é como adequar a demandas específicas sem descaracterizar, por exemplo, com aquilo que se propõe no departamento, mas também como

⁷³ C8 (jun.2014). Entrevistadora: Leticia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (23'15'')

⁷⁴ C4 (abr. 2014). Entrevistadora: Leticia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (22'56'')

contemplar realmente o que seria de contribuição para um futuro psicólogo. Eu digo isso até pelas disciplinas que a gente oferece nos outros departamentos... Eu me pergunto será que a disciplina de Psicologia Social que é dada lá, se ela contempla as necessidades de formação do Cientista Social? (...) Eu acho que os cursos de graduação, não só aqui (...), eles tem se tornado bastante pragmáticos no sentido que o cara quer uma profissão no sentido de tocar a vida, de ganhar o seu dinheiro e seguir em frente. (C4, 2014).

No curso de Nutrição, da área da saúde, por exemplo, a fala reitera o que jaz nos documentos oficiais e também na literatura: sobre a necessidade de entender o processo saúde-doença para além da dimensão biológica, ou seja, compreender seus determinantes sócio-culturais, assim como bem explicita C3 (informação verbal⁷⁵):

(...) eu acho que é essencial (a Sociologia) porque a gente tem trabalhado muito o conceito ampliado de saúde que o entendimento de saúde, que não é o contrário de doença, né. O que a gente tenta trabalhar é sair da questão do hospital, sair também da discussão do biológico, entendendo o processo social de determinação da doença e nesse aspecto é fundamental. Como os nossos estudantes, desde a primeira fase do curso vão conhecer um território e participam desse território por algumas fases do curso, né.. é crucial esse entendimento que a Sociologia traz, que a própria psicologia dá, que as Ciências Humanas e Sociais trazem para o curso também. E a gente tem como optativa também a disciplina de Antropologia da Nutrição, então essa bagagem é fundamental. (C 3,2014).

No caso do curso de Serviço Social, existe uma especificidade de aproximação maior com o departamento de Sociologia e Ciência

⁷⁵ C3(abr.2014). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (22'10'').

Política em razão deste compartilhar dos mesmos objetos de estudo que a Sociologia e a Ciência Política, ainda que a formação mais propriamente profissional se oriente para outros destinos. O conhecimento sociológico e, inclusive, da Ciência Política e da Antropologia são, portanto, fundantes na formação do profissional do Assistente Social, tal como sustenta C7:

Pro nosso curso, os conhecimentos da Sociologia são bastante importantes. A gente entende como um conteúdo fundamental pra pensar o Serviço Social, pra pensar as políticas sociais. Então, todo conhecimento das matrizes teóricas clássicas e contemporâneas são importantes. O estudo do Estado, né, Ciência Política (...) pra superar o senso-comum né, e pra ajudar a pensar a sociedade, as relações de Estado, sociedade, política, enfim... de começar a olhar pras instituições, pras relações sociais a partir das diferentes correntes de pensamento. (C7, 2014).

Também há uma especificidade no caso do curso de Jornalismo, que como vimos, recém teve anunciada suas diretrizes curriculares para o profissional específico jornalista, desvinculado do currículo da Comunicação Social, processo este que gerou embates políticos-epistemológicos e dividiu a comunidade desses profissionais. Mas também muitas vezes justifica-se a retirada de créditos de disciplinas da área das Ciências Sociais com as novas diretrizes e o princípio da flexibilização curricular, a qual permite àqueles alunos que tiverem um maior interesse nessa área a buscarem-na como formação complementar. Ele aponta ao final, no entanto, uma preocupação no que toca ao peso que está efetivamente sendo dado, nessas circunstâncias, a cada uma dessas ênfases de formação⁷⁶:

(...) e o que se pretende é que numa determinada altura do curso, o aluno tenha tido contato com práticas profissionais, práticas laboratoriais, e consiga ao mesmo tempo refletir sobre elas com o amparo desse tipo de disciplina. Então nós não

⁷⁶ A julgar pelas falas de alguns professores, grosso modo, sobre o interesse pela Sociologia em alguns cursos, se depender apenas da vontade dos alunos em obter esta formação, a expectativa de procura não é muito animadora.

podemos abrir mão da Sociologia, como não podemos abrir mão da Filosofia, da Estética, da teoria do Jornalismo, da Comunicação, dessas disciplinas que tem mais consistência teórica, sob pena dos nossos alunos se tornarem meramente reprodutores de práticas profissionais. Isso é pacífico. Há uma outra modificação que a alteração do currículo de 96 trouxe que é a possibilidade de os alunos buscarem opções de disciplinas noutras áreas do conhecimento: no Direito, na Economia, na Saúde de modo que eles também tragam essas possibilidades de outras áreas para combinar com a sua formação.(...) O que talvez nós devemos avaliar melhor é o peso dado, diminuído ou ampliado, a cada uma dessas possibilidades. Mas é fundamental a presença da Sociologia. (C9, 2013)77.

Vale mencionar as expectativas mais gerais com relação à Sociologia defendida pelo coordenador de Jornalismo, que não parece ser o que tem sido praticado em termos de ensino de Sociologia em outros cursos. Nesse sentido, C9 contribui para pensarmos se esta não poderia ser uma possibilidade de a Sociologia trazer efetivamente o seu sentido crítico na especificidade de contribuição com a formação profissional, quer seja, a de atentar para o mundo do trabalho: seu sentido ontológico, as rupturas e continuidades ao longo da história, a especificidade das relações de produção na ordem capitalista, enfim, até mesmo buscando entender as especificidades de cada profissão, por meio de um olhar sociológico:

De uma forma muito simplória, talvez até simplista, eu acho que ela pode suprir essa necessidade que a gente, que a academia precisa responder, para que as pessoas possam refletir sobre os processos de trabalho delas, né? Porque a Sociologia, tal e qual a Filosofia, nos permite construir uma certa estrutura de pensamento, nos orientarmos por fontes que já refletiram o mundo antes de nós, e dizer: É! De fato! (...) Pra nós, que

⁷⁷ C9 (jan.2013). Entrevistadora: Letícia Hummel do Amaral. 1 arquivo .mp3 (24'52'').

somos entre aspas clientes da Sociologia, eu acho que a oportunidade é essa – a de a gente conhecer um pouco disso, guardar lá em alguma gavetinha as referências que vão nos passando, um dia ou outro recorrer a isso...Eu gosto muito de ver jornalistas que conseguem traduzir no texto esse desenho que a pesquisa científica que bebe na fonte da Sociologia consegue estruturar, quero dizer, é o contexto, são referências, quero dizer, é algo relacionado à narrativa, e não simplesmente a narrativa pura e simples de um fato sem nenhuma relação. E a Sociologia cumpre esse papel. No jornalismo, de uma maneira mais explícita, porque eu convivo com isso aqui, mas me parece que em qualquer outro curso. Parece que não dá pra conceber alguém que seja brilhantemente profissional e que não consiga refletir sobre o processo do que faz. Talvez a Sociologia seja capaz de responder a isso. (C9, 2013).

Questionados(as) sobre a existência de alguma demanda para mudar o perfil profissional daquele curso, os(as) coordenadores(as) trazem cada um a sua especificidade, sendo que todas as demandas estão relacionadas à adequação do profissional às exigências do mercado. Ou seja, eles(as) garantem que tais mudanças não tem relação alguma com a possibilidade de se excluir ou diminuir ainda mais⁷⁸ a carga horária da disciplina de Sociologia, tendo em vista que as diretrizes desses cursos apontam para a necessidade de sua presença na matriz curricular, como já vimos. Vale mencionar uma das falas que se relaciona à questão interdepartamental desses processos de reestruturação curricular, quando se percebe existir a tentativa de fazer com que este momento seja uma construção coletiva dos representantes dos diversos campos de saber que integram a formação deste profissional:

A gente tenta trabalhar bastante em cima das diretrizes curriculares pro curso de Nutrição que saiu em 2001, justamente pra essa reestruturação curricular de 2009, pra ver se a gente está atendendo as necessidades. E atualmente a gente está perguntando para todos os departamentos que

⁷⁸ Já que foi possível perceber com esta pesquisa que a Sociologia tem sofrido redução de créditos em diversos cursos nas reformas curriculares.

ministram aulas para o curso de Nutrição, se eles sentem necessidade de alteração da ementa, da carga horária, até mesmo da fase onde essa disciplina está. Eu acho que é isso. E a gente também no início desse semestre passou por uma ação, P5 veio, estava presente pra adequar a bibliográfica básica e complementar nos planos de ensino, né. (C3, 2014).

No caso da coordenação do Jornalismo, curso cuja especificidade de mudança no perfil do egresso, como já abordado, culminou com a separação do Jornalismo da área da Comunicação Social, seu coordenador(a) também traz pertinente depoimento sobre essas mudanças, as quais corroboram nitidamente com as críticas apontadas no capítulo anterior, trazidas pelo dossiê da revista *Cult* (2014):

(...) a partir de meados de 1990, talvez 96, houve uma readequação do currículo de modo a concentrar a formação dos estudantes aqui na área específica do Jornalismo. E quando as escolas de Comunicação surgem no Brasil, elas surgem como o campo da Comunicação Social e as suas respectivas habilitações profissionais: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, enfim...essa era a estrutura curricular. Isso fazia com que todos os cursos daquela época tivessem dois anos chamados de ciclo básico e dois anos de ciclo profissionalizante. Nesses dois anos de ciclo básico se concentravam as disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, como os Estudos de problemas brasileiros, como Realidade Sócio-econômica, enfim... disciplinas de contextualização geral da área da Comunicação e mais algumas dessas das áreas específicas de formação das Ciências Humanas enfim, né... é... E os dois anos seguintes, aí especificamente para cada curso você tinha disciplinas das áreas de formação profissional. A partir de meados dos anos 90, especificamente a partir de 1996, nós adequamos o nosso currículo a essa perspectiva de formar Jornalistas, porque até então nós formávamos Comunicadores Sociais, e a realidade

do mundo do trabalho já estava... eu não diria exigindo, mas requerindo um profissional mais formado nesse sentido. O que houve, então, foi sim uma readequação, eu não sei..., não garantiria isso de que de 8 passou pra 2, não me lembro bem de em que momento isso poderia ter acontecido, mas eu atribuo parte a isso. Ou na verdade o que se pretendeu fazer foi, de alguma forma, concentrar da primeira a última fase a formação profissional específica, sem no entanto, abrir mão totalmente desse tipo de disciplina que eram aquelas do tal tronco comum, então nós mantivemos obviamente a Sociologia, a Filosofia, a realidade social-econômica e política, mantivemos disciplinas também do campo geral como a Estética e Cultura de massas, e outras disciplinas que se não são obrigatórias, são optativas e que perseguem essa formação geral, do contexto, da base do pensamento, da reflexão crítica que é o que nós continuamos acreditando que nosso estudante precisa. Talvez essa tenha sido a encruzilhada e que eu não temeria dizer que, se não relegou disciplinas como a Sociologia, as desprestigiou se comparado aquilo que nós tínhamos anteriormente que era uma concentração mais intensa... e eu me recordo, posso falar do meu caso especial quando fui aluno de graduação aqui, no início dos anos de 1980, o currículo tinha essa característica, né... e acho que o grande mérito desse modelo, ele tem lá os seus defeitos, mas tem seus méritos, foi ter gerado uma geração de jornalistas com uma capacidade crítica muito mais consistente do que aqueles que nós temos hoje. (C9, 2013).

Quando os(as) coordenadores(as) foram questionados sobre como se dava a relação interdepartamental, houve desde casos que apontaram um extremo de ausências, ou seja, nunca houve uma relação, até aqueles em que a relação se mostra bastante estreita. De uma forma geral, pode-se afirmar a existência de uma dificuldade na gestão interdepartamental, bem como pouco interesse em propiciar mais autonomia para os

cursos ⁷⁹. Sobre esta questão, há que se atentar primeiro sobre a regulamentação do colegiado do curso, a qual determina que para um departamento integrar esse colegiado, ele precisa ter um número mínimo de horas/aula dentro daquele curso. E nesse sentido, é válido ressaltar que a redução de créditos de um dado departamento no currículo de um curso ao longo do tempo implica necessariamente na definição sobre sua participação (ou não) nas discussões de colegiado. Reitera-se, ainda, que essa dinâmica interdepartamental tem sido dada muitas vezes por personalidades, na medida em que, não existindo uma normativa nesse sentido, a relação se dá ou não a depender de interesses pessoais, da parte dos demandantes e do ofertante, ainda que estes interesses tenham caráter pedagógico; e na maior parte dos casos ela é indireta, ou seja, mediada pelo professor que atua no outro curso. C3 exemplifica bem algumas dessas questões:

Nós divulgamos para todos os departamentos, para os chefes de departamento, e as vezes a gente conhece o professor, nem sempre quando é substituto, né?, divulgando o evento e vieram dois departamentos e um deles foi o de Sociologia. P5 é substituto, mas desde o ano passado, atua muito em conjunto conosco: participa de todas as formações. E quando a gente pensou na reestruturação curricular, a gente fez contato telefônico também. Nosso contato com o chefe de departamento é mais a distância, por email ou por telefone. (C3, 2014).

A partir das análises acima delineadas, vale retomar que as expectativas quanto às potencialidades educativas da disciplina de Sociologia apresentam diferenças de concepções quando se coloca em comparação as DCNs e os PPCs de um lado, e as falas dos sujeitos entrevistados de outro. Isto é, os professores e coordenadores não reproduzem de uma forma geral aquilo que preconizam as DCNs sobre a relação da presença de disciplinas das humanidades, tal como a Sociologia, com a responsabilidade de desenvolver nos estudantes os

⁷⁹ Por exemplo para contratar o seu quadro docente completo, independente das formações e especializações exigidas dos docentes.

valores indispensáveis ao exercício da cidadania⁸⁰, espelhando um conflito político em termos dos entendimentos sobre os sentidos do ensino de Sociologia.

Pelo contrário, os professores de maneira geral demonstram preocupações quanto à instrumentalidade dessa disciplina nos outros cursos, alguns apontando críticas e dificuldades em lidar com esta limitação, e outros argumentam ser a favor dessa adequação às demandas, não havendo, portanto, um consenso sobre as especificidades de sua contribuição na formação profissional. Pode-se afirmar, porém, que muitas posições dentre o grupo total de entrevistados convergem em atribuir à importância da Sociologia a necessidade de uma dimensão humanística na formação – por vezes entendida como conscientização sobre a realidade social, ou ainda desenvolvimento de capacidade crítica, reflexiva – e em contraposição ao tecnicismo hegemônico na educação de uma forma geral.

Nesse sentido, durante o transcorrer deste estudo, chamou-se à atenção em diversos momentos sobre a existência de um discurso fortemente presente nos documentos analisados no que tange à noção de cidadania, a qual pela ausência de definições resulta subsumida à participação social e política, sofrendo um esvaziamento do seu sentido crítico, e tornando o ensino de Sociologia, em última análise, moralizante e conservador, objetivando o ajustamento do trabalhador à ordem sócio-política-cultural.

Por este motivo, faz-se importante tentar entender melhor a quais sentidos políticos de cidadania esses documentos se prendem, e indagar quais as possibilidades mais criativas e críticas que poderiam existir na relação da disciplina de Sociologia com a formação profissional. Alguns autores trazem problematizações em respeito desta noção de cidadania fundamentada no senso-comum. Vale reiterar, nesse sentido, que a acepção liberal de cidadania vai ao encontro das teses que procuram afirmar a sociedade civil, e portanto os indivíduos como os protagonistas das transformações sociais, legitimando a cada vez menor participação do Estado nas políticas sociais, característica mais marcante dos contextos neoliberais, como já apontado.

Duarte (2010), autor de *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*, chama a atenção sobre o tema da cidadania guardar intersecções com o tema da moral (ainda que não sejam idênticos), gerando um grande problema semântico e político, tendo em

⁸⁰ A exceção de P2, e C2 (implicitamente).

vista que a sociedade capitalista é, em essência, oposta ao desenvolvimento moral das pessoas, ou seja, para a manutenção da ordem capitalista que é garantida com o processo reprodutivo contínuo dos mercados e das relações de produção, o capitalismo é indiferente às questões de ordem moral⁸¹. Duarte, em corroboração ao pensamento marxista, sustenta ainda que:

O que há de mais essencial no ser humano foi desenvolvido historicamente a partir da atividade transformadora da natureza que levou à transformação do próprio ser humano. Mas se a atividade humana é a fonte de toda a humanização, então a venda dessa atividade aliena o indivíduo de sua condição humana, aliena-o da essência humana; tudo em troca da sobrevivência (...) (e também dos) produtos dos quais necessita porque as relações sociais capitalistas nele produziram necessidades que o tornam escravo dos produtos, ao invés de esses produtos serem meios de desenvolvimento e realização da personalidade de cada ser humano. (DUARTE, 2010, p.78-79).

Nesse sentido, o cultivo pela educação desse sentimento (valores) de cidadania, tal como preconizam os documentos – e, portanto, a política oficial – está longe de ser o caminho para superar os problemas mundiais, também assinalados (mas não questionados) nesses documentos; está tampouco longe de assumir um papel efetivamente humanístico na educação, no sentido de promover autonomia, emancipação. Isto é, o “novo homem”, preconizado pela política educacional mais ampla, que deveria assumir a responsabilidade de se tornar um agente de mudança social, a partir de um sentimento de pertencimento à comunidade mundial/globalizada, não tem como superar esse antagonismo apenas dispondo de uma educação ética e moral, em conformidade à noção liberal de cidadania. E a grande contradição é que a origem desses problemas está justamente na mesma

⁸¹ Ainda que as lutas sociais acabem minorando em alguma medida a exploração imoral da atividade humana, o capital sempre encontra formas de superar esses limites (Duarte, 2010)

lógica que sustenta e reproduz a sociedade capitalista; e essa lógica, que se traduz na troca de mercadorias, no dinheiro, que é o que liga as pessoas em escala mundial na conjuntura atual, é inevitavelmente alienante. Nesse sentido, é válido argumentar que “Enquanto as relações sociais tiverem como mediação universal o dinheiro, o ‘cidadão do mundo’ não passará de uma idealização desprovida de real conteúdo”, ou seja, “a sociedade burguesa jamais superará a oposição entre o indivíduo real e o cidadão idealizado” (DUARTE, 2010, P.81).

Dagnino, por sua vez, em *Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva* (2004) também escreve sobre esta mesma problemática relacionada ao termo cidadania, dentre outros:

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns, mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização expresso especialmente – mas não só, pela constituição de 1988 (a chamada “Constituição Cidadã”), que foi fundamental na implementação desses espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil,

que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências, acentuada pela nebulosidade que cerca as diferentes intenções que orientam a participação. (DAGNINO, 2004, p.198).

Reitera-se, portanto, que a ausência de definições e problematizações na política oficial sobre esses termos: sobretudo cidadania e democracia, faz com que eles percam o seu significado essencialmente crítico. Ou seja, questionam-se os limites do exercício da cidadania no contexto brasileiro atual se esta for entendida, por exemplo, como o pleno gozo dos direitos civis, políticos e sociais (estes historicamente conquistados pelos trabalhadores), aos quais o Estado deveria resguardar, segundo a tal “Constituição Cidadã” de 1988. E o que se percebe atualmente, pelo contrário, é justamente a ausência cada vez maior do Estado nessas garantias, fazendo com que tenhamos apenas uma democracia formal, haja vista que a participação da sociedade civil nas transformações sociais não tem sido suficiente para garantir a consolidação de uma democracia concreta, sobretudo no que tange à consolidação dos direitos sociais constitucionais. Ou seja, têm sido cada vez mais fortalecidos os direitos na dimensão da liberdade (civis) e da participação (política). Em contrapartida, os direitos sociais baseados na igualdade têm sido secundarizados, isso quando não são alvos de perdas, e relegados à sorte dos próprios indivíduos (MORAES, 2009).

Percebemos, portanto, com o primeiro capítulo desta pesquisa, que os objetivos pedagógicos da disciplina de Sociologia nunca estiveram consensuados para a educação básica, refletindo sempre os diversos interesses e forças políticas em cada contexto histórico. Com a ausência de um debate consolidado sobre este tema na educação superior, e com base numa reflexão sobre o contexto histórico (e educacional) atual, este capítulo procurou trazer as tensões e conflitos que existem dentre o imaginário dos sujeitos entrevistados, e aqueles nos documentos que refletem a política oficial, sobre os sentidos do ensino de Sociologia na educação profissional, e pretende servir apenas como um pontapé inicial para futuras reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou, primeiramente, que não há um consenso no que tange às discussões acadêmicas sobre os objetivos pedagógicos e os sentidos de ensino de Sociologia, ao menos na literatura nacional. A maior parte dos estudos indica que o conhecimento sociológico, por seu caráter problematizador da realidade social, tem a potencialidade de estimular a capacidade crítica dos estudantes, e que nesse sentido, seu “papel” formativo se relaciona com a superação do senso-comum na medida em que este é contrastado com um conhecimento racional e científico sobre a realidade. Portanto, o objetivo mais consensual entre os especialistas, para a disciplina de Sociologia, encontra-se estritamente no desenvolvimento de um olhar sociológico, e a principal tarefa do professor, nessa perspectiva, seria a de criar possibilidades para que os estudantes consigam, por meio de um processo catártico, ir de um problema social para o entendimento daquilo que se constitui um problema sociológico.

Todavia, com esses mesmos estudos, percebeu-se haver divergências no que se refere à conexão “conhecimento sociológico – intervenção na realidade social”, tal como confluem e são propagados os objetivos do ensino de Sociologia na LDB e nos PCNs, quando se atrelou o ensino de Sociologia ao exercício da cidadania. Tal relação, portanto, divide opiniões, e não há pesquisas empíricas ou dados que comprovem que o contato dos estudantes com o conhecimento sociológico promova intrinsecamente uma mudança de postura e atitudes de forma a transformar os estudantes em agentes de mudança social. Isto é, a referida e problemática conexão tenta deslocar, nesse sentido, a finalidade da Sociologia da possibilidade de criar explicações científicas sobre a realidade social para a resolução de um (suposto) problema social, quer seja, o da necessidade de se habilitar os jovens brasileiros para o exercício da cidadania, tornando os docentes em Sociologia nos protagonistas desta missão.

Não havendo um debate consolidado no que tange à especificidade do tema deste estudo, quer seja: o ensino de Sociologia na formação acadêmico-profissional, buscou-se evidenciar, por meio da leitura de trabalhos da área da Antropologia, que já existe uma preocupação e mobilização por parte de antropólogos sobre o ensino dessa disciplina “em outros cursos”; isto é, atentos à expansão do

mercado de trabalho para sua categoria profissional, a qual se deu a partir da expansão sobretudo da rede privada de ensino superior, tais profissionais resolveram se reunir em torno dessa discussão. Atentou-se, pois, para a importância de se criar um debate, também no campo da Sociologia, já que tal discussão envolve questões tanto legais quanto políticas (de legitimação) da profissão, como questões político-epistemológicas e didático-pedagógicas, de extrema pertinência e importância para a autocrítica da Sociologia, e sua relação com a formação profissional e, nesse sentido, com a sociedade de uma forma mais ampla.

Outro relevante achado desta pesquisa remete à política curricular oficial para a educação superior, a qual, tal como para o ensino médio, acabou por atrelar as disciplinas das humanidades, e portanto também a Sociologia, à formação para a cidadania. Evidenciou-se, portanto, que as recentes políticas educacionais em âmbito nacional guardam grande contradição, pois ainda que defendam um ideal de educação integral – que contempla uma dimensão reflexiva, ética e humanista – e que tragam supostas inovações pedagógicas em seus textos reguladores/normativos, elas não ajudam a promover as transformações que propõem, nem sequer estabelecendo uma normativa ou orientação específica sobre o princípio de flexibilização, que é tido como o grande ideário dessa nova política curricular. Ressalta-se ainda que um dos objetivos centrais desse princípio regulador, segundo os documentos oficiais, deveria ser o de justamente favorecer a promoção de uma sólida formação básica na educação superior.

Tal contradição sugere que o discurso presente nos documentos oficiais, ao menos no que tange ao campo da presente pesquisa, acabe se constituindo em falácia, pois que, ao analisar as DCNs e os PPCs dos cursos selecionados, percebe-se que a maioria deles não têm conseguido implementar grandes inovações na elaboração dos PPCs; não têm conseguido de fato operacionalizar, com algum sentido formativo e criativo (para além do pragmatismo), a flexibilidade como princípio curricular; e antes, não parecem oferecer sequer uma compreensão bem fundamentada no que tange à relação da (diminuta) presença das disciplinas das humanidades nos currículos (da minoria) dos cursos superiores da UFSC com uma formação para o exercício da cidadania, modelo que se pretende, acima de tudo, universalizante dentro do sistema educacional brasileiro.

Também vale mencionar que não foi possível perceber uma modulação dos currículos que realmente contemple uma

representatividade mínima para que se admita a existência uma “sólida formação básica” nesses cursos. Entretanto, no que se refere a tal “formação para a cidadania”, esta realmente parece estar designada para as disciplinas de Sociologia, e outras das humanidades que também aparecem com frequência nas matrizes curriculares, tais como a Ciência Política, a Filosofia, em menor número a História e a Psicologia, ao menos nos cursos em análise nesta pesquisa.

Nesse sentido, é de extrema relevância reiterar que, em nenhum momento, as DCNs e os PPCs problematizam efetivamente o conceito de cidadania, seus alcances e limitações no cenário brasileiro atual, esvaziando o seu sentido crítico, e subsumindo-o àquela compreensão liberal, fundamentada no senso-comum. Os documentos analisados parecem sugerir, portanto, que adeptos das proposições da UNESCO, os sistemas educacionais devem formar profissionais/trabalhadores para uma adequação ideológica-política a uma sociedade cuja configuração já está dada, e nessa retórica, cujos problemas e dilemas apontados tampouco tiveram suas origens questionadas. Também o modelo de homem desejado para o contexto atual já foi padronizado segundo critérios que, em última instância, obedecem ao mercado, por meio, sobretudo, da lógica da pedagogia das competências. Portanto, os documentos sugerem e orientam uma formação política, mas sugere-se que ela seja conservadora, indo de encontro aos princípios de autonomia, emancipação e espírito crítico, revelando grande contradição e, apontando problemas ao ensino de Sociologia que se deseja crítico.

No que tange às análises das entrevistas realizadas, o primeiro ponto a se destacar é que as expectativas quanto às potencialidades educativas da disciplina de Sociologia apresentam diferenças de concepções quando se coloca em comparação as DCNs e os PPCs de um lado, e as falas dos sujeitos entrevistados de outro. Isto é, os professores e coordenadores não reproduzem de uma forma geral aquilo que preconizam as DCNs sobre a relação da presença de disciplinas das humanidades, tal como a Sociologia, com a responsabilidade de desenvolver nos estudantes os valores indispensáveis ao exercício da cidadania, espelhando um conflito político-epistemológico em termos dos entendimentos sobre os sentidos do ensino de Sociologia na educação superior, em “outros cursos”.

Pelo contrário, os professores de maneira geral demonstraram preocupações quanto à instrumentalidade dessa disciplina nos outros

cursos, alguns apontando críticas e dificuldades em lidar com esta limitação, e outros argumentaram ainda ser a favor dessa adequação às diferentes demandas, não havendo, portanto, um consenso sobre as especificidades de sua contribuição na formação profissional. Pode-se afirmar, porém, que muitas posições, dentre o grupo total de entrevistados, convergem em atribuir à importância da Sociologia a necessidade de uma dimensão humanística na formação – por vezes entendida como conscientização sobre a realidade social, ou ainda desenvolvimento de capacidade crítica, reflexiva – e em contraposição ao tecnicismo hegemônico na educação.

Outra questão a se destacar refere-se às principais dificuldades apontadas pelos professores na prática pedagógica com esta disciplina na formação profissional. Alguns dos desafios mais recorrentes nas falas referem-se: às demandas dos diferentes cursos (representadas pelas diferentes ementas); e também dos estudantes os quais, segundo as experiências de alguns professores, além de chegar ao ensino superior sem uma noção no mínimo elementar dos temas e conceitos da Sociologia, não parecem se importar com um conhecimento que não tenha uma aplicabilidade imediata, e que não se relacione diretamente com seus cursos. Uma lacuna advinda do ensino médio em termos de formação, e a falta de aptidão cognitiva para uma leitura mais densa, também é um argumento recorrente. O pouco espaço (e recentemente reduzido, em alguns casos) concedido à disciplina de Sociologia no currículo de outros cursos, limitados a dois ou quatro créditos, também foi mencionado. Outro desafio se dá pela intensificação ainda maior do trabalho docente, no caso dos substitutos, os quais representam aqueles majoritariamente designados para atuar no ensino de Sociologia em “outros cursos”, ao menos nas IFES; por vezes, esses profissionais têm que trabalhar com uma diversidade muito grande de ementas (com temas que não são de sua especialidade), e têm um número muito grande de alunos, implicando em perda na qualidade de ensino.

Vale destacar, sobretudo, que independente de suas percepções e posicionamentos, foi possível identificar a partir das suas falas que a configuração atual do trabalho pedagógico com esta disciplina nos cursos da UFSC se dá, na maior parte das vezes, por uma relação de instrumentalidade com o curso demandante, e vários dos docentes apontam limitações quanto às possibilidades de uma contribuição efetiva da participação da Sociologia na formação profissional, isto é, no sentido de desenvolver nos estudantes um pensamento crítico, ou um olhar sociológico. Ou seja, em boa parte dos casos, procura-se no vasto

campo da Sociologia, aquele conhecimento mais útil, e que mais se aproxime dos objetivos mais amplos de formação daquele curso, até sob a justificativa de que, para conquistar a atenção dos alunos, para que a Sociologia faça algum sentido para eles, faz-se necessária essa relação de instrumentalidade, tendo em vista que a cultura universitária atual parece ter na aplicabilidade do conhecimento o grande parâmetro para o *status* que a ele é concedido. Ou então, trabalha-se com os clássicos da Sociologia (Marx, Weber e Durkheim), ainda que haja professores(as) que questionem a possibilidade real de os alunos conseguirem ver algum sentido formativo na leitura e trabalho com tais autores.

Quanto às entrevistas com os coordenadores dos cursos, de uma forma geral, as disciplinas de Sociologia aparecem como fundamentais para uma conscientização racional-científica da realidade social; são vistas como a importante dimensão humana, que é uma demanda de formação nesses cursos, ainda que haja, em alguns casos, limitações (compreensíveis) quanto ao entendimento desses profissionais sobre o campo específico da Sociologia. No que se refere às mudanças de perfil profissional, em todos os casos em que se afirmou haver uma demanda, esta estava relacionada ao mundo do trabalho. Já no que toca à dinâmica interdepartamental, houve casos de extrema ausência e outros em que a relação é, pelo contrário, bastante estreita. Evidenciou-se, portanto, existir atualmente uma dificuldade na gestão interdepartamental, no sentido que ela se encontra atualmente sujeita a pessoalidades, isto é, não havendo um aparato institucional sólido que oriente a relação entre os departamentos para além de formalidades, o interesse na participação dos professores do departamento de Sociologia e Ciência Política em discussões didático-pedagógicas nos diferentes cursos se dá a partir da iniciativa pessoal (seja da parte dos cursos que estabelecem esse contato, seja da parte de professores que procuram se integrar nas discussões).

Como se verificou com esta pesquisa, não há um consenso de posicionamentos sobre as especificidades do ensino de Sociologia na formação profissional. Pelo contrário, este parece ser um campo de estudo que tende a refletir (tal como nas discussões para ao ensino médio) os diversos interesses políticos e pedagógicos em torno dos sentidos de ensino da disciplina de Sociologia num dado contexto histórico. Entretanto, pode-se afirmar que, tendo em vista que a educação superior brasileira atual, como vimos, tem enfatizado uma formação profissionalizante, que privilegia os saberes de áreas mais

técnicas em detrimento daquelas das humanidades, é válido colocar em questão se as reais possibilidades de a Sociologia trazer efetivamente o seu sentido crítico na especificidade de contribuição com a formação profissional não poderia ser a de justamente atender os estudantes, futuros profissionais, para o mundo do trabalho: seu sentido ontológico, as rupturas e continuidades ao longo da história, a especificidade das relações de produção na ordem capitalista, enfim, até mesmo buscando entender as especificidades de cada profissão nesse contexto, por meio de um olhar sociológico.

Aponto, por fim, para algumas questões pedagógicas que surgiram e que podem ser aprofundadas em futuros estudos: há um caráter produtor da articulação da Sociologia com os cursos demandantes? De que forma a Sociologia pode fazer sentido para os alunos de diferentes cursos de graduação? Em que medida o entendimento da realidade dos diferentes cursos descaracteriza a própria Sociologia e o seus objetivos pedagógicos (conforme as perspectivas e expectativas de sociólogos)? Por que a Sociologia tem que se apresentar no nível do ensino nos outros cursos, ignorando práticas de extensão?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Entre Deus e o Diabo: mercados e interação humana nas ciências sociais. **Revista de Sociologia da USP**, v. 16, n.2, p.35-64, nov.2004.

AMANTE, C. J. **Projeto político pedagógico do curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. UFSC-CCS. Florianópolis, 2006.

AMORIM, Suely Teresinha Schmidt Passos de; MOREIRA, Herivelto; CARRARO, Telma Elisa. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, v. 14, n. 2, p. 111-118, 2001.

BASTOS, Carmem Célia Barradas Correia. As diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a (in)flexibilidade na organização pedagógica da Universidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, n.1. **Anais eletrônicos...** Chapecó. 2008. p.1-13.

BENEVIDES, Regina. A PSICOLOGIA E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: QUAIS INTERFACES? **Psicologia & Sociedade**. v. 17, n. 2, p. 21-25, 2005.

BENTO, Jorge Olímpio. **Do processo de Bolonha e do mal-estar na Universidade**. In: FÓRUM REFORMA UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA - AUGM, 3, 2014. Florianópolis, UFSC, 2014.

BIANCHETTI, L.; MATTOS, V. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do Tratado de Bolonha. In: CATTANI, A. M. et al.(Org.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011. v.1. p.65-93.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARTAXO, A.M.B. et all. Projeto **Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social**. UFSC – CSE. Florianópolis, 2013.

CARVALHO, João Mauro G.V. Competência e desempenho: avaliação e administração da formação. **Sem Aspás**, v. 2, n. 1, 2013.

CATANI, A.; SILVA JR, J.; MENEGHEL, S. **A cultura da Universidade Pública Brasileira**: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, JF de. **A educação superior**. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB, v. 2, p. 73-84, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

DAGNINO, Evelina. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: Alejandro Grimson (org.). **La cultura en las crisis latino-americanas**. Buenos Aires, Clacso, p. 195-216, 2004.

DRUMOND, C.E.I. **A formação do economista**: teoria, prática e capacidade de pensar. In: Artigos de opinião. UESC – Programa de apoio aos egressos de Economia (PAECE), (artigo eletrônico). Ilhéus (BA), out/2012. Disponível em: <http://www.paece.com.br/index.php/artigos-de-opiniao/73-a-formacao-do-economista-teoria-pratica-e-a-capacidade-de-pensar.html>.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Zahar, 2ª Edição. 1976.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. **O significado das ciências sociais no mundo moderno**. São Paulo, FFCL/USP, v. 13, 1951.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GROISMAN, Alberto. Ensino de antropologia em "outros cursos". In: GROSSI, M; RIAL, C.; TASSINARI, A.(Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, v.1, p. 333-349, 2006.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Revista Inter-legere**, Rio de Janeiro, n. 9, p.386-400, 2011.

HILLESHEIM, A. I. A et all. **Projeto político pedagógico do curso de Biblioteconomia da UFSC**. UFSC – CED. Florianópolis, 2008.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.239-289.

MALLMAN, A. A. G. **Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial – da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2013. Dissertação 153f. (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MEC. **OCNS - Orientações curriculares nacionais para o ensino médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEC. **Orientações para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: maio de 2014.

MEC. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Brasília, DF, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Reforma Capanema** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Acesso em: 3/7/2014.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica:** as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do sentido do ensino de sociologia. Curitiba, 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Programa de pós-graduação em Sociologia. Curitiba, 2009.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação.** n.29, p.88-107. 2005.

MOURÃO, Pablo Augusto Lima. Análise da Medida Provisória nº 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e precarização do trabalho docente nas universidades federais. **JusNavigandi** (on-line), agosto de 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/22456/analise-da-medida-provisoria-n-525-2011-ampliacao-da-contratacao-temporaria-de-professores-substitutos-e-precarizacao-do-trabalho-docente-nas-universidades-federais#ixzz375QpHiKI>> Acesso em: 05/06/2014.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A.E. et al. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta et al. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. In: Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia, Maio/2012.

NUERNBERG, A.H. et all. **Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFSC**. Florianópolis, 2011.

NUNES, E.D.; HENNINGTON, E.A.; BARROS, N.F.; MONTAGNER, M.A. O ensino das ciências sociais nas escolas médicas: revisão de experiências. **Rev. Ciência Saúde Coletiva**. 2003.

NUNES, R.S; COSTA, A.M.; KASSICK, C.N; PEREIRA, M.F. A matriz curricular como estratégia de formação do administrador-empresendedor: diagnóstico, formulação e resultados iniciais. In: **Anais... XIII ENANGRAD**. Bento Gonçalves, RS, 2012.

NUNES, S.R.L. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Nutrição**. UFSC, CCS. Florianópolis, 2008.

ORTIZ, Renato. Durkheim: arquiteto e herói fundador. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 11, p. 5-22, 1989.

PEREIRA, E. M. A. **Currículo universitário: o que pensam os docentes?** Org. Afrânio Mendes Catani, São Paulo: Xamã, 2011.

RODRIGUES, M. M.. A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009

RODRIGUES, M. M.. Um "novo humanismo" na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, 2011.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **O ensino de sociologia na escola média brasileira**: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: 4º Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense – UFF. RJ, março de 2011.

SARTORI, Ari José. O ensino de antropologia para quem não vai ser antropólogo na região Sul. **PerCursos**, v. 13, n. 1, p. 99-119, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SILVA, Ileizi F. et al. O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. In: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS. **Anais...** n.12. Curitiba, 2002.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, S. M.; FERNANDES, L.V.; FREITAS, P.J; CLAUDINO, P.D.; CHAVES, R.V. Reforma do ensino superior, flexibilização curricular e formação docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5, 2009, Uberlândia. **Anais....** Uberlândia: UFU, 2009, p.1-23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 72-99, 2012.

THOMÉ, R. V. B. . **Ensino de Sociologia nos cursos universitários para outros profissionais**: possibilidade de conhecimento ou apenas informação. In: XI Congresso Brasileiro de sociologia, 2003, Campinas. Sociologia e conhecimento além das fronteiras. Campinas: Gráfica IFCH/Unicamp, 2003. p. 309.