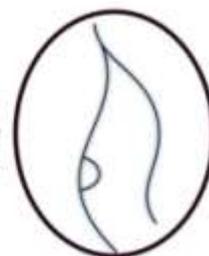




INTERFACE
ISSN 2448-2064



138

O percurso das humanidades no Instituto Federal do Paraná (IFPR): o diálogo entre os campos da Geografia e História em uma licenciatura de Ciências Sociais

La ruta de las humanidades en el Instituto Federal de Paraná (IFPR): diálogo entre los campos de la Geografía e Historia en una licenciatura en Ciencias Sociales

Antonio Marcio Haliski¹

Instituto Federal do Paraná (IFPR)
antonio.haliski@ifpr.edu.br

Maria Lucia Buher Machado²

Instituto Federal do Paraná (IFPR)
lucia.buher@ifpr.edu.br

RESUMO: O propósito do artigo é uma reflexão sobre as contribuições da Geografia e da História na formação de professores em Ciências Sociais. Em um primeiro momento trazemos os fundamentos legais da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008. Posteriormente a narrativa tem como base a nossa experiência a partir da constituição/criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais: habilitação em Sociologia, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), bem como a organização curricular com base no perfil do corpo docente inicial do campus Paranaguá. Por fim, apontamos a potencialidade e os limites do diálogo entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas na licenciatura, com ênfase na execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no mesmo curso.

Palavras-chave: Historia, Geografia, Formação, Ciências sociais

RESUMEN: El propósito del artículo es una reflexión sobre las contribuciones de la geografía y de la historia en la formación del profesorado de las Ciencias Sociales. Al principio traemos los fundamentos legales de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, en 2008. Más tarde, la narrativa se basa en nuestra experiencia desde de la creación de la graduación en Ciencias Sociales: licencia en Sociología, del Instituto Federal de Paraná (IFPR), así como la organización curricular basada en el perfil de de los primeros profesores del campus Paranaguá. Al fin, señalamos la potencialidad y los límites del diálogo entre los componentes del plan de estudios del área de Ciencias Humanas en la graduación, con énfasis en la ejecución del Programa Institucional de becas de Iniciación para la enseñanza - PIBID, en el mismo curso.

¹Graduado em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória-PR (FAFI/UNESPAR) e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professor e coordenador do curso de Ciências Sociais do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

²Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Curso de Ciências Sociais do IFPR. Foi coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de 2012 até 2015.

Palabras-clave: Historia, Geografía, Formación, Ciencias Sociales.

INTRODUÇÃO

A proposta do texto é inicialmente apontar o processo de constituição da área de Humanidades, a partir da implantação de um curso de Ciências Sociais, voltado para a formação inicial de docentes de Sociologia. É relevante apontarmos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja base legal de criação está expressa na Lei 11892/2008, determina que uma das finalidades da Instituição é a formação docente, estabelecendo que 20% das vagas devem ser destinadas para esses cursos, porém, prioriza em seu artigo art. 7º, “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Como a interpretação dessa legislação interfere na constituição dos cursos oferecidos na Instituição? Qual o compreensão de “ciências” no texto da Lei? Está restrita ao que se define como Ciências da Natureza e suas Tecnologias na Educação Básica, ou seja - Física, Química e Biologia? Como tais questões reverberaram na criação do Curso de Ciências Sociais?

Para além da análise do processo de implantação, propomos a discussão dos caminhos ainda em curso da consolidação da Licenciatura em questão, e o lugar dos componentes curriculares que não são da área específica da ciência de referência, a saber – a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, base da Graduação de Ciências Sociais.

Assim estruturaremos o texto em três momentos: Os Institutos Federais, o IFPR e a criação das licenciaturas, em especial no Campus Paranaguá, o lugar da Geografia e da História na Licenciatura - um esboço analítico da trajetória, e por fim a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e as interfaces entre a Sociologia e a Geografia, em relação ao local e regional.

O PROJETO DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) NESSE PROCESSO

Os embates que envolvem os projetos de formação profissional no Brasil, implantados a partir do Estado, expressam em cada contexto os projetos societários estabelecidos para o

país. Ao tomarmos como base as discussões engendradas a partir da instauração da República, estendidas ao longo do século XX, as questões de formação profissional surgem atreladas ao ideal de modernização considerada imprescindível para o desenvolvimento do país, na perspectiva capitalista (IANNI, 2001; MACHADO, 1998).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, como instituições de educação superior, básica e profissional, se insere no contexto da retomada do projeto de formação técnico-profissional vinculado à escolarização, implantada pelo governo Lula no início do século XXI, movimento posterior ao desmantelamento do sistema federal de ensino técnico pela política educacional de Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990 (LIMA FILHO, 2003).

Caracterizada como uma política de descentralização, os Institutos Federais tem uma estrutura multicampi. Alguns desses institutos integraram os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas ou Agrotécnicas já existentes, outros derivaram das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, caso do IFPR, que nasce do antigo setor da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná³, no final de 2008, em consonância com a citada Lei 11892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com 38 institutos federais em funcionamento no país, além dos dois CEFETs ainda em funcionamento, especificamente os localizados no Rio de Janeiro e Minas Gerais⁴, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e o Colégio Pedro II.

³Sobre a trajetória: Primeiro período: **Escola Alemã (1869)** – A Colônia Alemã de Curitiba passa a dar funcionamento regular à Escola Alemã. Segundo Período - **Colégio Progresso (1914)** – A comunidade brasileira conquista espaço dentro da Escola Alemã. O então professor Fernando Augusto Moreira liderou o processo de nacionalização da Escola, que passou a chamar-se **Colégio Progresso** ou Academia Comercial Progresso. Terceiro Período: **Escola Técnica de Comércio (1941)** – O Colégio Progresso é adquirido pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná. Nesse período passou a ser denominada **Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da UFPR**. Em 22 de janeiro de 1974, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à Universidade Federal do Paraná, vinculando-se ao setor de Ciências Sociais Aplicadas sob a denominação de **Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná**. Em 1990, Durante a reorganização administrativa da UFPR mudou novamente sua nomenclatura, recebendo a denominação de **Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná**. Em 1997 a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR. No quarto período (19 de março de 2008) o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a ET é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal. Em 29 de dezembro de 2008 o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 11.892, que cria 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Janeiro de 2009: Portaria do dia 7 de janeiro nomeia 38 reitores dos Institutos Federais de todo o Brasil; 29 de Janeiro de 2009, os 38 reitores foram empossados pelo Ministro Fernando Haddad, em Brasília. (<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/linha-do-tempo/>)

⁴A permanência desses dois espaços como CEFETs pode ser analisada como uma das resistências ao projeto de Criação dos Institutos Federais, tendo em vista que ambas as Instituições tinham como objetivo seguir o percurso do então CEFET paranaense, que se transformou em Universidade Tecnológica no ano de 2005.

Conforme informação no sítio oficial da Instituição, o IFPR possui 21 *campi* espalhados pelo estado do Paraná e continua em expansão, ofertando ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Atualmente, a instituição contempla mais de 23 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e à distância. O IFPR oferece à comunidade paranaense 39 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade à distância. (IFPR,2016).

A legislação de criação dos Institutos evidencia entre seus objetivos a promoção da educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. Há ainda um destaque para a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e as culturas locais, com ênfase na articulação entre o local, o regional e o nacional.

De acordo com a Lei de criação (Lei nº 11.892/0) e com seu Estatuto, o IFPR tem as seguintes finalidades e características: constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. A lei estabelece ainda em seu artigo 6º a proposta da verticalização assim expressa: *promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;* (grifos nosso)

Dos princípios citados, a questão da verticalização é um dos aspectos que gera interpretação no mínimo em duas perspectivas, a primeira evidencia a positividade de um/uma estudante traçar um percurso formativo dentro da Instituição desde o Ensino Médio, e chegar

ao Doutorado no mesmo Instituto Federal; tal trajetória aponta em si a construção subjetiva de identidade e pertencimento ao espaço educativo⁵.

Desta forma a distribuição de professores nos campi, diferentemente da estrutura clássica de departamentos nas Universidades, ocorre na divisão por áreas e eixos tecnológicos, o que influencia na criação dos cursos. Conforme dados da própria instituição (2016), os professores se distribuem em áreas e eixos tecnológicos⁶:

a) áreas - Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas, códigos e suas tecnologias.

b) Eixos - O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em 13 eixos tecnológicos. Cumprindo a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, porém, existe a possibilidade do atendimento às peculiaridades regionais, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas.

Ao mesmo tempo, tal estrutura exige do docente em exercício a flexibilidade em trabalhar em distintos níveis, pois atua na formação inicial na licenciatura, leciona para alunos do médio e também na pós-graduação. Embora o sistema de funcionamento dessa verticalização não seja muito diferente do que ocorria na estrutura dos antigos CEFETs, no caso dos Institutos a lei determina a manutenção de uma porcentagem mínima de 50% de matrículas no Ensino Médio, o que pode ser um cuidado estabelecido a partir do que ocorreu naquelas Instituições, onde os cursos de Ensino Médio foram gradativamente perdendo terreno para os cursos superiores.

Para além da opção por modalidades de Ensino, voltamos à proposta da verticalização, e da utilização do termo *otimização de recursos* no texto da lei. Esse aspecto é a base para as críticas feitas à ideia de verticalização, que, de acordo com os críticos, obnubila a precarização das condições de trabalho docente. Em pesquisa desenvolvida no Instituto Federal de São

⁵ Essa questão vem sendo concretizada nos diferentes cursos do Campus de Paranaguá, parte de estudantes do Ensino Médio prosseguem seus estudos nos cursos superiores, seja no Tecnólogo de Manutenção Industrial, na Licenciatura de Física ou de Ciências Sociais. Especificamente nessa licenciatura um dos primeiros concluintes era egresso do PROEJA Médio de Eletromecânica; da mesma forma há casos de estudantes que participaram do Programa Mulheres Mil, e viram no curso de Ciências Sociais a possibilidade de continuidade dos estudos. Sobre o Doutorado, embora ainda não haja nenhum programa na Instituição, este é previsto em lei; na atualidade o Campus Paranaguá vem desenvolvendo estudos para a implantação de um Mestrado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

⁶http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/guiadecursos2013_IFPR.pdf

Paulo, Liliane Bordignon de Souza (2013) aponta, a partir de depoimento dos entrevistados, como essa organização reflete no trabalho cotidiano:

Os principais problemas apontados pelos professores em relação às condições de trabalho se referem à diversidade de modalidades e níveis de ensino, que obriga um professor a trabalhar em vários níveis e modalidades ao mesmo tempo; a infraestrutura da instituição, que está inadequada às necessidades do ensino oferecido; e a ausência de debates amplos e abertos. O Professor B apontou que a escolha das modalidades de ensino pelos professores é definida pelas contingências, pois um professor pode dar aulas em várias “frentes”, ou seja, várias disciplinas diferentes e em várias modalidades de ensino durante o ano. O professor relatou que um profissional pode chegar a ministrar vinte e duas aulas por semana em diferentes níveis, além das demais atividades de pesquisa e extensão. (SOUZA, 2013, p.171).

143

A pesquisadora Célia Otranto (2010), em análise sobre a Criação dos Institutos Federais e sua relação com as políticas do Banco Mundial aponta os indícios da intencionalidade de um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, na América Latina:

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais. (OTRANTO, 2010)

Embora uma parte significativa das pesquisas apontem para as críticas acerca da intencionalidade do projeto político que abarca a criação e funcionamento dos Institutos Federais, por vezes inserida na ideia da submissão ou adesão consentida (OTRANTO, 2010; LIMA, 2014), é consenso que no decorrer da concretização desse projeto, novos caminhos podem ser delineados, conforme destaca Otranto em texto publicado em 2010, dois anos após a criação dos Institutos Federais:

Por outro lado, como afirma o MEC/SETEC e alguns diretores das escolas envolvidas, pode ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. (OTRANTO, 2010)

É para esse âmbito que propomos a nossa análise sobre a constituição e processo de consolidação da Licenciatura de Ciências Sociais no IFPR, campus Paranaguá, e as interfaces com o campo da História e da Geografia na formação inicial docente. Não obstante os

embates políticos dos projetos societários em disputa estejam presentes na Instituição, a concretização ou não do inicialmente planejado ocorre a partir da ação de todos os envolvidos no fazer-se desse espaço de formação.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO CAMPUS PARANAGUÁ

144

O espaço do chamado Núcleo Comum na organização do currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado a Formação Profissional é, assim como a própria estruturação do currículo, um campo em disputa; historicamente, pode também ser assinalada como o embate entre teoria e prática, discussão que não é o objetivo deste texto. Por outro lado, não podemos ignorar que um dos pilares discursivos dos Institutos Federais é a formação integral, o que pressupõe o fim da hierarquização de campos do conhecimento, ressaltamos, no campo discursivo.

A organização do Núcleo comum (História, Filosofia, Matemática, Sociologia, Geografia, entre outras) caracteriza-se pela atuação dos profissionais em todos os cursos da Instituição, diferentemente dos docentes das disciplinas técnicas, que embora possam atuar para além do seu eixo específico, não é necessariamente uma norma. Mas outra situação não menos importante se refere ao espaço das disciplinas (ciências) do chamado núcleo comum.

Na prática as humanidades não seriam contempladas com cursos, visto que estariam “assessorando” ou simplesmente garantindo que os alunos dos cursos técnicos ou no máximo superiores, saíssem com conhecimentos a respeito desses componentes curriculares (disciplinas). É nesse sentido que colocamos inicialmente as disciplinas da área de Humanas, não somente como componentes curriculares, mas como base para a criação do curso de Ciências Sociais, pautada na compreensão que a formação crítica dos estudantes, tão propagada nos documentos de criação dos Institutos Federais, não pode prescindir dos estudos do campo das relações sociais entre ciência, tecnologia, conhecimento e relações de poder, presentes a partir do arcabouço das humanidades.

É nesse âmbito que direcionamos o nosso foco para o lugar das ciências humanas no campus Paranaguá, ou seja, uma área criada a partir da História, Filosofia, Sociologia e Geografia. Da união destas ciências e cientistas tivemos a constante busca por uma identidade institucional, no sentido de refletirmos sobre nosso papel e espaço. Daí o surgimento de uma

licenciatura que seria a síntese desses questionamentos e lutas internas por reconhecimento, enfim, a licenciatura em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia.

É fundamental ressaltarmos que para além do interesse específico da área de Humanidades, as características regionais do litoral paranaense e o número reduzido de profissionais com formação específica para lecionar Sociologia na região foi a base principal da proposta de abertura do curso. Conforme aponta o Plano de Curso da Licenciatura, em 2010, ano do início da formulação da proposta pela área de Humanas, entre os 70 (setenta) docentes das Escolas Estaduais do litoral paranaense, somente dois possuíam formação específica; no cômputo total do Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação informava que para cumprir a legislação seriam necessários cerca de 1500 (mil e quinhentos) novos docentes.

Dessa forma, os elementos levantados pela equipe de Ensino do Núcleo Regional da Secretaria de Estado da Educação, em consonância com a realidade estadual e nacional, vieram corroborar a necessidade da criação do Curso de Ciências Sociais com habilitação em Sociologia, formulação essa marcada pela participação coletiva da comunidade interessada. Em 2010 é realizada uma audiência pública com profissionais da educação da região, que a partir dos dados e discussões levantadas constata a ratificação do projeto enquanto interesse da coletividade local.

Posteriormente, no ano de 2011, em reunião com os coordenadores de Áreas e Eixos do Campus Paranaguá, estes votaram a favor da apresentação da proposta de criação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia ao Conselho Superior, para análise e, em caso de aprovação, iniciar seu funcionamento no ano de 2012. Vale ressaltar que se trata do primeiro Curso a ser aprovado pelo coletivo dos docentes do Campus Paranaguá, após apresentação ao grupo do processo de elaboração do Plano de Trabalho. Tal processo estabelece um diálogo direto com o projeto educacional de criação dos Institutos: (...) *a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social.* (Pacheco, 2010, p.15).

Nesse processo, aqui descrito de forma quase linear, não há como traduzir, com base nos documentos, ou do *não dito* oficialmente os embates de resistência a criação do curso, tanto em âmbito interno do Campus, quanto nas discussões no espaço do Conselho Superior da Instituição. A opção política pela criação de um curso envolve além da demarcação de um campo de saber e poder, a disponibilização de infraestrutura, a composição de um quadro docente mínimo para o seu funcionamento. No caso da aceitação de um curso de Ciências Sociais em um espaço cuja prioridade, discursivamente, deveria ser para as ditas Ciências Naturais, deixa nas entrelinhas do debate a resistência a ceder espaço para uma formação docente que fugisse desses padrões estabelecidos a partir de uma concepção pragmática e utilitarista da Ciência e de sua concepção.⁷

As condições da materialidade da estruturação do curso, já apontada anteriormente no que se refere ao texto da lei sobre a otimização do quadro de pessoal, estava expressa na composição do quadro docente da área de Ciências Humanas em 2012, início do funcionamento do curso. A área de Ciências Humanas contava com seis docentes, sendo dois de Geografia, dois de História, um de Filosofia e somente um especificamente da ciência de referência – ou seja, Ciências Sociais.⁸

O que tornou viável a implantação da Graduação foi o Plano de Curso submetido ao Conselho Superior da Instituição que apontava para a necessidade de novos docentes ao longo do desenvolvimento do curso, de qualquer forma essa era a realidade vigente do início da Licenciatura em 2012 – seis docentes em campo, com formação na área de humanidades e pós-graduação – Mestrado e Doutorado – nos mesmos campos e também em Educação, além da colaboração de docentes de outras áreas para disciplinas que não eram específicas da área de Humanas.

⁷Sobre essa discussão ver: PANSARDI, Marcos: **Um estranho no ninho**: A formação de professores de Sociologia nos Institutos Federais. **In**: Inter-Legere. s/v, n. 13, p. 235-249, 2013. O artigo também aborda o processo de criação do Curso de Ciências Sociais nos Institutos, e, especificamente, o do Campus Paranaguá. Sobre o projeto de formação docente nos Institutos Federais ver: LIMA, Fernanda B.G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um Estudo da Concepção Política. Natal: IFRN, 2014.

⁸Não obstante no período da formulação da proposta de curso tivéssemos um docente com dupla formação – História e Ciências Sociais – no início do funcionamento do curso por questões de gestão esse docente se deslocou para a Reitoria, sendo substituído por uma Historiadora com pós-graduação em Antropologia. Desde o início de 2015 a constituição do corpo docente aumentou significativamente – considerando especificamente a atuação na área das Ciências Humanas, hoje temos 5 docentes com formação específica em Ciências Sociais, 3 historiadores/as, 3 geógrafos/as e 2 Filósofos, uma pedagoga com Doutorado interdisciplinar em Tecnologia e um Doutor em Sociologia com graduação no âmbito da engenharia. Em relação a formação na pós graduação, esses docentes se distribuem em 7 mestres/as e 8 doutores/as.

Esse aspecto pode ser observado a partir da organização curricular inicialmente proposta- estas contemplavam além dos campos específicos de Ciências Sociais, componentes de outros campos disciplinares das humanidades, considerando tanto a pertinência do componente curricular para a formação do cientista social, quanto a realidade concreta do corpo docente disponível. Dessa forma, nos campos específicos da Geografia e da História, temas deste artigo, compuseram a organização curricular obrigatória da Licenciatura em Ciências Sociais, as seguintes disciplinas: Tópicos Especiais de História da Educação, Tópicos Especiais de História Moderna, Tópicos Especiais de História Contemporânea, História do Brasil Contemporâneo, História do Paraná, Fundamentos de Geografia no Ensino, Sociedade e Ambiente, Educação Ambiental, Patrimônio Histórico e Cultural do Litoral do Paraná, Cultura e Sociedade do Litoral do Paraná, Tópicos de História da América Latina, Geografia da População.⁹

Especificamente sobre as áreas o fundamental é a aproximação entre disciplinas/ciências que são “concorrentes” no sistema clássico das universidades. Trata-se de um rompimento com campos demarcados mesmo dentro de uma mesma área – porém, sem perder a especificidade da área de referência. Dito de outra forma, não se trata de perder o foco em campos específicos, mas é inquestionável a necessária interlocução entre a Sociologia e a História, a Geografia e, de modo específico, as disciplinas do âmbito da formação pedagógica. Um rompimento com práticas quase que solidificadas, mas necessário e que tem consequências importantes.

Nesse aspecto avaliamos que a ausência de campos departamentais específicos de campos disciplinares, aos moldes da Universidade Clássica, não retrata superficialidades, mas abre necessariamente a necessidade de campos intercambiáveis – dessa forma o que poderia ter sido pensado como fragilização de um sistema pode se concretizar como uma formação ampliada para a prática docente. A questão parece pequena, mas é fundamental porque você passa a trabalhar no curso como um todo e não um curso fragmentado onde cada departamento teria sua contribuição isolada.

O LOCAL DA HISTÓRIA NA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

⁹ A organização curricular contempla ainda disciplinas do campo da Filosofia, não abordadas por não ser o foco de nossa análise neste texto.

Conforme apontamos no tópico anterior, considerando a constituição do corpo docente inicial do curso, a carga horária das disciplinas da História são significativas, distribuídas em sete disciplinas, algumas delas apresentam inclusive uma carga horária equivalente a própria formação na Licenciatura de História, como, por exemplo, História do Paraná.

Obviamente, enquanto historiadora, não questionamos a importância dessas discussões na formação docente voltada para o Ensino de Sociologia, porém, o desafio sempre foi como trabalhar com os temas de História, porém, estabelecendo a relação com o campo específico do ensino da Sociologia. Em consonância como os estudos de Norbert Elias, é constante lembrarmos que o foco das Ciências Sociais não é o tempo histórico, porém, compreender as configurações sociais de longa duração é um importante caminho para a compreensão da dinâmica social em diferentes contextos.

Nesse aspecto, em especial nas disciplinas de História da Educação, História do Paraná e Patrimônio Histórico encontramos um fértil território para explorar as questões regionais e locais. A busca de fontes nos arquivos históricos locais, os ensaios de história oral expressos nas as propostas de trabalhos de conclusão das disciplinas tem trazido à tona a potencialidade do conhecimento da história local, nem sempre explorada na organização curricular do Ensino médio de onde esses/as estudantes são egressos.

Por fim, o desafio é construirmos com os/as licenciandos/as a reflexão dos conceitos sociológicos a partir de uma reflexão histórica, e sua exploração no processo de ensino de sociologia, contribuído para o exercício constante de estranhamento e desnaturalização, caras ao campo das Ciências Sociais. Ou seja, a exploração de fontes históricas locais trazem elementos a serem levados para a sala de aula da Educação Básica, numa compreensão sociológica, mas embasadas também historicamente.

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA

São vários os aspectos que podem ser contemplados nesta seção, mas o principal relaciona-se ao que está implícito neste texto, ou seja, a questão das identidades (Giddens,2002). Talvez possamos iniciar pelo questionamento que originou o próprio curso citado: qual o papel das humanidades e especificamente da Geografia numa Instituição de

Ciência e Tecnologia? Assim, realizamos aquilo que é visível para aqueles que trabalham com movimentos sociais, ou seja, nos *reconhecemos enquanto áreae agimos* reivindicando laboratórios de ensino, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão, realizamos debates com a comunidade, fizemos discussões com representantes estaduais do Núcleo de Educação, nosterritorializamos (Haesbaert, 2004) .

Obviamente estão se perguntando, mas e a Geografia? Bem, a resposta está na criação do curso e na “centralidade” (cada componente foi um centro em si) que exercemos para que tudo isso fosse possível. Mais especificamente ainda, temos as disciplinas por nós ministradas que vão da América Latina até a especificidade da Geografia aplicada ao ensino ou mesmo naquelas que tratam de concepções de natureza e ambiente ou ainda nos diálogos que travamos a partir de autores como Marx, focando no papel do trabalho e suas consequências no urbano, na (re)produção do espaço, nas paisagens, etc (é claro que as questões clássicas como aquelas da relação burguês e operário estão presentes ou também nas desigualdades visíveis nas cidades, como nos aponta Harvey, ou mesmo no campo onde podemos traçar releituras possíveis como as de Chayanov – a revolução pelo campesinato) ou ainda em autores como Giddens que nos permite (re)vermos a questão da modernidade (tempo, espaço, natureza...) e sua relação ou ausência dela, com o pensamento de autores como o já citado Marx ou Weber, para citar alguns. Sem falar do sempre acionado Bourdieu (é o cientista social mais citado no mundo e se Manuel Correia de Andrade estava certo, e temos a convicção que sim, em sua afirmação que a Geografia é uma ciência social, pelos geógrafos também) e suas teoria dos campos ou mesmo na especificidade dos capitais como o social (isso é fundamental para debatermos, pois um marxista pode se perguntar, mas o que se entende por social e por capital? bem, não vamos responder aqui, mas isso é um indicativo do que queremos e estamos afirmando, ou seja, a geografia está presente num diálogo constante no curso e na (re)afirmação da importância das disciplinas do chamado núcleo comum).

O PIBID

O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) consiste num dos projetos mais pertinentes e eficazes no que refere ao ensino. Já é bastante difundido seus resultados e formas de funcionamento, mas cabe ressaltar que o seu foco é o ensino e não a pesquisa. Isso

é muito significativo tendo em vista que são raros os cursos de licenciatura que se dedicam ao que seria a sua função principal, ou seja, formar professores e não somente pesquisadores.

Assim, com propósito de contribuímos para distintas práticas de ensino e principalmente sobre a “função” das escolas e da própria universidade, utilizamos o PIBID para formação e para a realização de algumas práticas que passaremos a relatar. Focaremos na metodologia de trabalho e nos resultados.

A primeira questão é o entendimento sobre os atores envolvidos e a estrutura do projeto¹⁰. O Instituto Federal que aderiu ao PIBID institucionalmente (projeto geral e único) possui vários cursos de licenciatura, cada um com seu subprojeto conforme as licenciaturas em funcionamento no IFPR em 2014, ano da adesão ao último Edital lançado pela CAPES.¹¹

Cada subprojeto possui um ou mais coordenadores (dependendo do número de graduandos bolsistas) que são professores da Licenciatura. Cabe a esses a seleção de bolsistas e escolas, conforme editais específicos. Na escola onde o projeto será desenvolvido são selecionados supervisores, ou seja, professores da Educação Básica que lecionam o componente curricular referente ao subprojeto, em nosso caso Ciências sociais: Sociologia.

A segunda questão é o propósito e formas de atuação nas escolas. Começamos as reuniões com os demais coordenadores do subprojeto (três ao todo) discutindo a seleção de escolas e o nosso eixo condutor dos trabalhos. Assim pactuamos que as categorias centrais seriam território, territorialidades e conflitos, ou seja, por estarmos em uma realidade de litoral onde o maior símbolo é a atividade portuária, devíamos mostrar “o outro lado”. Não o da riqueza, produção ou mesmo de atividades turísticas, mas aquele das comunidades e populações tradicionais do litoral que são invisibilizadas (ex., pescadores). Por isso optamos por escolas de ilhas (Ilha do Mel, Superagui e Valadares). A ideia consistiu em entendermos a

¹⁰ Realizamos o trabalho em 2014 e 2015, mas mostraremos mais da perspectiva do primeiro ano, pois foi a que se manteve. Também não temos a intenção de fazer um relatório exaustivo das nossas ações, mas evidenciar uma prática que teve resultados muito satisfatórios.

¹¹ No período do lançamento do Edital, no final de 2013, o IFPR possuía 9 licenciaturas em funcionamento, sendo sete delas localizadas no Campus de Palmas – Artes, Biologia, Educação Física, Letras Inglês, Letras Português e Química. No campus Paranaguá o PIBID contemplava as licenciaturas de Física e Ciências Sociais. A partir de 2015 o IFPR passou a oferecer mais oitolicenciaturas em oito campi, sendo estas distribuídas nos cursos de Física, Química e Ciências Biológicas. Infelizmente essas novas licenciaturas não puderam integrar o PIBID, e, diante dos ajustes fiscais do governo Federal e do corte de verbas para o Programa desde 2015, a possibilidade de inserção em um novo Edital a ser lançado pela CAPES foi descartada.

escola dentro de suas realidades e a importância de que isso fosse trabalhado em sala de aula pelo professor e futuros professores.

Uma situação muito comum é professores falarem de engenhos e com ilustrações de Pernambuco, sendo que Morretes possui inúmeros engenhos e é “a capital” da produção de cachaça. Sem falar das questões ambientais, pois a criação de parques impacta diretamente esses moradores que logo se veem obrigados a abandonar suas profissões (ex. pescas e agricultura) em nome da preservação ambiental. Esses elementos são suficientes para justificarmos a escolha destas categorias (território, territorialidades e conflitos).

A terceira questão, já apontada, foi referente a nossa formação. Fizemos inúmeras reuniões e leituras sobre o litoral do Estado e suas principais características. Na ilha dos Valadares a questão foi o Fandango (dança típica regional) e a dificuldade de sua permanência. Isso porque não é apenas uma dança, mas um ritual, algo imaterial que simboliza a socialização de pessoas de uma comunidade. Pode ser o caso de um baile/fandango coroando um dia de trabalho na lógica dos mutirões ou puxirões. Na ilha do Superagui o principal problema foi a criação de um parque ambiental que afeta diretamente a vida de. Na Ilha do Mel a questão do turismo que acaba virando o grande atrativo até mesmo para jovens que não conseguem se ver além da profissão de carrinheiros (aqueles que puxam as bagagens de turistas) e abandonam a escola ou mesmo práticas como a pesca.

Enfim, tudo isso foi fundamental para evidenciarmos a importância da escola e da formação de sujeitos que atuem em suas comunidades para permanências de práticas ou mudanças, mas não pela força do capital ou por legislações ambientais, etc., mas pela própria comunidade e suas demandas socioambientais.

O resultado de tudo isso foi o entendimento que a escola não pode ser uma ilha dentro de outra e, por consequência, o desenvolvimento de vídeos documentários, mapeamentos de conflitos, entre outros. Em 2015, diante da necessidade de ajustes devido ao corte de verbas por parte da CAPES, o locus de desenvolvimento do PIBID modificou, mas o propósito se manteve.

Dentre as atividades desenvolvidas agora na área urbana do Município de Pontal do Paraná, estão aquelas em torno das religiosidades populares e a questão da intolerância e o auxílio no desenvolvimento (formação política) de grêmios estudantis. Este último quesito

gerou situações e conquistas relevantes no âmbito político, como o caso da escola Paulo Freire em Pontal, onde os alunos conseguiram uma sala para o grêmio e a articulação entre outros grêmios do litoral, sem contar as participações em organizações de atividades artísticas-culturais e reuniões com associações de pais, funcionários e moradores (APMF).

É óbvio que tudo isso não ocorreu pela Geografia ou pela História, mas também por elas. Assim, neste texto, tivemos o propósito de mostrar que a nossa formação e a dinâmica de novos contextos e configurações sociais na organização de uma Licenciatura, propiciou a possibilidade em dialogarmos com outras ciências e principalmente com a comunidade, respeitando o campo específico da área de referência, a Sociologia, mas apontando para a potencialidade da interdependência de campos disciplinares aproximados.

CONSIDERAÇÕES

A criação de licenciaturas ainda é um grande desafio. Mas o texto nos permite enxergarmos que podemos avançar para a formação de professores comprometidos não somente com suas disciplinas, pesquisas e leituras, mas também com as comunidades e suas demandas. Trata-se de uma reivindicação constante em torno de uma ciência pertinente, ou seja, pra que e para quem (Floriani, 2015).

Como parte disso emerge a criação do curso de Ciências Sociais. Não tínhamos o corpo docente para a formação de graduações em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas tínhamos condições de alavancar uma discussão e por em prática um curso que fosse resultado dessa diversidade. Assim, lutamos pela criação do curso (e conseguimos), por mais salas, contratação de professores, realizações de eventos, etc. Hoje já temos a nossa primeira turma de formandos da primeira turma de 2012.

Outro ponto fundamental é a potencialidade da criação de licenciaturas nos Institutos Federais, sem que estas sejam necessariamente restritas ao campo da Física, Química e Biologia, mas que leve em questão todas as áreas do conhecimento (licenciaturas); a necessidade de uma política consolidada de formação docente e a compreensão de que as reflexões que podem emergir de uma licenciatura em Filosofia, Geografia, História ou Ciências Sociais, pode contribuir de forma determinante para as reflexões acerca das

concepções sócio históricas e éticas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade, tríade central para o debate nos Institutos Federais, independente da modalidade e constituição de cada curso oferecido.

Não estamos negando aqui as intencionalidades dos projetos políticos elaborados no âmbito educacional do país, mas acionamos aqui as reflexões do sociólogo Norbert Elias (1980, p.137) sobre o caminho do *não planejado* a partir da implantação das políticas educacionais e as configurações sociais em cada contexto. Dito de outra forma, se trata de uma submissão consentida em sua origem, a potencialidade de subverter tal submissão está posta nos caminhos e nas ações históricas e políticas dos grupos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

FLORIANI, D. **Las ciencias sociales en América Latina**: lo permanente y transitorio, preguntas y desafíos de ayer y hoy. Polis, Revista Latinoamericana. Disponível em: <https://polis.revues.org/11149?lang=pt>. Consultado em 22/03/2015.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: Políticas e Impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR, 2013.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HAESBAERT, R. Des-caminhos e perspectivas do território. (in) **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. (orgs) Alexandre Domingues Ribas, Eliseu Savério Spósito, Marcos Aurélio Saquet. Francisco Beltrão, UNIOESTE, 2004.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Fernanda B.G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um Estudo da Concepção Política. Natal: IFRN, 2014.

MACHADO, Lucília R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1998.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun.2010.

PANSARDI, Marcos: Um estranho no ninho: A formação de professores de Sociologia nos Institutos Federais. **In:** Inter-Legere. s/v, n. 13, p. 235-249, 2013.

SOUZA, Liliane Bordignon de. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000.** Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação). Campinas: UNICAMP, 2013.

Recebido para publicação em janeiro de 2016
Aprovado para publicação em maio de 2016