

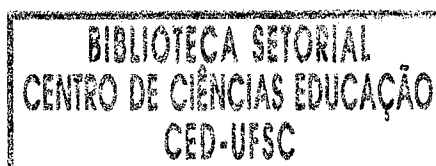
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS DILEMAS DAS LICENCIATURAS NO CURSO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS: Um Estudo de Caso na UNIPLAC –
LAGES/SC**

GILBERTO BORGES DE SÁ

**Florianópolis
2000**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



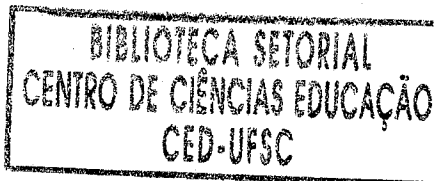
**OS DILEMAS DAS LICENCIATURAS NO CURSO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS:
Um Estudo de Caso na UNIPLAC – LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profª Drª Leda Scheibe.

**Universidade Federal de Santa
Catarina - UFSC**

**Florianópolis
2000**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“OS DILEMAS DAS LICENCIATURAS NO CURSO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA UNIPLAC-LAGES/SC”**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/10/2000

Dra. Leda Scheibe (Orientadora) - UFSC

Dr. Carlos Alberto Marques - UFSC

Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame - UFSC

Dr. Lucídio Bianchetti (Suplente) - UFSC

**Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Gilberto Borges de Sá

Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 2000.

*Dedico essa obra ao homem que me ensinou, pelas
suas atitudes
e nas nossas poucas conversas - pois era uma homem de
pouca conversa - a importância da honestidade, da
humildade, do cuidado para com a família e do
cultivo das amizades.*

Ao senhor Aroldo da Silva Sá, meu finado pai.

*Ao meu filho, Sandino Ragnini Sá
e minha companheira e esposa Giedre Ragnini Sá*

Pela Compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação contou com o trabalho de muita gente e com a colaboração de instituições envolvidas com a formação de professores. Devo prestar-lhes meus agradecimentos neste momento.

Inicialmente, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, pelo ambiente rico em estudos e discussões que me proporcionou. À UNIPLAC, na pessoa da Reitora Prof^a Nara Khun Gooeks e à ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), que através de seus programas de Incentivo à Capacitação Docente (PICDT - CAPES) possibilitou a minha participação neste programa de Mestrado.

Por fornecer, permitir e facilitar o acesso aos dados dessa pesquisa, agradeço à Secretaria Acadêmica da UNIPLAC, ao Colegiado do curso de Ciências Sociais e à Comissão Permanente do Vestibular da ACAFE.

Um agradecimento especial aos professores da UNIPLAC que me concederam entrevista, contribuindo no resgate da história e dos dilemas da Licenciatura de Ciências Sociais da UNIPLAC: Prof^o. Geraldo Moretto, Prof^o. Armando Mello Schlistling, Prof^o. Sérgio Sartori, Prof^o. Paulo de Tarso Nunes, Prof^o. Antônio Carlos Rodrigues Alves e a Prof^a Zilma Peixer, assim como os demais membros deste colegiado de curso.

Agradeço também aos alunos egressos, hoje professores do ensino básico, que ajudaram na reflexão sobre os dilemas que vivem os licenciados em Ciências Sociais nas escolas públicas e privadas de Lages.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em especial aos Professores Lucídio Bianchetti, Silvino Assmann, Eneida Oto Shiroma, Edna Fiod e Ari Paulo Jantsch, pelas orientações, reflexões, indicações de leituras, pelo carinho e agradável convivência.

“Quem tem amigos tem um tesouro”. Pois eu cultivei muitas amizades neste processo de investigação, trocando idéias, relatando minhas angústias e descobertas e, gostaria de

manifestar meu carinho especial a eles: Prof^o. Avelar Fortunato, Prof^o. José Batista da Rosa, Prof^o. Paulo de Tarso Nunes, Prof^o Ubaldo Binatti, Prof.^o Sérgio Sartori, Prof^o Lúcia Ceccato.

Alguns amigos se tornaram especiais devido ao fato de, juntos, nos constituirmos como um grupo de estudo, nesta complexa temática do Trabalho e Educação. Esses amigos são: Marcos Aurélio, Edinéia Cruz e Nádia.

E finalmente à profissional competente e humana, que ajudou a encontrar-me no difícil processo de definição e análise do objeto da dissertação. Meu “muito obrigado” pela convivência agradável, sincera na realização deste trabalho. À minha *amiga e orientadora*, Leda Scheibe.

Florianópolis, Outubro de 2000

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1.** Localização e total de cursos de Ciências Sociais em atividade no Brasil – dados de 1994
- QUADRO 2.** Distribuição dos curso ativos de Ciências Sociais por regiões do Brasil e tipo de IES – 1994
- QUADRO 3.** Modalidade de Habilitação dos Cursos de ciências Sociais no Brasil por tipo de IES – 1994
- QUADRO 4.** Distribuição geográfica de candidatos e vagas no curso de Ciências Sociais no Brasil – 1994
- QUADRO 5.** Cursos de Licenciatura na UNIPLAC e seus respectivos Departamentos no ano de 1999
- QUADRO 6.** Número de alunos matriculados nos cursos de Graduação na UNIPLAC no 1º Semestre de 1999 – Modalidade Bacharel e Licenciatura
- QUADRO 7.** Número de formados nos cursos de graduação da UNIPLAC – 1971 a 1999
- QUADRO 8.** Primeira grade curricular do curso de Ciências Sociais da UNIPLAC – vigência de 1970 a 1974
- QUADRO 9.** Grade curricular do curso de Ciências Sociais da UNIPLAC – vigência de 1974 até início dos aos 80
- QUADRO 10.** Grade curricular do curso de Ciências Sociais implantado no início dos anos 80
- QUADRO 11.** Grade curricular do curso de Ciências Sociais implantada em 1994 até os dias de hoje- 1999
- QUADRO 12.** Números de alunos inscritos no vestibular no curso de Ciências Sociais na UNIPLAC de 1990 a 1999

QUADRO 13. Índice de evasão do curso de Ciências Sociais da UNIPLAC na Década de 90.

QUADRO 14. Titulação do corpo docente do curso de Ciências Sociais na UNIPLAC – 1999

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CONARCFE	-	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CCE	-	Centro de Ciências da Educação
COPERVE	-	Comissão Permanente de Vestibular da ACAFE/SC
CRUB	-	Conselho de Reitores das Universidades Federais
CNPq	-	Conselho Nacional de Pesquisa
ENDIPE	-	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FaE	-	Faculdade de Educação
FAFICH	-	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
IES	-	Instituições do Ensino Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação, da Cultura e do Desporto (Atualmente, Ministério da Educação e do Desporto).
PROLICEN	-	Programa de Licenciatura
SBPC	-	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu/MEC	-	Secretaria de Ensino Superior/MEC
UNIPLAC	-	Universidade do Planalto Catarinense
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

Lista de Quadros	VII
Lista de Abreviatura e Siglas	IV
Sumário	X
Resumo	XI
Abstract	XII
Introdução	13
CAPÍTULO I - Contextualizando a Licenciatura no Brasil	21
1.1. A criação das licenciaturas no Brasil.....	21
1.2. A crítica dos Educadores.....	24
1.3. Os desafios das Licenciaturas ou seus grandes dilemas	37
CAPÍTULO II – Contextualizando o curso de Ciências Sociais no Brasil	43
2.1. Criação e desenvolvimento dos Curso de Ciências Sociais no Brasil.....	43
2.2. Os dilemas que se apresentam hoje para as licenciaturas de Ciências Sociais: Licenciatura para que?	49
CAPÍTULO III – Discutindo o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIPLAC	53
3.1. A UNIPLAC e seus cursos de licenciatura	53
3.2. O curso de Licenciatura de Ciências Sociais na UNIPLAC	58
3.3. Dilemas da Licenciatura de Ciências Sociais da UNIPLAC: múltiplas expectativas	72
3.3.1. Identidade do curso: formar o cientista social? Professor? Ou nada disso ou tudo isso?.....	72
3.3.2. Perfil do acadêmico de Licenciatura em Ciências Sociais	75
3.3.3. Os docentes do curso de Ciências Sociais: “Profissionalismo” ou “bico”.....	77
3.3.4. A dicotomia entre teoria e prática na concepção curricular da formação do licenciado em Ciências sociais da UNIPLAC.....	80
Considerações finais	84
Referências Bibliográficas	89
Anexos	96

RESUMO

Esta investigação aprofunda o estudo dos dilemas que se apresentam para a formação de professores licenciados no ensino superior, tomando como objeto, a licenciatura em Ciências Sociais, e como categoria mais ampla de análise, a relação entre formação e o trabalho. Para isso, inicialmente contextualiza a temática mais geral das licenciaturas e os tradicionais dilemas, no interior do debate encontrado na literatura educacional brasileira. Num segundo momento, caracteriza o histórico e os atuais desafios enfrentados pelos cursos de Ciências Sociais no país, particularmente aqueles que se voltam para as licenciaturas. De um ângulo mais específico, realiza um estudo de caso do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNIPLAC, Universidade situada na cidade de Lages em Santa Catarina. Este curso forma professores para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas áreas de História, Geografia e Sociologia. A relação entre o currículo desenvolvido e formação à qual se destina a maioria dos seus alunos é fraca, evidenciando-se desarticulação entre formação e trabalho

Palavras-chaves : Educação e Política de Formação de Professores;
Educação e Trabalho;
Dilemas das Licenciaturas em Ciências Sociais

ABSTRACT

This investigation treats in detail the study of the dilemmas that come for the teachers' formation in the degree of licenciante in the college education, taking as object the Graduation as a Licenciante in Social Sciences and as a wider category of analysis the relationship between formation and labor. For that, initially, it contextualizes the more general thematic of the graduation as a licenciante and its traditional dilemmas inside the discussion found in the Brazilian educational literature. In a second moment, it characterizes the historical and the current challenges faced by the courses of Social Sciences in our country, particularly those that go back to the formation in the degree of licenciante. From a more specific view, it accomplishes a *case study* of the Course of Graduation as a Licenciante in Social Sciences of the UNIPLAC, a university in the city of Lages in Santa Catarina. This course forms teachers for the final series of the Grammar School and of the High School in the following subjects: History, Geography and Sociology. The relationship between the developed curriculum and the formation to which are destined the most of its students is very poor, being evidenced by the disarticulation between theory and practice.

Key-words: Education and Teachers' Formation Policy. Education and Work. The dilemma of the Graduation as Licenciates in Social Sciences.

INTRODUÇÃO

Este é mais um estudo que se debruça sobre as condições de formação inicial de professores no Brasil. Tem como intenção geral aprofundar a análise dos dilemas que persistem nos cursos de licenciatura desde a sua origem, e como objetivo mais específico, compreender a complexa realidade na formação de professores no curso de graduação/licenciatura em Ciências Sociais da UNIPLAC- Lages, tomando como principal eixo de análise a relação entre a formação e o trabalho.

O ponto de partida colocado é a insatisfação com o desempenho do curso, constatada empiricamente, através de diversos indicadores. Como acadêmico¹ deste curso, e posteriormente como docente neste mesmo curso, e ainda atuando na formação continuada e na educação popular no município de Lages, percebeu-se, sempre com uma certa preocupação, a falta de um vínculo mais sólido e claro por parte do curso, no seu desempenho, com a formação do professor, o que veio a se constituir num dos motivos centrais da disposição de investigar esta problemática.

O curso de graduação/licenciatura em Ciências Sociais foi criado em 1970 como uma das primeiras licenciaturas da UNIPLAC, juntamente com as de Letras, Matemática e Pedagogia. A criação dessas licenciaturas em Lages significava uma resposta às demandas existentes na região.

As primeiras habilitações do curso de Ciências Sociais foram as seguintes: Área de Estudos Sociais no 1º Grau, OSPB no 1º e 2º Grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia no 2º Grau e Geografia Humana no 2º Grau. Essas habilitações sofreram alterações em 1989, quando a Portaria do MEC nº 399, de 28 de junho de 1989, estabeleceu novas normas orientadoras no tocante aos registros de professores e especialistas em educação. Especificamente para os licenciados em Ciências Sociais, os registros passaram a ser efetuados nas disciplinas e em diferentes graus, conforme relacionado: História e Geografia no 1º grau, OSPB no 1º e 2º Grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia e Geografia Humana no 2º Grau.

Estas habilitações foram oferecidas pelo curso de Ciências Sociais da UNIPLAC até 1993, quando passou a vigorar a lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993, que revogou o

¹ O autor foi acadêmico do curso de licenciatura em Ciências Sociais de março de 1984 a dezembro de 1987.

Decreto-Lei n.º 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispunha sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória no ensino do então 1º grau. A carga destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira deveria agora ser incorporada em outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais. A partir desta legislação, o curso de Ciências Sociais não mais ofereceu a habilitação em OSPB. A partir de então, passaram a ser oferecidas as habilitações em História e Geografia no 1º grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia e Geografia Humana no 2º Grau. Atualmente o curso atende à Indicação 23/73 do CFE, ou seja, oferece habilitação em História e Geografia para atuar somente no Ensino Fundamental e Sociologia no Ensino Médio.

A UNIPLAC recebeu sua condição de Universidade através da Resolução nº 31/1999/CEE/SC, Decreto do Governador de SC nº 312, de 23 de junho de 1999, oferecendo os seguintes cursos de Graduação: Pedagogia, Ciências Sociais, Letras, Educação Artística, Tecnologia da Madeira, Informática, Matemática, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Odontologia, e Biologia. Além da sua sede em Lages, oferece o curso de Pedagogia em três locais fora de sede, ou seja, em Campo Belo do Sul, Urubici e São Joaquim.

A UNIPLAC já graduou ao longo dos seus 39 anos de existência aproximadamente 7.450 alunos e hoje conta com um número aproximado de 3000 alunos estudando na graduação.

O curso de graduação/licenciatura em Ciências Sociais já formou, ao longo dos seus 30 anos de existência, exatamente 1.184 licenciados e sua procura no Vestibular tem sido de aproximadamente 1,51 candidato por vaga, pela média dos últimos dez anos.

Os estudos que realizei no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação - trouxeram elementos importantes para a reflexão a respeito da formação de professores, como por exemplo, compreender a Universidade, instituição formadora de professores, enquanto local de expressão da divisão do trabalho. Isto aponta para a necessidade de entender melhor como no seu processo de produção e reprodução do conhecimento, ela separa o momento de aprender a pensar do momento de aprender a fazer. O ensino na Universidade, nos esclarece KUENZER(1992), se faz através dos fragmentos da teoria, supostamente autônomos entre si. Encontra-se então, no currículo, a expressão dessa divisão. Apenas a formação teórica, desarticulada da prática, não é suficiente para formar o profissional. Assim,

ao compreender a Universidade enquanto expressão da divisão do trabalho, constata-se que a sua lógica é também a separação do movimento do real, espaço da reflexão separada da ação.

Mesmo assim, compreendida historicamente no interior da divisão social e técnica do trabalho, reproduzindo a divisão de funções na produção do conhecimento, a Universidade tem desempenhado função transformadora, de produção do conhecimento, formação de professores entre outros recursos humanos, embora com suas limitações. A realidade é dialética e isto acaba impondo também à Universidade um contínuo estado de tensão, de busca, de questionamento e, porque não dizer, de desconforto.

O desconforto já vem de muitos anos. Para realizar este estudo, inicialmente buscou-se, na discussão de educadores nacionais, os principais dilemas explicitados que estariam caracterizando o desenvolvimento dos cursos de licenciatura nas últimas décadas. As licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, com o objetivo de preparar professores para a escola secundária. Elas foram implantadas seguindo o modelo que costumamos denominar de “3+1”, onde as disciplinas de natureza pedagógica são justapostas às disciplinas de conteúdo. Este ainda é o modelo predominante das licenciaturas no país.

Mas é no final da década de 70, quando, segundo os autores estudados, o tecnicismo pedagógico estabelecia para a formação dos professores diretrizes vinculadas a uma forte racionalização do processo pedagógico, seja pela influência da psicologia comportamental, seja por uma visão bastante funcionalista da educação, que o tema da formação de professores passou a adquirir especial destaque nos diversos eventos sobre educação no país. Iniciou-se então um forte movimento de oposição ao conjunto de indicações e pareceres apresentados pelo MEC, conhecido como a “Proposta Valmir Chagas”, e que visava a alteração dos cursos de formação de professores no Brasil. É no interior desta proposta que se colocou a criação das licenciaturas de curta duração, para formação do professor polivalente, o que veio a marcar fortemente as licenciaturas de uma maneira geral, e a de Ciências Sociais de forma particular. As licenciaturas curtas em Estudos Sociais formaram uma geração de educadores nas áreas de História e de Geografia.

Ao lado das licenciaturas curtas polivalentes, a década de setenta (70) também trouxe, no interior do tecnicismo pedagógico, a formação de especialistas para as tarefas técnicas de administração, supervisão, inspeção e orientação educacional/escolar. Por estas razões, a década de 80 foi marcada por um intenso debate a respeito da formação de professores, mobilizado pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de

Educadores que posteriormente veio a se constituir na atual ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. A questão específica sobre as licenciaturas curtas, que visavam atender às cinco áreas propostas pela Indicação n.23/73 para o ensino de 1º grau (Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências) foi um dos alvos das discussões e da resistência que então se estabeleceu, mas outras questões, como o enfoque técnico e funcionalista que predominava, também foram objeto de intensa oposição do setor acadêmico crítico. É importante salientar que este movimento de crítica educacional ocorreu paralelo à intensa mobilização social de luta pela democratização do país, que caracterizou a década.

Com ênfase na afirmação do caráter político da prática pedagógica e do compromisso do educador com as classes populares, a década de 80 caracterizou-se por uma intensa politização dos educadores, o que ajudou certamente na identificação de diversos problemas que marcaram e marcam até hoje o currículo e a metodologia de formação nos cursos de licenciatura. Destacam-se aí os problemas enfatizados por PEREIRA(1996): a dicotomia entre teoria e prática, refletida na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e de disciplinas pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente da escola.

A década de 90 trouxe novos aportes teóricos para a discussão das licenciaturas, destacando-se a ênfase que passa a ser dada à formação do professor-pesquisador, ou seja, do professor como alguém capaz de pensar-na-ação. Os saberes escolares também são alvo de muitos estudos nesta década e passam a ser vistos como criações didáticas originais (CHERVEL, 1990), destacando-se a necessidade do professor, durante a sua formação inicial ou continuada, compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar. O papel da Universidade no processo de formação dos profissionais da educação também é alvo de muitas críticas e de estudos nesta década, onde se ressalta a educação continuada do professor como elemento de fundamental importância, e como responsabilidade também dos cursos de formação inicial, numa relação de integração entre os dois momentos.

A discussão sobre formação de professores ganhou, no entanto, maior intensidade ainda, no Brasil, nos últimos anos, devido, principalmente, a duas ordens de fatores: por um lado, pelo contexto que caracterizou a última década, na qual as reformas educativas levadas a efeito procuraram, mais uma vez, adequar o sistema educacional ao processo de

reestruturação produtiva, e a educação constituiu-se notadamente em elemento facilitador importante desse processo, ganhando a formação de professores importância estratégica para a sua realização. Por outro lado, os desdobramentos ocorridos após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/ 1996, e que obrigou e tem obrigado a novas normatizações, constituindo-se num desafio constante à discussão e posicionamento dos educadores.

As questões mais específicas da formação de professores no âmbito dos cursos de Ciências Sociais, parecem, no entanto, ser tratadas com uma certa indiferença pela comunidade acadêmica da área. Os cursos de Ciências Sociais revelam preocupação predominante com a formação dos bacharéis sociólogos e colocam-se, num patamar de indiferença no interior da problemática geral das licenciaturas? Muitos cursos, particularmente aqueles de pequenas universidades ou faculdades, continuam a formar, além do professor de sociologia para o ensino médio, professores polivalentes para Geografia e História destinados às séries finais do ensino fundamental, o que é objeto de polêmica com as licenciaturas específicas nestas áreas. Embora tenham sido extintas as licenciaturas curtas, esta polivalência permitida na formação ainda seria uma forma de facilitação equivalente à das licenciaturas curtas?

Esta investigação buscou, no percurso vivido pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNIPLAC, e nas representações dos seus participantes, visualizar os problemas apresentados para a formação pretendida. Nos estudos sobre a formação de professores – relatos em congressos, artigos publicados, exposições apresentadas no III Fórum de Estágios das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina², buscou identificar uma série de coincidências e semelhanças entre a realidade configurada e a situação particular vivida.

Embora grande parte dos problemas que afetam os professores hoje possa ser relacionada a uma imensa precariedade nas condições gerais de ensino, que vão desde o trabalho docente até a situação das escolas como um todo, há que considerar também a importância dos condicionantes que são enfrentados internamente nas universidades e que trazem conseqüências graves para o ensino da graduação, especialmente para os cursos de licenciatura. Há nestes cursos, um projeto pedagógico que efetivamente prioriza a formação de professores? Quais os aspectos que devem estar presentes no projeto curricular de um

² Este Fórum reúne Supervisores de estágios de todas as Instituições de Santa Catarina, cujo objetivo é trocar experiências e aprofundar políticas de Estágios. O grupo mais expressivo deste fórum são os das licenciaturas.

curso que pretende formar professores? Quais os principais problemas que afetam, nos cursos de Ciências Sociais, a formação de professores? Uma abordagem mais genérica a respeito destes problemas permitiu identificar a ausência de estudos mais aprofundados na área da formação de professores, no curso em pauta. No sentido de buscar mais explicações que esclareçam os problemas atuais desta formação, buscou-se no estudo de caso realizado junto ao curso de Ciências Sociais da UNIPLAC, identificar elementos que possam auxiliar na compreensão da atual situação vivida pelo curso.

A hipótese geral que norteou o trabalho é a de que o curso de Ciências Sociais, licenciatura, da UNIPLAC, como uma grande parte dos cursos de idêntica natureza no país, organiza sua proposta pedagógica, alicerçado na divisão entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. Há uma parte de “educação básica”, na qual os conteúdos pouco se relacionam às áreas específicas de formação para as quais o curso se destina. A seguir, sobrepõe-se a essa formação mais genérica um conjunto de conteúdos específicos, com fraca integração entre si e com o trabalho ao qual se destinam. Ao final, há o estágio, onde deve então ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos e a prática.

A METODOLOGIA

Segundo TRIVINÓS (1992), o “estudo de caso”, um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa, busca analisar aprofundadamente um objeto. ANDRÉ (1984), destaca também a relevância deste tipo de estudo para a compreensão de um fenômeno e entende o estudo de caso como uma investigação que inclui uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância. De acordo com LUDKE & ANDRÉ (1986), o “estudo de caso” é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O “caso” pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

A licenciatura em Ciências Sociais tal como ela ocorre na UNIPLAC – Lages (SC), constitui-se no caso central da investigação empírica deste estudo. Para ANDRÉ (1984:54), está implícita no “estudo de caso” a “necessidade de um contato estreito e prolongado do investigador com a situação ou objeto pesquisado.” Por ter sido aluno e atualmente docente deste curso, esta condição é atendida. Além disso, a familiaridade com o curso, com a Instituição e com as escolas onde trabalham os egressos, facilita o trabalho de “encontrar” os dados e de definir as melhores “estratégias” em obtê-los.

A proximidade com o objeto a ser investigado, por sua vez, também pode trazer problemas, pois o sentimento de indignação, na condição de docente deste curso, necessita de uma certa “vigilância” no contato com os dados, na obtenção das informações e durante o processo de análise, a fim de evitar uma visão unilateral. O maior desafio desta investigação foi estabelecer um certo equilíbrio entre a “proximidade” e o “distanciamento” com o objeto investigado.

Com o objetivo de detectar os dilemas das licenciaturas nas universidades brasileiras foi realizado um levantamento bibliográfico da literatura disponível. A intenção é apontar os debates em torno dos dilemas existentes na formação docente no Brasil, principalmente, no final dos anos 80 e no decorrer dos anos 90. A análise pauta-se, portanto, em publicações produzidas no período, ou seja, em livros, teses, dissertações, documentos oficiais do MEC disponíveis e trabalhos apresentados em seminários e encontros.

Continuando a reflexão em torno das licenciaturas nas universidades brasileiras, buscar-se-á detectar os principais dilemas vividos pelas licenciaturas de Ciências Sociais no Brasil, e, particularmente, a do curso de licenciatura de Ciências Sociais da Uniplac – Lages (SC). Para a análise mais geral das Ciências Sociais foram estudadas as publicações específicas da área e documentos recentes do MEC. Para o estudo do curso de Ciências Sociais, da Uniplac, foram utilizados documentos produzidos pelo colegiado do curso, atas, avaliações institucionais realizadas junto aos alunos, avaliação do Conselho Estadual de Educação e análise de entrevistas realizadas com docentes e egressos recentes do curso. A amostragem teve a seguinte composição: 06 egressos do curso com formação mais recente, em atividade profissional, distribuídos na rede de ensino particular, pública estadual e pública municipal. Em relação aos docentes do curso foram entrevistados 03 professores que iniciaram junto com o curso, e 03 professores mais recentes em atividade nas disciplinas de habilitação do curso. As entrevistas foram realizadas com base num roteiro organizado anteriormente.

Finalmente foi realizada a análise das falas dos professores e egressos, conforme propõe a amostragem, com o objetivo de compreender a complexa realidade na formação de professores no curso de graduação de Ciências Sociais da UNIPLAC, tendo como eixo central a relação entre Formação e Trabalho.

Portanto, talvez esta investigação possa auxiliar nas discussões sobre as mudanças e revisões tão necessárias aos vários cursos de licenciatura existentes na UNIPLAC³ – Universidade do Planalto Catarinense – e nas várias universidades catarinenses.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Para uma melhor compreensão didática desta dissertação, optamos pela organização do texto em três grandes capítulos, que são os seguintes:

No Capítulo I, denominado de “Contextualizando a Licenciatura no Brasil”, com base no debate encontrado na literatura educacional brasileira, buscou-se analisar a criação das licenciaturas no Brasil, as principais críticas e dilemas que foram apontados pelos pesquisadores: separação entre as “disciplinas de conteúdos” e “disciplinas pedagógicas”; relação entre Bacharelado e Licenciatura; desarticulação entre “formação acadêmica” e “realidade prática” e, a separação entre “formação e trabalho”.

No Capítulo II, denominado de “Contextualizando o curso de Ciências Sociais no Brasil”, analisamos o contexto histórico da criação do curso de Ciências Sociais no Brasil, a lei 5692/71 e seus reflexos para os cursos de Ciências Sociais e, finalmente os principais dilemas que os cursos de licenciaturas em Ciências Sociais apresentam hoje.

No Capítulo III, denominado de “Discutindo o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIPLAC”, buscamos, através de dados documentais e questionários, compreender o processo de criação das licenciaturas na UNIPLAC, o quadro atual das mesmas e, num estudo mais específico, caracterizar o curso de Ciências Sociais na UNIPLAC, tendo como eixo central a relação entre formação e trabalho.

Finalmente, nas considerações finais, procuramos apontar algumas saídas possíveis para os dilemas apontados no curso.

³ Existem atualmente na Uniplac 08 cursos de licenciaturas: Ciências Sociais, Letras, Pedagogia, Matemática, Educação Artística, Biologia, Educação Física, Enfermagem

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO AS LICENCIATURAS NO BRASIL

O objetivo deste primeiro capítulo do trabalho é contextualizar os dilemas das licenciaturas no Brasil, isto é, dos cursos de graduação no ensino superior que objetivam a formação de professores para o ensino básico, particularmente nas últimas duas décadas. Por iniciativa do movimento dos educadores e do próprio Ministério de Educação, trava-se, neste período, um debate nacional sobre a formação de profissionais da educação, com base na crítica da legislação vigente e também na realidade constatada nas instituições formadoras.

Este capítulo destina-se a explicitar as seguintes questões: como se deu o processo da criação das licenciaturas no Brasil? Quais as críticas mais contundentes que a literatura disponível apresenta, sobre a formação de professores? Para concluir, procuramos responder uma questão que pudesse estar contribuindo para o momento presente: quais os dilemas das licenciaturas nos anos 90?

Com este bloco de questões poderemos visualizar o contexto histórico em que se deu e vem se dando a formação de professores no Brasil, procurando evidenciar seus pontos mais críticos.

1.1. A Criação das Licenciaturas no Brasil

A expressão “licenciatura” no Moderníssimo Dicionário Brasileiro (SOARES, s/d) quer dizer: “grau universitário dos professores do ensino secundário”. A origem desta palavra vem do grego *lykeion*, ginásio onde Aristóteles ensinava, isto é, um lugar onde se ensina.

As licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), nos anos 30, com objetivo de preparar professores para a escola secundária. Elas foram implantadas seguindo o modelo que costumamos denominar de “3+1”, onde as disciplinas de natureza pedagógica são justapostas às disciplinas de conteúdo.

Conforme SCHEIBE (1983:31) a formação de recursos humanos para a educação teve origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “originando-se da reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiu estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº

1190. Este Decreto deu início ao esquema '3+1', (...) que previa para as FFCL uma seção de 'Didática'."

Os alunos primeiro cursavam o bacharelado, e logo após, como complementação, o curso de Didática, recebendo então o diploma de Licenciado. Como vimos e destacado por SCHEIBE (1983:32), a licenciatura já teve na sua origem uma conotação de "caráter secundário, apenas subsidiário (...) coloca-se como um mero apêndice, (...) na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério".

Nota-se então, que apesar de uma marginal formação pedagógica, a preocupação central da FFCL foi com um tipo de profissional acadêmico liberal, o bacharel, conforme assinala SCHEIBE (1983:36):

" Assim sendo, pretendia-se através dela (formação pedagógica) alargar o campo dos estudos universitários para além daquelas áreas restritas da formação do profissional liberal e formar professores do tipo acadêmico. O esquema '3+1' que foi adotado evidencia exatamente este espírito. (...) O título de bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se a tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. (...) Essencialmente, as FFCL objetivavam o desenvolvimento da cultura científica e literária reclamada pelas elites, e apenas secundariamente se dispunham a desempenhar o seu papel na formação de professores para o magistério na Escola Secundária. (...) a formação pedagógica possuía caráter acadêmico, sem vinculação com o sistema educacional em que deveria atuar".

Em 1961, entra em vigor a Lei 4024/61, de diretrizes e bases da educação nacional. Conforme SCHEIBE (1983:39), essa LDB desencadeou uma série de resoluções e pareceres do CFE, "visando disciplinar e dinamizar a formação de professores em nível superior". Destacamos o parecer 292/62, que buscou superar a dicotomia conteúdo-forma, abolindo formalmente o esquema 3 + 1. Conforme esse parecer, Bacharelado e Licenciatura passaram a ter igual duração, desaparecendo assim o curso de Didática como um período posterior na sua formação. Ainda segundo SCHEIBE (1983), houve, com esta determinação, uma redução das matérias pedagógicas, que deveriam ser dadas concomitantemente com as de conteúdo. No entanto, a dicotomia não foi superada com tal parecer,

"A situação real não foi modificada e logo foi possível perceber que se constituía numa falácia resolver o problema da dicotomia conteúdo-método através da simples intercalação de disciplinas de conteúdo com disciplinas pedagógicas. Ainda, a formação

pedagógica perdeu em qualidade com a supressão de disciplinas”
(*Idem:39*)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ao longo de sua existência, parece ter se preocupado mais com o preparo do bacharel, do que para o magistério. Essa posição demonstrou a secundariedade da área pedagógica e o seu caráter de ser apenas uma opção a mais em todo o conjunto da formação. (SCHEIBE, 1983)

Nas três décadas que antecederam os anos 80 também a concepção tecnicista foi uma presença forte na prática pedagógica e na formação dos professores brasileiros. Acreditava-se que os problemas educacionais poderiam ser resolvidos quase que exclusivamente através de soluções “técnicas”; onde o “treinamento” de professores seria a melhor forma de se alcançar a qualidade em educação. A produção acadêmica sobre formação de professores desse período, reflete esta forte influência “tecnicista” e “cientificista”, sobretudo de inspiração norte-americana, então vigente no país (FELDENS, 1984 *apud* PEREIRA, 1996).

Conforme BALZAN (1985), nos anos sessenta, havia uma “crença carregada de otimismo, muitas vezes ingênuo, no valor da educação como fator de mudança social” Acreditava-se então, que os “problemas educacionais poderiam ser solucionados com a modernização dos métodos de ensino” (Idem). Investiu-se muito, neste período, nas chamadas escolas denominadas “modernas”, escolas laboratório, ou escolas de demonstração, como locais de treinamento de professores⁴. Estas escolas propiciavam ambientes e circunstâncias bem diferentes da maioria das escolas públicas do Brasil.

CANDAU (1982), *apud* PEREIRA (1996), ressalta que na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos sobre a formação de professores e especialistas em educação privilegiava a “dimensão técnica” do processo de formação de professores. Nesta perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, concentrava-se na sua instrumentalização técnica.

⁴Esse local para o treinamento dos professores, os chamados “colégios de aplicação”, já estava previsto pelo Decreto-lei nº 9.053, de 12/3/46. O Parecer nº 292/62, que cria a “Prática de Ensino”, sob a forma de estágio supervisionado, destinava esse espaço à prática docente dos licenciandos, dentro do espírito que caracterizou o movimento das escolas e classes experimentais dos anos 60. (PEREIRA, 1996).

1.2. A crítica dos Educadores

A década de 80 foi marcada pela denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de formação, trabalho e salários dignos para o magistério. Segundo BALZAN & PAOLI (1988:149), não era possível desprezar tal situação, pois “seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independente daquilo que se passa no contexto de vida e condições de trabalho do professor.” Sobre esta questão, os autores ainda dizem,

ao se falar das licenciaturas enquanto formação de profissionais da educação é necessário tocar, mesmo que brevemente, nas condições materiais em que o ensino se realiza no Brasil, principalmente no processo gradativo de arrasamento salarial do professor e, conseqüentemente, no significado disto em termos de sua sobrevivência física, psicológica, moral, social e profissional. (Idem:147).

GADOTTI (1987), contextualizou o sistema de ensino brasileiro no interior de uma “sociedade capitalista dependente”, fazendo uma análise bastante crítica da situação no início dos anos 80. Para o autor,

a deteriorização da educação é conseqüência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro - a sua finalidade - provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a educação em mercadoria, sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a privatização do ensino e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato. (Idem:12. Grifos do original.).

Para PEREIRA (1996), outra crítica importante posta neste período foi quanto à expansão da rede escolar, evidenciada pelo aumento do número de matrículas. O aumento do número de vagas nas escolas e, conseqüentemente, do número de profissionais do ensino, não foi seguido por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente, se deu principalmente através do alargamento do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de licenciatura nesta rede.

Outro aspecto que foi alvo de reflexões e crítica na década de 80 foi a organização do trabalho escolar articulada pela compreensão tecnicista do fenômeno educacional e suas conseqüências para a atividade docente. CURY (1982) mostrou como a organização social do trabalho dentro da escola, fragmentando o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino, retirou do educador, em especial do professor, o controle sobre a totalidade de sua prática. Para o autor, a divisão entre o trabalho de execução e o trabalho de concepção fez com que:

“o professor fosse sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência(...)”. (Idem:59).

Sobre a fragmentação do trabalho pedagógico do professor, TEIXEIRA (1985:442) também argumentou que,

a organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas de educação, alienados e descompromissados, perdem dia-a-dia a sua autonomia e o seu espaço de ação.

ARROYO (1985) denominou estas questões da organização do trabalho pedagógico então predominante nas escolas, de “deformadoras”: “Quem de-forma o profissional do ensino?” Lembrou com muita propriedade o peso desmotivador destes fatores:

... da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar. (Idem:11).

A crítica de ARROYO (1985) deu-se contra a ênfase dada à defesa da formação do profissional da escola, como forma de garantir a qualidade do ensino praticado na mesma, sem ao menos mencionar os processos “deformadores” e “desqualificadores” aos quais estes profissionais estão submetidos na prática do seu cotidiano. O autor questionou o fato do debate centrar-se na *formação* do professor, sem levar em conta a sua *deformação*, a partir do momento que se insere no mercado de trabalho: enfatiza-se “formar o profissional que será deformado no próprio trabalho.” (Idem:12). Para ARROYO, o problema está nas condições

materiais, geralmente esquecidas ou marginalizadas, onde “a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola.” (Idem:7).

ARROYO chamou atenção para uma redefinição dessa organização do trabalho na escola, como forma de revitalização dos próprios centros de formação dos profissionais do ensino:

Se é importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo. (Idem:14).

A discussão sobre a formação de professores ganhou nova qualidade e enfoque, quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados também temas importantes no debate.

No contexto de reforma do ensino no país, ocorrida na década de 70, o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs inúmeras indicações, resoluções e pareceres, ditando o tipo de professor a ser formado e a estrutura dos novos cursos a serem criados⁵. A aprovação dessas medidas provocou intensa oposição por parte dos professores. Segundo CANDAU (1987:28), houve, por parte das Faculdades de Educação e de outras agências, “uma certa unanimidade na rejeição ao ‘pacote pedagógico’, estabelecido de cima para baixo pelos órgãos superiores da administração do sistema educacional”.

Já a partir da segunda metade da década de 70 iniciou-se, então, um movimento de oposição e de rejeição mais organizado aos enfoques “técnico” e “funcionalista” que predominaram, na formação de professores, até esse momento. De acordo com CANDAU (1982), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Sob esta influência, a prática dos professores deixa de ser considerada “neutra”. Segundo CANDAU (1987:37): “Emerge com força a busca para situar a problemática educacional, a

⁵Conforme PEREIRA (1996) a exigência de novas propostas no âmbito da formação de professores foi desencadeada pelas transformações provocadas na escola de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71. No dizer do Conselheiro Valnir Chagas, “nova escola, novo magistério”. As Indicações nº 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, as Resoluções n.º 22/73, 23/73 e 30/74, e os Pareceres nº 3.484/75 e 4.873/75 são alguns dos documentos de autoria desse Conselheiro que tinham como propósito geral reduzir o tempo de formação para o professor do ginásio e formar o “professor polivalente”. Essas indicações, resoluções e pareceres, no seu conjunto denominados “Proposta Valnir Chagas”, foram justificadas pela falta de docentes para atender à expansão do ensino médio. Para maiores informações sobre a “Proposta Valnir Chagas” ver CANDAU (1987:21-27).

partir de e em relação com os determinantes históricos e político-sociais que a condicionam.”

Neste contexto, final dos anos 70, ganha importância, a “Teoria da Reprodução” de Bourdieu e Passeron, entre outras teorias críticas do sistema capitalista. O denominado “tecnicismo educacional”, dominante nos anos 60-70, passou a ser fortemente questionado pela crítica de cunho marxista. Esta tendência reagiu violentamente à forma “neutra”, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a educação era concebida.

Já nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação do educador passou a privilegiar basicamente dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo CANDAU (1987:37), “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Este contexto ampliou bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores.

O movimento pela reformulação dos cursos que formavam os “profissionais” da educação, já iniciado na segunda metade da década de setenta, articulou-se mais enfaticamente com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação(1980) em São Paulo, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador⁶.

A proposta apresentada pelo MEC – “proposta Valnir Chagas”, no entanto, de alteração dos cursos de professores no Brasil, recebeu uma forte oposição do movimento dos educadores. Essa proposta fomentou o debate a respeito da formação de professores no país, conforme cita CANDAU (1987:28):

A “Proposta Valnir Chagas”, a despeito da sua não homologação, teve, indubitavelmente, o mérito de reabrir, a nível das faculdades de educação e de outras agências interessadas no processo de formação de educadores, o debate em torno da questão, amortecido após 1968, com a implantação da Reforma Universitária e o recrudescimento da repressão política junto às universidades.

⁶Esse Comitê foi criado com objetivo de articular as atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil. As discussões iniciais visavam encaminhar mudanças no currículo de Pedagogia. Mais tarde, esse movimento de reestruturação se estendeu aos demais cursos de licenciatura. O Comitê Pró-Formação do Educador, segundo BRZEZINSKI (1992:78), “promovia debates, estudos e discussões e divulgava o conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia com apoio de instituições universitárias, escolas de 1º e 2º grau e associações científicas e educacionais.” Inicialmente, com sede em Goiânia, o Comitê se transferiu, em 1982, para São Paulo, após intensos debates na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A mobilização foi intensa nas universidades pois o Comitê Pró-Formação do Educador, em 1981, motivou as universidades a participarem dos seminários regionais promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para debater o tema “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”.

Em 1983, o MEC organizou o “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, em Belo Horizonte, para divulgação das discussões dos seminários regionais, que culminou com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)⁷.

O documento final deste Encontro Nacional⁸ (BRZEZINSKI, 1992:79), evidenciou o início do movimento dos educadores, estabelecendo um processo de discussão mais independente das amarras oficiais. Desse período até os dias atuais é crescente a participação de setores da comunidade acadêmica no debate sobre a questão da formação de professores e, mais especificamente, da Licenciatura.

A partir do final da década de 70 e início dos anos 80, surgiram também as primeiras greves de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus, em função da desvalorização do magistério e precarização de seu trabalho na escola, desencadeando um grande movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente. Entretanto, a dificuldade de mobilização era grande entre os professores, motivados, principalmente, por dois aspectos: concepção do magistério como sacerdócio e o forte contingente feminino. Essa concepção entre os professores fragmentava a categoria. (RIBEIRO, 1982).

Para KREÜTZ (1986), a concepção do magistério como vocação, significou uma grande dificuldade para a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas suas reivindicações salariais. HAGUETTE (1991) *apud* PEREIRA (1996) ampliou essa discussão levantando a seguinte questão a respeito da identidade do trabalho docente: “trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão?”. Observa-se que aos dois elementos definidores já presentes no debate, “vocação” ou

⁷A CONARCFE, segundo BRZEZINSKI (1992), foi criada, em substituição ao Comitê Pró-Formação do Educador, num contexto de tensão entre educadores e representantes do MEC no Encontro Nacional. “Na realidade, a instalação da CONARCFE marcou o distanciamento entre as posições defendidas por educadores em âmbito nacional e as indicações dimensionadas pelos órgãos oficiais, que obstaculizavam o avanço do movimento.” (Idem:79).

⁸Segundo BRAGA (1988), a elaboração desse documento contou com grande participação de professores ligados ao curso de Pedagogia, mas com pequena participação de professores ligados às licenciaturas.

“profissão”, soma-se um terceiro, o “bico”, como consequência do total descaso com a carreira do professor no país⁹.

O trabalho do professor como “bico” trouxe e traz graves consequências para a qualidade do ensino nas escolas. Do professor que exerce seu trabalho como “bico” não pode ser exigida competência, assiduidade e dedicação, já que esta atividade, não exercida em tempo integral, é mal remunerada e muitas vezes acumulada com outros empregos.

Essa situação, somada à precarização salarial, gera insegurança e desmotivação, limitando as várias formas de aperfeiçoamento por parte do professor, em função da falta de incentivo, apoio, interesse e, mesmo, *tempo* para isso. Constatamos então, a existência de um crescente processo de proletarização do “profissional” do ensino. Esse processo de proletarização é bastante marcante no Brasil. Conforme HYPOLITO A. (1991),

Há alguns anos era muito nítida a figura do professor como um profissional autônomo, dono de um saber, com controle sobre o seu trabalho e gozando de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade em muitas comunidades. Hoje os professores, em sua maior parte, são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho. (Idem:12).

A composição feminina na força de trabalho na educação, as condições históricas de submissão da mulher, foram fatores que contribuíram para a proletarização da categoria e dificultaram a profissionalização no magistério, conforme pesquisas feitas por ENGUITA (1991). Na década de oitenta, o debate em torno da questão da “feminização” do magistério e as implicações desse processo para a situação do trabalho docente passou a ser tema de diversos trabalhos¹⁰. A proletarização do magistério ganhou novo sentido quando aliada à discussão sobre gênero.

Outro debate que ganhou destaque na primeira metade dos anos 80, foi a “função da educação escolar”. CANDAU (1987) constata que a escola tem uma **função mediadora da educação**, emerge com força, no seio da prática social global, conforme seus trabalhos

⁹A definição de “bico”, segundo o autor, é simples e bastante conhecida. Trata-se de um “trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja.” Segundo ele, “uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento.” Geralmente, “o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência.” (HEGUETTE, 1991:111).

¹⁰ APPLE (1988); BRUSCHINI & AMADO (1988); CARDOSO (1991); LOPES (1991); LOURO (1989); NUNES (1985).

publicados nesse período. (Idem:37. Grifo do original.). A prática educativa deveria estar, então, necessariamente vinculada a uma “prática social global”. Esta posição fez frente às teorias reprodutivistas, e tenta recuperar um papel positivo para a escola e o trabalho do professor.

Para LIBÂNEO (1984), a educação, como momento da prática social, é transformadora e possibilitadora de consciência crítica do docente,

A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos “portadores da práxis social viva”, ou seja, na elaboração crítica consciente das relações sociais em que são levados a viver. Aqui se revela o trabalho docente crítico: compreender a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista. (Idem:27).

Como vimos, principalmente na primeira metade da década de 80, ressaltou a importância da “função da escola” também na transformação da realidade social dos seus alunos e não apenas na sua reprodução, e a clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global.

Outro debate do início dos anos 80, foi quanto ao descontentamento generalizado com a formação do “educador” no Brasil. Os autores da época insistiam na utilização da palavra “educador” ao invés de “professor”. Percebe-se então que havia o anseio em romper com a formação do “professor”. Para SANTOS (1992:137), durante todo esse debate foi muito enfatizada a idéia de que as licenciaturas, antes de tudo, deveriam formar o “educador”. Ressaltava-se, assim, “a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar.”

Para SAVIANI (1982:14), as licenciaturas deveriam ter como elemento essencial “formar o educador.” Ele propõe uma alteração no “slogan” proposto por Valnir Chagas, no Parecer 252/69: “Em lugar de formar o especialista no professor diríamos que se trata de formar, seja o especialista seja o professor, no educador.”

O Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, já referido, definiu, em seu documento final, o “educador” desejado, como sendo aquele profissional que:

domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;

é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

Conforme PEREIRA (1996), a idéia do “educador” dos anos 80 surgiu, então, em oposição ao “especialista de conteúdo”, ao “facilitador de aprendizagem”, ao “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou ao “técnico da educação” dos anos 70. Segundo ele, pretendia-se que os “educadores” estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político.

Na segunda metade dos anos 80 apareceram os primeiros questionamentos dessa distinção, entre “educador” versus “professor”. A substituição da palavra *professor* pelo vocábulo *educador*, defendida pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, provocou interessante polêmica entre os professores das “áreas de conteúdo”. Conforme PEREIRA (1996), a maioria destes rejeitava esta idéia, preocupando-se com a formação do *professor* e questionando se era possível “educação sem ensino”. Ou seja, estes profissionais se posicionaram contra a retirada da ênfase no professor, ao substituir este termo pelo de educador. NAGLE (1986), foi um dos críticos a essa antinomia que se estabeleceu entre professor e educador. Para NAGLE, o principal compromisso da universidade pública com a escola pública seria formar o professor. E argumenta:

Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum, sem que se saiba bem o que é o educador. (Idem:167).

Outra discussão que assumiu importância na década de 80 foi a que focalizou as relações entre competência técnica e compromisso político do educador. Este debate sobre competência técnica e compromisso político do educador foi um dos mais polêmicos acontecido nesse período e parece ter sido fortemente fomentado com a publicação do livro de MELLO (1982). A tese central desse livro, sugere que a função política da educação escolar, ou seja, o compromisso político do professor se cumpre pela mediação da competência

técnica, ou então, que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica¹¹. Nos dizeres da própria autora:

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor. (MELLO, 1982:44).

Alguns autores marxistas e gramscianos preocuparam-se com esta publicação de MELLO, pois temiam que as idéias lançadas pelo livro em questão significassem um retorno a “um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico” (NOSELLA, 1983:91).

Conforme NOSELLA (1983:96), “a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um engajamento político.” No dizer do mesmo autor, “ideologicamente a bipolaridade entre competência e incompetência técnica mascara uma segunda e mais radical bipolaridade. Isto é, entre o conceito de competência para a cultura dominante e o de competência para as classes emergentes” (Idem:91). Por fim, sugere uma mudança no subtítulo do trabalho da autora: “do compromisso político a uma nova competência técnica”, onde haveria necessidade do rompimento com a velha competência técnica que implicava num compromisso político reacionário ou conservador e do surgimento de uma nova competência técnica comprometida com as massas trabalhadoras (Idem:93).

OLIVEIRA B. (1983), preocupada com o difícil processo de aprender a ser educador “técnico + político” numa sociedade capitalista dependente, inseriu nessa discussão alguns aspectos “práticos” que foram levantados a partir de uma experiência com alfabetização de adultos, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No processo de aprender a ser educador “técnico + político”, a autora detectou duas tendências, aparentemente, opostas: “ênfase no chamado político ou ênfase no técnico”. (Idem:26). Na primeira, “o político na educação foi reduzido ao ato de “falar sobre”, de denunciar, de “debater a respeito de”. (Idem:26). Na segunda tendência, tratou-se de “realizar bem a técnica, porque “agora é mais político tratar da técnica do que do político.” (Idem:27). Ou seja:

¹¹Por competência técnica a autora entendia como sendo “o domínio adequado de saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno” e, também, “uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática” e, ainda, “uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação” e, por fim, “uma compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade” (MELLO, 1982:43).

Em síntese, a função política da educação nesse caso se processa só no "dizer", mas não também no "fazer", ou melhor dizendo, o "fazer" da função política da educação se reduziu ao momento de "dizer", "do falar sobre" etc. O "fazer pedagógico" propriamente dito permaneceu quase inalterado(...). (Idem:26-27).

CANDAU (1982), defendeu ainda a formação de educadores em uma "perspectiva multidimensional", onde, deveriam estar integradas "uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social". Segundo a autora,

estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras(...). O desafio está exatamente em construir uma visão integrada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. Contextos e processo são vistos em articulação onde a prática educativa quotidiana, (...)assume uma perspectiva político-social. (Idem:21)

Outro aspecto que adquiriu relevo nos anos 80 foi a relação teoria e prática na formação de professores. Muitos artigos publicados na primeira metade dos anos 80 foram influenciados pelas reflexões levantadas por VASQUEZ (1977)¹². O trabalho de CANDAU & LELIS (1983) (*apud* PEREIRA, 1996) por exemplo, fundamentado neste autor, analisou as formas de conceber a relação entre teoria e prática e suas implicações para a formação do educador.

Conforme as autoras, citadas por PEREIRA (1996), uma das formas de se discutir essa questão tem a ver com a *separação clássica* entre a teoria e a prática, onde estes dois elementos podem ser considerados componentes isolados e mesmo opostos ou, sob outro ponto de vista, pólos separados mas não opostos. Neste último caso, o primado é, geralmente, da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. Conforme cita Pereira, as autoras, fundamentadas também em Chauí, afirmaram que essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo¹³.

¹²VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

¹³Segundo a concepção positivista, a ciência tem por finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas graças às quais possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social. Nesta perspectiva, a ênfase é posta no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, no conceber a teoria como forma privilegiada de "guiar", de "orientar" a

Hoje, os trabalhos mais recentes de Donald Schon, segundo SANTOS (1992), procuram discutir essa relação entre a teoria e a prática na organização dos cursos profissionais. Schon afirma que o processo de formação de profissionais, inclusive o de professores, sofre grande influência do "modelo da racionalidade técnica". Segundo ele, "a racionalidade técnica é uma herança do positivismo" e fundamenta-se "na idéia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana". No modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nos dizeres desse autor,

com a separação institucional entre pesquisa e prática, por um lado, espera-se que os pesquisadores forneçam a ciência básica e aplicada e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática, por outro, espera-se que os profissionais forneçam aos pesquisadores problemas para o estudo e o teste da utilidade dos resultados das pesquisas. (SCHON apud SANTOS, 1992:140).

Numa concepção positivista da relação teoria e prática, quem lida com teoria – pesquisa, é superior àquele profissional engajado na prática. Quem lida com a prática adquire "um conhecimento de segunda classe em comparação com o conhecimento teórico."

Essa concepção permeia todo o contexto da formação de um profissional na universidade, materializando-se também nos currículos. Sendo assim,

"o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos." (Idem:140).

SCHON, propõe então um "profissional que reflete na ação", um *pesquisador* no contexto prático. Agindo dessa forma, rompe-se com a separação entre o pensar e o fazer. A universidade passou a receber duras críticas pela sua insuficiência no cumprimento dessa função.

Cabe destacar ainda a publicação do livro "Universidade, escola e formação de professores", em 1986, resultado de um seminário realizado no ano anterior em São Paulo,

ação. Na passagem da teoria à prática, da ciência à ação, a tecnologia ocupa um lugar de destaque como

que desencadeou um processo de autocrítica das instituições de ensino superior brasileiras na sua relação com o ensino de 1º e 2º graus e do seu papel na formação de docentes para estes níveis de ensino¹⁴.

Uma constante em toda a obra é a crítica severa à universidade devido ao seu descaso com a questão da formação de professores e da educação em geral:

A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Mesmo as "campanhas em defesa da escola pública" que há décadas polarizavam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo vigor. A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola. (CATANI, 1986:7).

Os pesquisadores que participaram desse Seminário não pouparam críticas à universidade devido ao seu descaso na tarefa de formar professores:

De tudo que foi dito, chega-se a uma conclusão bastante simples: a da ausência de um projeto robusto para a Licenciatura, especialmente para a universidade pública. Esta é uma negligência que pode ser considerada criminosa, porque atinge todo o ideário da escola pública e gratuita, com repercussões desastrosas em toda a população - professores e alunos - que participa da escola de 1º e 2º graus. (NAGLE, 1986:166).

Para MENEZES (1986:120),

a universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder "fazer ciência em paz". A universidade tem que assumir a formação do professor como tarefa, como uma de suas tarefas centrais.

ALVARENGA (apud PEREIRA, 1996:37) também denuncia, em seu artigo, o descaso com que as questões relativas ao ensino são tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparadas à pesquisa.

A Universidade não tem assumido a formação do professor como uma de suas tarefas centrais. Há, mesmo, autoridades universitárias que julgam poder a Universidade declinar dessa

elemento mediador. (CHAUÍ, 1982).

¹⁴ "O Seminário Itinerante 'Dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores', realizado na USP, em 1985, promoveu um questionamento da educação brasileira, buscando privilegiar sua dimensão social e política e definir os marcos gerais para a formação de professores." (CATANI, 1986:7).

tarifa, passando a se preocupar apenas com a formação do pesquisador, deixando as Licenciaturas a cargo das instituições particulares.

(...)A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeira, mas reveladoras de preconceitos arraigados (“ainda há candidatos para a Licenciatura?”, “a universidade seria ótima se não tivesse alunos”, “fulano vai ser castigado por sua baixa produtividade, vamos lhe impingir a coordenação de uma disciplina básica neste semestre” e outras) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas à formação de professores. (Idem:11).

É preciso destacar aqui que estas referências dizem respeito principalmente às grandes universidades paulistas.

Esse descaso, das grandes universidades para com os cursos de licenciaturas, foi constatada também num recente estudo de LUDKE (1994), no qual a autora constata que a formação de professores é percebida como uma atividade que vem sendo exercida contra as forças dominantes na universidade, ou seja, “formar professores” significa atualmente “remar contra a maré”. Conforme a autora:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. As universidades costumam se avaliar, mutuamente, medindo-se através de sua produção científica, em geral traduzida pelo número de trabalhos publicados por seus professores, muitas vezes com maior repercussão entre seus colegas de área no exterior, do que aqui, no próprio país. (Idem:6).

Nos estudos realizados por LUDKE (1994) apontou-se para a confirmação de que prevalece em nossas universidades um modelo que privilegia a pesquisa e a pós-graduação, em detrimento dos cursos de graduação e mais ainda dos de Licenciatura. “Como um todo a universidade não assumiu por inteiro a responsabilidade, que é sua por natureza, sobre a formação de professores”. (Idem:50). Como consequência dessa posição, verifica-se um distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino da rede pública, para os quais ela se encarrega de formar professores.

Segundo GATTI (apud PEREIRA, 1996:39), “há uma certa inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas.” Enquanto isso, as instituições isoladas de ensino superior, conforme analisa Pereira, funcionam em condições precárias, com pessoal de qualificação discutível e, vem assumindo cada vez mais o papel na formação de professores¹.

Observa-se, então, a desresponsabilização da universidade com a formação de professores. Ao lado destas críticas são também apresentadas alternativas. ANDRÉ (apud PEREIRA, 1996:54), sugere alternativas para a universidade na sua relação com o ensino médio e fundamental. Além de “implementar práticas mais eficazes de formação dos futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos humanos para um processo contínuo de capacitação docente”, poderia, ainda, “estruturar um programa de assessoria pedagógica às escolas e aos professores”, incumbir-se da “elaboração de programas e de material didático, favorecendo a aproximação entre o saber produzido na academia e o saber escolar”. Conforme Pereira, a autora conclui afirmando que essas e inúmeras outras iniciativas poderiam ser tomadas pela universidade “beneficiando não apenas a capacitação dos docentes e o ensino nas escolas, mas em especial o próprio trabalho das universidades”.

1.3. Os desafios das licenciaturas ou os seus grandes dilemas

PEREIRA (1996), em seu estudo realizado sobre a formação de professores nas licenciaturas destacou alguns dilemas das licenciaturas que vem desafiando a formação dos professores ao longo da história destes cursos no Brasil. Os dilemas indicados pelo autor são os seguintes: a separação entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura; e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática.

Conforme o autor os cursos de Licenciatura no Brasil iniciaram com a fórmula “3 + 1”, onde as disciplinas pedagógicas são acrescentadas às disciplinas de conteúdo, sem a devida articulação entre esses dois campos. Ainda hoje, conforme assinala Pereira, em muitas universidades, principalmente nas públicas, esse modelo permanece praticamente inalterado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos institutos básicos, precedem as disciplinas pedagógicas, ficando estas a cargo da Faculdade de Educação. Segundo MENEZES

¹ “Para o ensino superior, onde se dá a formação nas licenciaturas, em 1990 havia no Brasil 93 universidades e 809 instituições isoladas de ensino superior ou faculdades integradas, com 1,5 milhão de alunos assim distribuídos: 61% em instituições privadas, 21% em federais, 13% em estaduais e 5% em municipais.” (dados obtidos junto ao Serviço de Estatísticas Educacionais - SEEC/MEC - apud GATTI, 1992:70).

(apud PEREIRA 1996:48), neste esquema, “o licenciado é concebido pela universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia.”

Segundo CARVALHO & VIANNA (apud PEREIRA,1996:57), entre os problemas mais relevantes das Licenciaturas, destaca-se “os institutos de conteúdos específicos e faculdades de educação não assumirem a co-responsabilidade nas estruturas curriculares.” Nesta mesma direção, também MOREIRA (apud PEREIRA,1996: 59), sinaliza a falta de integração entre as faculdades de educação e as unidades de conteúdo, dando origem a uma clara separação entre o que e o como ensinar. Outro pesquisador, BUSSMANN, também apontado por PEREIRA (1996:61), refere-se a este problema da seguinte forma:

hoje, essa separação mantida na prática, traz uma série de limitações e dificuldades para o estudo, desenvolvimento e experimentação de metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem, pois reforça uma separação equivocada entre conteúdo e método.

Quanto ao problema da desvalorização das licenciaturas na sua relação com os bacharelados, como podemos observar, na maioria de nossas universidades, principalmente nas públicas, verificamos, na coexistência, das duas modalidades, “Licenciatura” e “Bacharelado”, uma maior valorização da segunda modalidade, refletindo, desse modo, menor valorização das questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino Fundamental e ensino Médio. Conforme estudos de CARVALHO & VIANNA (apud PEREIRA,1996:61) os professores dos institutos de conteúdo

têm muito maior interesse em lecionar primeiramente disciplinas da pós-graduação e, depois, do Bacharelado, onde poderão orientar alunos para serem novos pesquisadores. São estes cursos os mais disputados pelo corpo docente, são os de elite, onde estão os alunos com “melhor formação” e que obviamente darão melhores frutos.

A Licenciatura é, portanto, o curso desprezado, com alunos de “pior formação”, aqueles que não têm “queda” para a pesquisa, ou até mesmo, “aqueles que não querem nada”.

A menor valorização das licenciaturas, conforme ressalta PEREIRA (1996:64), passa muitas vezes por uma certa passividade das faculdades de educação em relação ao seu papel na formação de professores. Estas unidades universitárias, muitas vezes, “contentam-se em dar apenas a complementação pedagógica, mínima e necessária, estipulada por lei aos diversos conteúdos específicos”. Nessas faculdades, conforme PEREIRA (1996:95), acontece um fenômeno muito semelhante ao ocorrido nas unidades de conteúdo: “as disciplinas da

Licenciatura são as de segunda opção na escolha dos professores”. Como se vê, constata-se então um certo desamparo, tanto nas unidades de conteúdo específico quanto na Faculdade de Educação em relação às licenciaturas, pois “a licenciatura fica, assim, sem ter uma orientação para a sua estrutura e conseqüentemente em seus objetivos”. (PEREIRA, 1996:96)

Diante desta “cultura” de desvalorização, a formação do professor, em muitas unidades de conteúdo, dá-se dicotomizada da pesquisa, ficando um elo perdido entre formar professor e formar pesquisador. Neste contexto, distancia-se a formação do professor da formação de um pesquisador. VIANA (apud PEREIRA:1996: 98) refere-se a esta questão da seguinte forma:

a diferença da formação entre licenciando e bacharelado não é um item na estrutura de organização de cursos de Licenciatura, mas é de ordem epistemológica, baseada na dicotomia ensino-pesquisa, entre o saber e o produzir o conhecimento.

Essa dicotomia, conforme PEREIRA (1996), prejudica os alunos da licenciatura, que perdem a oportunidade de vivenciar o processo de construção do conhecimento, processo esse muito mais presente no dia-a-dia do aluno do Bacharelado.

Também FENELON (apud PEREIRA, 1996: 98), referindo-se especificamente à formação do professor de História, afirma que “a dicotomia da formação do bacharel e do licenciado necessita ser superada, o que implicará pensar o ensino e a pesquisa como um processo único”.

A distância entre “formação acadêmica” e “campo de trabalho” no processo de formação de um licenciado, vem sendo apontado por vários pesquisadores da área. PEREIRA (1996) salienta a ausência de integração entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão trabalhar, e coloca esta falta de integração como sendo mais um “dilema” vivenciado pelos cursos de formação de professores. Em sua pesquisa, PEREIRA (1996:59) considerou que “há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades e os que os absorvem, as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete a separação entre “teoria” e “prática” existente nos cursos de formação de professores”.

PEREIRA (1996:62) refere-se também aos estudos de LÜDKE, realizados em 1994 sobre os docentes universitários, onde a autora afirma que “formadores de futuros educadores do ensino fundamental e médio, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores.” Esse dilema, segundo a autora, contribui ainda mais, para aumentar a distância entre os estudantes de

licenciatura e a realidade escolar. Depois de formados, os licenciados pesquisados demonstraram sentir na pele, no pleno exercício da profissão, os problemas decorrentes desta distância.

Essa é uma questão que também aparece no processo de estágio. Conforme assinala PEREIRA (1996) e outros pesquisadores, o estágio curricular constitui-se um dos poucos momentos de integração da Licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, entretanto, perde muito de sua potencialidade por estar localizado apenas no final dos cursos, tendo um caráter terminal e não processual. Os autores sinalizam que muitas vezes o estágio é mal orientado e encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma. Num olhar crítico e mais abrangente, FÁVERO (apud PEREIRA, 1996: 65) destaca que “o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade.”

Numa perspectiva do estágio como momento de prática educativa, LÜDKE (apud PEREIRA, 1996) defende que o estágio seja um espaço de prática pedagógica e não exclusivamente um momento para integrar a teoria à prática. Isto porque o estágio não deve se restringir a uma aplicação imediata da teoria, nem a um momento de transposição mecânica de técnicas, de princípios e normas indicados pela teoria. A prática deve se constituir numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. Nesse sentido, o estágio deve significar um processo de criação e intervenção na realidade, jamais uma reprodução automática daquilo que já é conhecido.

Ampliando a discussão dos dilemas apontados por Pereira no processo de formação de licenciados, cabe indicar também as reflexões apresentadas por FREITAS (1992) e FREITAS (1997), autores destacam a dicotomia existente entre “formação” e “trabalho”. Na concepção dos projetos político-pedagógicos dos currículos dos cursos de graduação, esta dicotomia aparece com muita frequência, na relação entre o “pensar” e o “fazer”. FREITAS (1992:12) leva-nos a compreensão desta questão quando diz que,

“O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato da estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado”.

Para FREITAS (1997: 86), essa dicotomia é “produzida historicamente, é reflexo da desvalorização da prática como contraposição à teoria. Revela-se como parte da desvalorização

manual, em relação ao trabalho intelectual, no processo de divisão de trabalho na sociedade capitalista”. Ainda para a autora,

“Esta discussão principal - a relação teoria/prática -, no entanto não é mero exercício filosófico, ao contrário, nela se expressa a contradição própria do modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação entre teoria e prática . Divisão que se revela na organização dos currículos e na organização da escola, inclusive na universidade...” (Idem : 88)

Diante deste problema, FREITAS (1992:12) remete-nos a uma reflexão que aponta para a discussão central desta questão: “a separação entre a formação e o trabalho” presente no processo de formação do professor. Há um reconhecimento, por parte dos sujeitos que participam do processo educativo, de que a teoria nos cursos de graduação está bastante distante da prática e isto se revela no currículo e no isolamento da universidade em relação aos problemas concretos da escola, da sala de aula e do ensino.

É necessário compreender que essa dicotomia entre teoria/prática é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento, ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução e o pensar do fazer. Com esta contradição posta, resta ao aluno somente o papel de receber passivamente o conteúdo, reproduzindo-o de maneira alienada.

Como superar tal contradição na prática pedagógica? Entendemos que o **trabalho** constitui-se como a categoria fundamental para estar articulando teoria/prática. **Trabalho** este, entendido enquanto fonte de produção de conhecimento, princípio articulador da relação teoria/prática que deve orientar as propostas dos cursos de formação de professores.

A superação da contradição entre a teoria e a prática se dá, segundo MARX, pela via do **trabalho**. Este autor considera esta questão da seguinte forma:

“O processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.... Atuando assim sobre a natureza e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. (MARX, 1980 : 202).

Numa tal perspectiva, o trabalho será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto-realização.

No trabalho pedagógico, conforme FREITAS (1992:12) “a categoria **trabalho** aparece como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria como a prática”. O

trabalho, apresenta-se então, como o caminho da superação entre os pólos da contradição teoria/prática e com um grande potencial educativo,

“O trabalho está aqui colocado, também como um potencial educativo muito grande. E finalmente porque tem a ver com a nossa concepção de profissional da educação, onde o trabalho pedagógico ocupa lugar privilegiado. O trabalho, como articulador curricular, remete-nos ao trabalho pedagógico real, vivo – dentro e fora das instituições educacionais – e permite que agreguemos outro elemento estruturante importante para a formação profissional: a pesquisa”(p.13).

Conforme FREITAS (1992:13), trabalho e pesquisa alteram de modo substancial a formação dos profissionais da educação. “Muda os próprios métodos de ensino adotado, em sua grande maioria métodos verbalistas e livrescos”.

FREITAS (1997: 88), também comunga da idéia de apropriar-se da categoria trabalho para analisar o processo de formação do educador ao afirmar que,

“O trabalho é a categoria principal para análise do trabalho pedagógico que se concretiza historicamente na escola. O trabalho, entendido enquanto fonte de produção de conhecimentos, princípio articulador da relação teoria/prática que deve orientar as propostas dos cursos de formação do educador”.

Outro dilema exposto por FREITAS L. (1992:12), também resultante desta “dicotomia entre **formação e trabalho**”, diz respeito à questão da fraca qualidade da formação teórica do profissional da educação. O autor faz referencia a “insistência de algumas versões pragmáticas de formação profissional voltadas para o *fazer* e que podem implicar uma ainda maior desqualificação teórica do educador/professor”. A esse respeito, FREITAS L. (1992:13) chama atenção para os problemas que a deficiência da formação teórica podem trazer para a formação do educador: “A qualidade da formação teórica obtida pelos cursos é fraca. E isto é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos”.

A dicotomia entre **formação e trabalho** constitui-se, portanto, como um dos determinantes dos dilemas das licenciaturas, que resulta numa série de outras dicotomias que necessitando ser superadas, no sentido de caminhar para uma efetiva e plena formação profissional docente.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

2.1. Criação e desenvolvimento dos cursos de Ciências Sociais no Brasil

Conforme OLIVEIRA (1992:53), foi nos anos 30 que se criaram as primeiras escolas de Sociologia (Escola Livre de Sociologia Política de São Paulo – 1933, e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL em 1934), cujo objetivo era “ formar pessoas capazes de produzir a *solução racional*”⁶ para os problemas brasileiros.

O Curso de Ciências Sociais se originou no interior da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), ou seja, faculdade que formava professores para o segundo grau. Segundo LARAIA (1992:59), a FFCL foi fundada em 1934 para ser “a *alma mater* da Universidade de São Paulo” e tinha como objetivos a formação de uma elite de professores secundários e a elevação do nível de cultura geral no país.

Neste período inicial, anos 30 e 40, o esforço maior foi no sentido de demarcar fronteiras com outras disciplinas afins, tais como: Literatura, Geografia e História. Havia a intenção de construir uma carreira de professor de Sociologia. Assim, nos anos 50 e 60, as Ciências Sociais desenvolveram sua especialização e profissionalização enquanto carreira docente na universidade. Já nos anos 70 e 80, expandiram-se nos programas de pós-graduação e na formação de centros autônomos.

Segundo SCHWARTZMAN (1992:79), as “ciências sociais mais tradicionais, a História e a Geografia, se expandiram a partir dos anos 40 para atender ao magistério de nível médio, dentro de uma tradição francesa que não conseguiu se renovar antes de sucumbir à deteriorização dramática que sofreu o ensino secundário no país”. Para o autor, as Ciências Sociais também se desenvolveram no sentido mais estrito, isto é: “...desenvolveram-se ao redor de pequenos grupos ou personalidades para as quais o campo educacional e universitário, e a função educativa, nunca foi o mais importante, ou o mais significativo”.

Nos debates atuais, AZEVEDO (1992:65) aponta que o ensino das Ciências Sociais neste final de milênio deve contribuir para a “formação de cientistas sociais e servir ao

treinamento destes na leitura, na pesquisa bibliográfica e no trabalho de campo”. Conforme AZEVEDO (1992: 65)

“ Um dos aspectos da questão é a conveniência de oferecer a perspectiva do desenvolvimento factual e teórico indispensável à apreensão dos conceitos e da identificação de dados culturais. Assim parece necessário, mesmo indispensável, oferecer aos estudantes a noção de como, com que elementos, em que circunstâncias, sob que abordagens, inclusive como atributo de quem, tais ou quais conhecimentos, dados, interpretações, sugestões partiram. Essa visão diacrônica da elaboração do pensamento será matéria da preparação do estudante para aproximar-se de qualquer objeto epistemologicamente”.

Os Estudos Sociais no currículo da escola básica brasileira, enquanto área de conhecimento, começa a ter expressão partir da Segunda Guerra Mundial. O contexto histórico que possibilitou tal situação ocorreu com o processo de democratização do País com o fim da ditadura Vargas e durante o governo do regime militar de 64.

Na educação elementar (ensino primário, hoje ensino fundamental) a tendência foi substituir História e Geografia por Estudos Sociais, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

A Lei n.º 5.692/71, que baixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º Graus, prescreveu para a definição dos conteúdos curriculares “a reunião de matérias de conteúdos afins, através do que passou a denominar-se *núcleo comum*”. (SCHEIBE, 1978: 05). Esse “núcleo comum” abrangeria as seguintes matérias: a) Comunicação e expressão; b) **Estudos Sociais**; c) Ciências. Na matéria de Estudos Sociais foram incluídos os conteúdos de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. Mais tarde, pelo parecer n.º 554/72 do CFE, a Educação Moral e Cívica passou a constar também como conteúdo dos Estudos Sociais.

Conforme SCHEIBE (1978: 06), essa regulamentação para o ensino de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e ensino médio), “criou a necessidade do professor polivalente...” por área de conhecimento. Esta pretensão aparece claramente no Parecer n.º 977/72 do CFE, quando afirma: “Propósito da lei é chegar ao professor único, polivalente, que se encarregue de determinada área de estudo”.

¹⁶ Ao se dizer solução racional, queria se dizer solução baseada na razão, na ciência. A intenção era formar cientistas capazes de produzir o novo saber.

A Indicação n.º 23/73 do CFE, aprovada em 08 de fevereiro de 1973, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas¹⁷, apontou os campos de estudo para a formação superior dos professores que iriam desenvolver a atividade docente no ensino de 1º e 2º grau. Estes estudos deveriam compreender três campos de conhecimento, ou seja, Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão, distribuindo-se, no entanto, pelos cinco cursos de licenciatura citados a seguir:

1. No campo de Ciências
 - Licenciatura de Ciências
2. No campo de Estudos Sociais
 - Licenciatura de Estudos Sociais
3. No campo de Comunicação e Expressão:
 - Licenciatura de Letras;
 - Licenciatura de educação Artística;
 - Licenciatura de educação Física.

Segundo a referida indicação, as licenciaturas podiam ter duração curta (para formar o professor de 5º a 8º série do 1º grau), plena ou ainda abranger as duas modalidades. A habilitação geral do curso correspondia ao título do curso e as licenciaturas plenas tanto poderiam ser complementação da habilitação geral como poderiam proporcionar habilitações específicas para o ensino individualizado das respectivas disciplinas.

O curso de Ciências Sociais, criado na UNIPLAC em 1970, atendeu o espírito da lei de Valnir Chagas, isto é “ chegar ao professor único polivalente, que se encarregue de determinada área de estudo”.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no ensino de 1º grau ocorreu, portanto, com a Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia, no entanto, foram esvaziados ou diluídos, ganhando nitidamente contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964.

¹⁷ A chamada “proposta Valnir Chagas” determinou a criação das licenciaturas de 1º grau de curta duração, as chamadas “licenciaturas curtas”, o que contemplava a idéia de formar o professor polivalente.

Para atender à demanda de profissionais da área de Estudos Sociais os governos militares permitiram a criação dos cursos de Licenciatura Curta, o que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente.

Hoje, com a nova LDB – Lei 9.394/96, as Licenciaturas Curtas foram extintas, entretanto, ainda em nossos currículos escolares encontramos nas primeiras séries do Ensino Fundamental a disciplina de Estudos Sociais, bem como na grade curricular de vários cursos de Pedagogia.

O curso de graduação em Ciências Sociais hoje está, em grande parte, alijado do ensino básico. A maior parte dos cursos não forma professores e os professores formados por outras unidades universitárias também não passam pelas mãos dos cientistas sociais, que estão, no seu dia-a-dia, mais envolvidos com o movimento social da população: os favelados, as Comunidades Eclesiais de Base, os movimentos sociais, os partidos políticos, os marginais, os negros, os índios etc. As Ciências Sociais certamente são uma instrumentação importante para que o universitário de uma maneira geral tenha uma visão geral da sociedade. Em algumas instituições de ensino superior mais tradicionais como a Universidade de São Paulo, a demanda pelas Ciências Sociais se constitui muito mais como uma demanda de segundo curso: grande parte dos alunos já têm diploma universitário em outra área, Economia, Medicina, Arquitetura, e procuram o curso para fazer uma complementação de estudos.

Conforme dados do SESu-MEC, havia em 1994, 63 cursos de graduação em Ciências Sociais ativos no Brasil (com ingressantes). Na tabela abaixo é possível visualizar em que regiões estavam situados esses cursos de graduação:

QUADRO 1 - LOCALIZAÇÃO E TOTAL DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM ATIVIDADE NO BRASIL – DADOS DE 1994

Região	Total de cursos em atividade	Porcentagem %
Norte	12	19,04
Nordeste	13	20,63
Sudeste	26	41,26
Sul	09	14,28

Centro Oeste	03	4.76
Total	63	100,00

Fonte: SESu-MEC, 1997

O quadro acima indica uma forte concentração da oferta de formação em Ciências Sociais nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, Sudeste e Sul, com 55,54% do total dos cursos oferecidos.

Outro dado importante deste curso no Brasil é quanto à natureza das instituições, isto é, privada ou pública. Conforme dados da SESu em 1997, as IES públicas abrigavam 38 cursos (60,30%) enquanto que as IES particulares possuíam apenas 25 cursos (39,70%). Esses cursos estavam assim distribuídos, conforme quadro abaixo:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ATIVOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS POR REGIÕES E TIPO DE IES - 1994

Regiões	Universidade Federal	Universidade Estadual	Universidade Privada	Não-Universidade	Total
Norte	10	-	02	-	12
Nordeste	08	01	03	01	13
Sudeste	06	06	03	11	26
Sul	04	01	03	01	09
C. Oeste	02	-	-	01	03
Total	30 (47,6%)	08 (12,7%)	11 (17,5%)	14 (22,2%)	63

Fonte: DAIN/SESu, 1997

Estes dados indicam uma baixa oferta deste curso pelas IES privadas, diferentemente ao que já ocorria com relação aos cursos de administração, direito e outros. É um dado significativo, pois evidencia que o seu conteúdo tendencialmente crítico não atrai investimentos das instituições privadas.

Quanto às habilitações oferecidas por estes cursos, os dados fornecidos pelo catálogo das IES de 1994, registram que 55% (35) destes cursos ofereciam dupla habilitação (Bacharelado e Licenciatura plena), ao passo que 25,4% (16) só ofereciam licenciatura e os restantes 12 cursos (19,1%) só ofereciam bacharelado. Os cursos de licenciatura em Ciências Sociais, conforme lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, habilitam seus graduados para

atuarem nas disciplinas de História e Geografia, no Ensino Fundamental; e Sociologia, Geografia Humana e Elementos de Economia no Ensino Médio, enquanto que o bacharel tem sua profissão regulamentada como a de Sociólogo (lei nº. 6.888 de 10 de dezembro de 1980), o que não o impede do exercício de outras carreiras¹⁸.

Podemos visualizar melhor estes dados no quadro abaixo, inclusive por tipo de IES:

QUADRO 3 - MODALIDADE DE HABILITAÇÃO POR TIPO DE IES - 1994

Modalidade	Universidade Federal	Universidade Estadual	Universidade Municipais	Municipal Não Universitária	Particular Universidade	Particular Não Universidade	Total	%
Bac/Lic.	16	08	01	-	06	04	35	55,5
Lic. Plena	02	01	-	01	01	11	16	25,4
Bacharelado	09	01	-	-	01	01	12	19,1
Total	27	10	01	01	08	16	63	

Fonte: MEC/DAIN/SESu, conforme "Catálogo Geral de IES" - 1994

Conforme os mesmos dados do catálogo das IES de 1994, a oferta de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil foi reduzida em 25%, do ano de 93 para o ano de 94. Foram desativados 17 cursos de licenciatura de Ciências Sociais no Brasil, neste período. Este fenômeno resultou da falta de mercado no magistério de 2º Grau e do desinteresse das universidades com as licenciaturas.

Outro dado importante na compreensão do curso de Ciências Sociais no Brasil é quanto à sua demanda. A média nacional de candidatos por vaga em 1994 era de 2,81, sendo que nas universidades públicas esse índice é bem maior que nas particulares. Pesquisas realizadas pela Comissão de Especialistas em Ciências Sociais – SESu/MEC, no ano de 1994, mostra que em 15 IES, o número de vagas no vestibular excedeu o número de inscritos,

¹⁸ Os licenciados em Ciências Sociais só puderam registrar-se como Sociólogo até dezembro de 1980 (data da regulamentação da profissão).

sendo que destas instituições, 14 eram escolas particulares. No quadro 4 visualizamos essa relação candidato/vaga:

QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE CANDIDATO E VAGAS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - 1994

Região	Candidatos inscrito no Vestibular	Vagas oferecidas	Candidato /vaga	Alunos ingressantes
Norte	2.859	569	4,51	535
Nordeste	2.790	910	3,21	1.052
Sudeste	5.736	2.121	2,71	1.527
Sul	900	658	1,41	473
Centro Oeste	602	206	2,91	241
Brasil	12.887	4.464	2,81	3.828

Fonte: DAIN/ SESu, 1997

Conforme observamos no quadro acima, a evasão no curso já começa no seu ingresso, onde são oferecidas 4.464 vagas e somente 3.828 são ocupadas efetivamente no curso. Essa evasão inicial representa 14,2%, ou seja, 636 aprovados no vestibular de Ciências Sociais não ingressam no curso.

2.2. Os dilemas das licenciaturas de Ciências Sociais: licenciatura para que?

A formação de professores para as Ciências Sociais, a exemplo das outras licenciaturas, também revela uma série de questões, debates e dilemas. O objetivo deste item é apresentar, através de vários autores pesquisados, as principais questões sugeridas pela literatura a respeito da formação de professores desta área.

A institucionalização do ensino de Ciências Sociais, conforme já apontamos, se deu por volta dos anos 30 até os anos 50. Neste tempo falava-se em “profissionalização”, ou seja, profissionais das Ciências Sociais. A necessidade de se ter este tipo de profissional veio no bojo do desenvolvimento do conhecimento mundial nesta área do conhecimento, e também da necessidade de se adquirir um conhecimento específico sobre a sociedade brasileira, o qual

fosse capaz de auxiliar na resolução dos impasses que se colocavam à sociedade. Perseguiu-se fortemente a idéia de adquirir um conhecimento sociológico sobre a realidade brasileira.

Após sua implantação muito se caminhou na ampliação do conhecimento das Ciências Sociais no Brasil e também no seu ensino. As expectativas com relação ao curso de graduação nesta área, no entanto, ainda geram muitas discussões e dúvidas. Para SCHWARTZMAN (1992), por exemplo, ninguém está contente com as Ciências Sociais e a insatisfação hoje é maior do que em outros tempos. Ao lado das várias razões elencadas para este descontentamento, o autor afirma que a “crise” não é só das Ciências Sociais mas sim das ciências como um todo. Schwartzman identifica em suas pesquisas, realizadas no curso de Ciências Sociais, da USP (1991), diferentes expectativas dos alunos em relação ao curso, vinculadas aos diversos interesses da sua clientela, tais como: a) pessoas para as quais o curso é uma atividade complementar a outros estudos e interesses, b) pessoas para as quais o curso é um caminho para a atividade de pesquisa e de pós-graduação, c) pessoas para as quais o curso é uma forma de qualificação genérica para um mercado de trabalho que requer pensamento crítico, iniciativa, capacidade de leitura e expressão escrita e verbal e d) pessoas para as quais o curso é um momento de transição, tempo de espera de outras oportunidades e outros rumos. Para ele toda essa diversidade existente e não tratada no interior do curso, pode vir a se constituir em um dilema.

Para LUZ (1992), o dilema das Ciências Sociais está associado à existência de deterioração progressiva do ensino universitário nos últimos dez anos. Esta deterioração se deve a razões como: perdas salariais dos professores; perda das condições de vida dos alunos e seus pais; políticas educacionais que promovem a alienação cultural e pedagógica, através de pseudo-reformas e políticas sociais (educação e as universidades) relegadas que, aliadas ou não, acabam contribuindo para as altas taxas de abandono no curso.

BOAS (1992) aponta que o novo momento internacional e nacional tem desafiado os instrumentais explicativos das Ciências Sociais, necessitando de uma revisão em seus conhecimentos.

OLIVEIRA (1992) reconhece que a sociedade moderna deposita muita expectativa em torno deste intelectual, pois o considera um cientista capaz de dar respostas à crise. O grande dilema é que este profissional, tanto na escola como em outros órgãos da sociedade, permanece tímido e passível diante desta expectativa.

LARAIA (1992) observa nos programas do curso uma pobreza na transmissão dos conhecimentos teóricos. Os alunos que optaram pela licenciatura deste curso são considerados

inferiores, incapazes de terem audácia suficiente para disputar um espaço no magistério superior.

VEIGA (1992) tem detectado nos congressos científicos e nas publicações acerca da formação nas Ciências Sociais, inadequadas abordagens para enfrentar problemas teóricos, metodológicos ou pragmáticos. Além disso aponta outro dilema centrado nas frágeis coordenações e na consolidação da comunidade científica desta área.

PAIXÃO (1992), afirma que um dos dilemas do curso é seu baixo prestígio na hierarquia profissional, afastando os melhores jovens, como consequência os alunos que ingressam neste curso têm limites de dedicação, lêem e escrevem mal e pouco esforço fazem para aprender.

REIS (1992) detecta a ausência de perspectivas dos alunos que ingressam no curso de graduação em Ciências Sociais, a expectativa em profissionalizar-se na área é nula e a grande motivação corresponde, na maioria dos casos, em buscar tão somente obter certa “cultura” aliada à caça ao diploma de um curso superior. Nessas circunstâncias, aponta o autor, observa-se que a prática cotidiana, instaurada nos cursos de graduação em Ciências Sociais, corresponde ao que veio a se tornar conhecido como uma espécie de “pacto corrupto” que vigora entre professores e estudantes. Através deste pacto seriam sacrificados os aspectos essências do processo pedagógico autêntico – a transmissão de conhecimentos, a pesquisa ou o exercício profissional – substituindo-os por certas condutas ritualistas em que se assegurariam, sem muito trabalho de parte a parte, o salário do professor e o diploma do aluno. A desmoralização manifesta-se então no absenteísmo por parte dos estudantes (e muitas vezes dos professores), pela não observância de horários, pela inexistência de quaisquer exigências mais severas ou de procedimentos rigorosos de aferição de rendimento.

Em avaliações mais recente sobre este curso, no Brasil, feita pela Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais¹⁹ (1998), foram constatados uma serie de dilemas. Entre eles destacam-se as dificuldades com os currículos de Ciências Sociais que não têm sido objeto constante de revisões, encontrando-se bastante anacrônicos e inadequados, conseqüentemente, o curso apresenta limitações de conteúdos e de metodologia, defasados em relação ao mundo de hoje. Além disso as taxas de evasão são altas e os professores do curso não se dedicam à reflexão sistemática sobre o ensino de graduação, ocorrendo também uma

¹⁹ Esta comissão foi constituída pela SESu/MEC, para definir padrões de qualidade que orientem a criação e funcionamento dos cursos de graduação em Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, de acordo os requisitos legais (LDB 9394/96, art. 9º, inciso IX; arts 88 e 90); Decreto 2.207/97 (art. 9º) e Portarias 640 e 641/MEC/97 (art. 9º).

falta de demanda em nível nacional, talvez, motivada pela redução do mercado de trabalho no magistério de segundo grau, pois muitos destes cursos de Ciências Sociais no Brasil só habilitam para a disciplina de Sociologia do Ensino Médio, o que inibe o interesse pelas licenciaturas. Alie-se a isso, a ausência de dinamismo, no interior desses cursos, impossibilitando que a sociedade tenha informações sobre o que a formação em Ciências Sociais oferece em termos de conteúdo e de perspectiva no mercado profissional.

Observe-se que nos estudos arrolados, é muito pequena a preocupação com a formação de professores para o ensino básico, pois as considerações apresentadas quase sempre estão relacionadas com a formação de um profissional pouco definido em termos de mercado de trabalho. Como articular estes dilemas ao curso de Ciências Sociais que tem como preocupação central a formação de professores? São muitos os cursos nesta situação no Brasil? Como articular a relação trabalho e formação neste curso, onde os interesses apresentam-se de forma tão diversificada? Os cursos que oferecem licenciatura em Ciências Sociais vinculam-se ao trabalho escolar para o qual são destinados?

CAPÍTULO III

DISCUTINDO O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC

3.1. A UNIPLAC e seus cursos de Licenciaturas

Até meados da década de sessenta, o ensino superior de Santa Catarina estava concentrado na capital, Florianópolis. Somente a partir deste período iniciou-se a estruturação do modelo catarinense de interiorização e regionalização do ensino superior.

Lages vivia então o apogeu do chamado “ciclo da madeira”, que a projetaria, em termos macroeconômicos, como grande abastecedora de um mercado em expansão via industrialização e urbanização e, politicamente, pela ocupação de expressivos espaços decisórios em nível estadual e nacional. O nível de desenvolvimento atingido pela Região Serrana de Santa Catarina em decorrência do ciclo da madeira não foi, no entanto, acompanhado de conhecimentos e aportes técnico-educacionais. Lages carecia de recursos humanos e técnicos para dar conta da complexidade instalada naquele momento histórico. Essa constatação foi apontada por BORDIGNOM (1978: 04):

“...a crença generalizada de que a educação se constituía na mola mestra do desenvolvimento (...) Paralelamente aumentava a consciência de que a preparação de recursos qualificados se constituía em pré-requisito fundamental do desenvolvimento”. E assim sendo, “(...) as comunidades do interior (...) passaram a reivindicar fortemente a instalação de faculdades, defendendo a tese da interiorização e regionalização do ensino superior, que encontrava forte oposição nos meios educacionais da capital do Estado.”

Neste contexto, criou-se em Lages, em 1959 a Associação Catarinense da Cultura – ACC, a primeira instituição regional do Estado com a finalidade de fundar estabelecimentos de ensino superior. Mas foi com o suporte institucional, dado pelo poder público municipal

à ACC, que surgiu em Lages pela lei n.º 255, de 19 de novembro de 1965, a Fundação Educacional de Lages – FEL.

O marco da implantação definitiva do ensino superior na região Serrana ocorreu através do Parecer n.º 18/65/CEE, que autorizou o funcionamento dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis – FACEC, que iniciaram seu período letivo a partir de 1º de março de 1966. Finalmente em março de 1969 a Fundação Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC consolidou-se em definitivo. No seu Estatuto diz que “ A fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense é pessoa jurídica de direito privado, com autonomia financeira, didática e pedagógica”.

Motivados pela Promulgação da Lei n.º 5540/68²⁰, que trata da reforma universitária, foram criados em 1970 os primeiros cursos de licenciatura na Uniplac, através do Parecer n.º 48/70/CEE/SC, de 14/05/70, homologado pelo decreto Presidencial n.º 66.849, de 06/07/70. Os curso criados foram: Letras, Ciências Sociais, Matemática e Pedagogia. A reforma universitária de 68 objetivava desenvolver uma identidade maior entre a universidade brasileira e o tempo social. Conforme SCHEIBE (1978: 03) “quase toda a ação reformista foi marcada pela tentativa de dinamização das estruturas da universidade no sentido de ajusta-la ao processo social em curso.” A criação dessas licenciaturas em Lages deu-se exatamente para dar respostas às demandas existentes na região, conforme preconizava o documento do II Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior em Santa Catarina, realizado em Lages, em 29 de julho de 1970,

“IV – A criação de escolas de educação, nas regiões com pólo urbano definido, deverá ser considerada meta prioritária face às exigências de recursos humanos habilitados oriundos do próprio Plano Estadual de Educação...”

Posteriormente a UNIPLAC ampliou a oferta de cursos, entre eles, outras licenciaturas. No quadro 5 é possível verificar os cursos que hoje são oferecidos pela Instituição.

²⁰ Segundo Freitas (1996), a lei 5.540/68, que fixou normas para o funcionamento do Ensino Superior no Brasil, juntamente com a Lei 5.692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, tinham como raiz ideológica e objetivos estratégicos a compreensão de que era necessário, naquela conjuntura política e econômica, passar a encarar a educação como área prioritária de investimento, já que, por meio dela, se daria a produção dos recursos humanos necessários para se conduzir o país ao nível de desenvolvimento pretendido.

QUADRO 5: CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIPLAC E SEUS RESPECTIVOS DEPARTAMENTOS NO ANO DE 1999.

ÁREA DEPARTAMENTAL	CURSOS
Ciências Humanas, Letras e Artes	Licenciatura em Letras Licenciatura em Ciências Sociais Pedagogia Licenciatura em Educação Artística
Ciências Sociais Aplicadas	Bacharel em Administração Bacharel em Contabilidade Bacharel em Ciências Econômicas
Ciências da Saúde	Odontologia Licenciatura e Bacharel em Educação Física Licenciatura em Enfermagem Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas
Ciências Jurídicas	Bacharel em Direito
Ciências Exatas	Tecnólogo em Tecnologia da Madeira Licenciatura em Matemática Bacharel em Informática

Fonte: Relatório 2 do Projeto de Universidade, 1999.

Como verificamos no quadro acima, os cursos de Licenciatura estão espalhados em diversos Departamentos, entretanto, as reuniões que tratam de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, nos Departamentos, não se dão por curso e sim por disciplinas afins àquele Departamento.

Foram 15 cursos de graduação oferecidos pela Universidade em 1999, freqüentados por cerca de 2.415 alunos (ver quadro 6), distribuídos nos 05 Departamentos, sendo que destes, 08 ofereceram a modalidade licenciatura, possibilitando a formação de professores para atuarem a nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

QUADRO 6: NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIPLAC NO 1º SEMESTRE DE 1999 – MODALIDADE BACHAREL E MODALIDADE LICENCIATURA E OUTRAS

Curso	Modalidade	N.º de alunos matriculados
1. Administração	Bacharel	355
2. Ciências Contábeis	Bacharel	206
3. Ciências Econômicas	Bacharel	206
4. Direito	Bacharel	292
5. Informática	Bacharel	155
6. Tecnologia da Madeira	Tecnológicas	55
7. Odontologia	Saúde	35
Subtotal		1.304
8. Ciências Biológicas	Licenciatura	73
9. Ciências Sociais	Licenciatura	183
10. Educação Física	Licenciatura	164
11. Letras	Licenciatura	156
12. Matemática	Licenciatura	125
13. Pedagogia (Campus São Joaquim)	Licenciatura	40
14. Pedagogia – Lages	Licenciatura	320
15. Biologia – Complementação	Licenciatura	50
Subtotal		1.111
Total		2.415

Fonte: Elaborados a partir de dados coletados na Secretaria Acadêmica da Uniplac

QUADRO 7 - NÚMERO DE FORMADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIPLAC – 1971 A 1999

Ano	Pedagogia	Pedagogia – São Joaquim	Ciências Sociais	Letras	Matemática	Ciências 1º grau	Administração	Economia	Contábeis	Direito
1960								27	13	
1970								22	09	
1971								23	12	
1972								14	19	
1972								29	21	
1973										
1974	63		64	66	25			39	22	
1975	28		39	127	14	91		42	28	
1976			155	35		45		16	33	
1977	64		81	92	26	118		28	32	
1978	56		25	24		27	34	24	28	
1979	32		23	20	61	28	45	18	13	
1980	31			20	47	37	28	20	14	
1981	14		01	09	03	28	60	16	24	
1982	18			47		90	34	22	21	
1983	38		46	45		67	48	16	19	
1984	42		72	59		82	30	18	28	
1985	32		76	18		35	27	15	23	
1986	47		38	28		54	31	21	32	
1987	51		39	27		39	30	17	25	
1988	40		37	24	42	36	34	12	26	
1989	53		43	36	34	31	28	17	16	
1990	50		41	33		30	41	09	18	82
1991	41		30	31		43	38	08	16	39
1992	41		31	20		17	36	13	27	49
1993	63		38	21	16	22	39	15	24	53
1994	39		56	33	15	16	45	18	26	52
1995	44		41	26	12	29	35	05	23	42
1996	40		38	21	24	20	43	15	21	52
1997	76	61	34	31	09	18	60	11	23	70
1998	44		50	42	19	26	59	20	26	57
1999	33		41	29	16		52	18	17	47
Total	1.080	61	1.184	966	363	1.029	877	590	680	543

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da Uniplac – 1999.

Conforme o quadro 7, a Uniplac já graduou 7.332 alunos no decorrer de seus 39 anos de existência. Destes, 4.642 graduaram-se como professores, significando 63,3% do total de

alunos que já obtiveram graduação na Uniplac. Dentre as licenciaturas, destaca-se o curso de Ciências Sociais, que já graduou 1.184 acadêmicos, representando 25,5%, constituindo-se como o curso que graduou o maior número de alunos até o momento.

Como vimos, na UNIPLAC destacam-se pela sua quantidade de alunos matriculados e alunos já graduados, os cursos de licenciaturas. A maioria dessas licenciaturas funcionam na período noturno, somando aproximadamente 834 alunos (75%). O ensino noturno é predominante na UNIPLAC e em outras IES do interior de Santa Catarina, ensino mantido pelos próprios usuários, com pouca verba pública para sua manutenção.

3.2. O curso de licenciatura de Ciências Sociais da UNIPLAC

O curso de licenciatura de Ciências Sociais da UNIPLAC obteve autorização para o seu funcionamento pelo Parecer n.º 48/70/CEE/SC, de 14/05/70, homologado pelo Decreto Presidencial n.º 66.849/70, de 06 de julho de 1970. O seu reconhecimento veio através do Decreto n.º 79.943/77, de 13 de julho de 1977.

As primeiras habilitações do curso foram as seguintes: Área de Estudos Sociais no 1º Grau, OSPB no 1º e 2º Grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia no 2º Grau e Geografia Humana no 2º Grau. A grade curricular de sua implantação, em 1970, foi a que está apresentada no quadro 8, a seguir:

QUADRO 8. PRIMEIRA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC – VIGÊNCIA DE 1970 A 1974.

DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS
Sociologia Geral	120	08
Psicologia Geral	120	08
Política	120	08
Estudos Brasileiros	060	04
Elementos de Economia	120	08
Elementos de Estatística	120	08
TOTAL DO ANO DE 70/2 e 71/1	660	

Sociologia Geral	090	06
Política	120	08
História Política, Social e Econômica do Brasil	120	08
Geografia Humana e Econômica	120	08
Antropologia	090	06
Elementos de Economia	120	08
Estudos Brasileiros	060	04
TOTAL DO ANO 71/2 e 72/1	720	
Biologia Educacional	090	06
Antropologia	090	06
Política	120	08
Sociologia da Educação	120	08
Psicologia da Educação	120	08
História Política, Social, Econômica do Brasil	090	06
Geografia Humana e Econômica	090	06
TOTAL DO ANO 72/2 e 73/1	720	
Antropologia	090	06
Didática	120	08
Estrutura e Func. De Ensino de IIº Grau	120	08
Metodologia e Técnica de Pesquisa	120	08
Prática de Ensino (Estágio)	120	08
Psicologia Social	090	06
TOTAL DO ANO 73/3 e 74/1	660	
TOTAL GERAL DO CURSO:	2.760	

Fonte: Secretaria Acadêmica, 1999.

Em 1974, de acordo com a Ata nº 12, em 18 de outubro, do Departamento do curso, foram feitas pequenas modificações na grade com o objetivo de “ adaptar o currículo do curso de Ciências Sociais, desta faculdade, para o sistema de créditos e mudanças na sequência das

disciplinas". Nesta modificação, foi acrescentada a disciplina de Português, conforme segue o quadro abaixo:

QUADRO 9 . GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC – VIGÊNCIA DE 1974 ATÉ INÍCIO DE 80

DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS
Sociologia Geral I	060	04
Psicologia Geral I	060	04
Política I	060	04
Biologia Educacional	030	04
Português	060	02
Economia I	060	04
Estatística I	060	04
TOTAL DO 1º SEMESTRE	390	26
Sociologia Geral II	060	04
Estatística II	060	04
Política II	060	04
Português	030	02
História do Pensamento Econômico	060	04
Economia II	060	04
Estudos Brasileiros	030	02
TOTAL DO 2º SEMESTRE	360	24
Sociologia Geral III	060	04
Antropologia I	060	04
Política Brasileira I	060	04
Economia III	060	04
História I	030	02
Estudos Brasileiros	030	02
Geografia I	030	02
TOTAL DO 3º SEMESTRE	360	24
Economia II	060	04

Antropologia II	060	04
Geografia II	060	04
História II	060	04
Política II	060	04
Educação Física	030	02
Sociologia Geral IV	060	04
TOTAL DO 4º SEMESTRE	390	26
Sociologia Educaional	060	04
Psicologia da Educação I	060	04
Geografia III	030	02
História III	060	04
Política V	060	04
Educação Física	030	02
Antropologia III	060	04
TOTAL DO 5º SEMESTRE	360	24
Antropologia IV	060	04
Psicologia da Educação II	060	04
Sociologia Educacional II	060	04
História IV	060	04
Política IV	060	04
Geografia IV	060	04
TOTAL DO 6º SEMESTRE	360	24
Antropologia V	060	04
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º grau I	060	04
Psicologia Social I	030	02
Prática de Ensino I	060	04
Didática I (teoria)	060	04
Metodologia e Técnica da Pesquisa I	060	04
TOTAL DO 7º SEMESTRE	330	22
Antropologia VI	030	02
Prática de Ensino (Estágio)	060	04

Metodologia e Técnica da Pesquisa II	060	04
Didática II	060	04
Psicologia Social II	060	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º grau	060	04
TOTAL DO 8º SEMESTRE	330	22
TOTAL GERAL		

Fonte: Ata nº 02 do Departamento de Ciências Sociais, de 18 de outubro de 1974.

No início da década de 80 houve mais uma reformulação no currículo (ver quadro 10), que não trouxe grandes mudanças na concepção e projeto do curso, isto é, neste currículo continua a predominar a preocupação com a formação do “Cientista Social” e não com a formação do professor. Manteve-se a tradicional fórmula “3 + 1”, a teoria dicotomizada da prática.

Quadro 10. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS IMPLANTADO NO INÍCIO DA DÉCADA DE 80

1º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
Metodologia Científica	060	04
Sociologia Geral I	060	04
Psicologia Geral	060	04
Estudos de Problemas Brasileiros I	030	02
Elementos de Estatística	060	04
Introdução à Economia	060	04
Educação Física I	030	02

2º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
Língua Portuguesa I	060	04

Sociologia Geral II	060	04
Psicologia Social	060	04
Estudos de Problemas Brasileiros II	030	02
Estatística Aplicada	060	04
Educação Física II	060	04
Metodologia e Técnica da Pesquisa I	060	04

3º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
Língua Portuguesa II	060	04
Sociologia Geral III	060	04
Psicologia Social II	045	03
Estudos de Problemas Brasileiros II	030	02
Sociologia da Educação I	060	04
Educação Física III	060	04
Metodologia e Técnica da Pesquisa II	060	04

4º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
Economia Brasileira e Contemporânea	060	04
Organização Social Política Brasileira	060	04
História Geral I	060	04
Geografia Geral I	060	04
Sociologia da Educação II	060	04
Educação Física IV	030	02

5º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO

História Geral II	060	04
Psicologia da Educação	060	04
Antropologia Cultural I	060	04
Geografia Geral II	060	04
Política Brasileira	060	04
Educação Física V	030	02

6º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
História do Brasil I	060	04
Psicologia da Educação II	060	04
Antropologia Cultural II	060	04
Geografia do Brasil I	060	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	060	04
Educação Física VI	030	02

7º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
História do Brasil II	060	04
Didática I	060	04
Geografia do Brasil II	060	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	060	04
Educação Física VII	030	02
Prática de Ensino – Área de Estudos Sociais – 1º Grau	060	04

8º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO
-------------------	--------------------------	----------------

História Econômica Brasileira	060	04
Didática II	060	04
Geografia Humana e Econômica	060	04
Prática de Ensino de 2º Grau	060	04
Educação Física VIII	030	02

Fonte: Secretaria Acadêmica da UNIPLAC, 1999

Conforme é possível observar na organização curricular presente ao longo da história do curso, verifica-se uma estrutura propedêutica, onde antes vem a teoria e depois a prática, na formação deste professor de Ciências Sociais da UNIPLAC. A separação entre as disciplinas teóricas, exemplificadas pela Sociologia, Antropologia e Política e as disciplinas de preparação docente, exemplificadas pelas Didáticas e pelas Práticas de Ensino, está bem presente. “Esta visão dissociada da relação teoria-prática é resultante da separação dos alunos do mundo do trabalho” (FREITAS H. 1996 : 92). Os currículos do curso não propiciam uma real integração entre teoria-prática, considerados pólos indissociáveis do processo de conhecimento.

As habilitações oferecidas pelo curso sofreram alterações em junho de 1989, através da Portaria do MEC nº 399, de 28 de junho de 1989, que estabeleceu novas normas no tocante aos registros de professores e especialistas em educação. Especificamente para os licenciados em Ciências Sociais, os registros passaram a ser efetuados nas disciplinas e em diferentes graus, conforme relacionado: História e Geografia no 1º grau, OSPB no 1º e 2º Grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia e Geografia Humana no 2º Grau.

Estas habilitações passaram a ser oferecidas pelo curso de Ciências Sociais da UNIPLAC até 1993, quando passou a vigorar a lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993, que revogou o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de dezembro de 1969, e que dispôs sobre a exclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e, ainda, que a carga destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira fossem incorporadas em outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais. A partir desta nova legislação, o curso de Ciências Sociais não mais ofereceu a habilitação em OSPB. (Ver ata nº 126 do Departamento de Ciências Sociais em 29/06/93). A partir de então, as habilitações oferecidas foram: História e Geografia no 1º grau, Sociologia no 2º Grau, Elementos de Economia e Geografia Humana no 2º Grau.

A grade curricular que passou a dar sustentação a essa nova realidade pretendeu estabelecer um projeto de curso que pudesse dar conta da formação de um professor de História, Geografia e Sociologia. Foi a partir desta grade curricular que iniciou-se a tentativa de dar uma atenção maior na formação do licenciado em Ciências Sociais, conforme se manifestam alguns professores presentes na reunião extraordinária do Departamento em 11 (onze) de setembro de 1992, conforme ata nº 121:

“(...) o professor comentou que devemos dar uma prioridade às disciplinas que compõem o currículo, com objetivo de formar futuros profissionais do magistério... (...) a preocupação maior está no Estágio, por isso a implantação de Didática a partir da 3ª fase, visando o acadêmico estar mais preparado ao chegar ao final do curso”.

Posteriormente, no processo de implantação de Universidade, ocorrido em 1998/99, o colegiado do curso reconhece, por ocasião da organização do seu projeto, a importância desta licenciatura para a região, conforme assinala os documentos de análise do curso produzido em 14 de outubro de 1996, ata nº 157:

“Em que pese a já histórica desvalorização das Licenciaturas,(...) o Departamento, diante do projeto de Universidade, vislumbra, não apenas possibilidades, mas até mesmo, necessidade da manutenção de um curso que, pela abrangência do conteúdo curricular na área da educação nas ciências sociais e até pelo amplo espectro de habilidades de que dispõe, o constitui em curso com estrutura suficiente para o atendimento a demandas específicas na área do conhecimento. Entende ainda o Departamento que um curso com esta natureza cumpre um papel importante na formação da cidadania por possibilitar ao seu público a possibilidade de compreender-se, compreender o mundo das relações. (...) com base nesta análise o Departamento define: pela manutenção do curso de Ciências Sociais; pela reafirmação de sua identidade enquanto agente de formação de profissionais da educação na área das ciências sociais e pela ampliação de habilitações plenas em História, Geografia e Filosofia”.

Hoje o colegiado do curso já está encaminhando projeto para implementar a licenciatura de História e Geografia, considerada uma demanda urgente pela Coordenadoria Regional de Educação do Estado, pois os professores formados em Ciências Sociais na UNIPLAC não são habilitados para estas disciplinas no Ensino Médio.

O currículo mínimo do curso de Ciências Sociais ainda segue o Parecer n.º 293/62 de 23 de outubro de 1962 que fixa a duração e o currículo mínimo da habilitação em licenciatura.

A duração mínima do curso é de 2.200 horas de atividades, com integralização a ser feita no prazo mínimo de três anos e máximo de sete anos. O currículo mínimo é composto das seguintes matérias: (1) História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil, (2) Geografia Humana e Econômica e Física, (3) Sociologia, (4) Antropologia, (5) Política, (6) Economia, (7) Estatística, (8) Metodologia e Técnicas de pesquisa e (9) Matérias pedagógicas.

No quadro 11, a atual grade curricular do curso de Ciências Sociais da UNIPLAC, que, embora ancorada no Parecer 293/62, trouxe pelo menos a disciplina de Didática I para o 3º Semestre do curso, com continuidade no 4º, 5º e 6º Semestres.

QUADRO 11. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC – IMPLANTADA EM 1994 ATÉ OS DIAS ATUAIS (1999)

DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS
Sociologia Geral I	060	04
Psicologia Geral	060	04
História da Filosofia	060	04
Met. Técnicas da Pesquisa	030	02
Português	060	04
Elementos de Economia I	030	02
Educação Física	030	02
TOTAL DO 1º SEMESTRE	300	20
Sociologia Geral II	060	04
Fundamentos de Estatística	060	04
História da Filosofia II	030	02
Met. Téc. Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais	060	04
História do Pensamento Econômico	060	04
Elementos de Economia II	030	02
Educação Física II	030	02
TOTAL DO 2º SEMESTRE	300	20
Sociologia Geral III	060	04
Psicologia Social	060	04

Política Brasileira I	060	04
Teoria Geral do Estado	060	04
Didática I	030	02
Geografia Física I (Climatologia)	030	02
TOTAL DO 3º SEMESTRE	300	20
Elementos de Economia III	060	04
História da Educação Brasileira	060	04
Geografia Humana I	060	04
História Antiga e Medieval	060	04
Didática II	030	02
Geografia Física II (Geomorfologia)	030	02
TOTAL DO 4º SEMESTRE	300	20
Sociologia da Educação	060	04
Psicologia da Educação I	060	04
Geografia Humana II	030	02
História Moderna e contemporânea	060	04
Didática III	030	02
Geografia do Brasil I	060	04
TOTAL DO 5º SEMESTRE	300	20
Antropologia Cultural I	060	04
Psicologia da Educação II	060	04
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	030	02
Economia Brasileira e Contemporânea	060	04
Didática IV	030	02
Geografia do Brasil II	060	04
TOTAL DO 6º SEMESTRE	300	20
Antropologia Cultural II	060	04
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º grau	060	04
Política Brasileira II	060	04
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	030	02
História do Brasil I	060	04

Geologia	030	02
TOTAL DO 7º SEMESTRE	300	20
Antropologia Cultural III	030	02
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	060	04
História do Brasil II	090	06
Biogeografia	030	02
Geografia Regional	060	04
TOTAL DO 8º SEMESTRE	270	18
TOTAL GERAL	2.370	158

Fonte: Secretaria Acadêmica da Uniplac - 1999

Os alunos que integram este curso hoje são na sua maioria do sexo feminino, trabalham durante o dia, apenas cerca de 30% estão envolvidos com a educação, sendo que os demais trabalham nos mais variados setores da economia. O índice de desempregados chega a quase 10% dos aproximadamente 180 alunos. Um perfil mais detalhado sobre este aluno será analisado mais a frente.

O curso oferece anualmente 50 vagas para ingresso, entretanto, na década de 90 vem diminuindo a procura por este curso conforme o quadro abaixo:

QUADRO 12 – NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS NO VESTIBULAR NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIPLAC – 1990 – 1999

Ano	Turno	Vagas	Inscrições	Índice Candidato/ Vaga
1990	Noturno	50	113	2.26
1991	Noturno	50	119	2.38
1992	Noturno	50	89	1.78
1993	Noturno	50	87	1.74
1994	Noturno	50	76	1.52
1995	Noturno	50	49	0.98
1996	Noturno	50	61	1.22
1997	Noturno	50	60	1.20
1998	Noturno	50	56	1.12
1999	Noturno	50	48	0.96
				Média: 1,51

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do Vestibular da Uniplac – ACADE

Considerando que a média nacional de candidato/vaga, registrada em 1994, é de 2,81 e a média da região Sul, na mesma data, é de 1,41, este curso vem tendo uma satisfatória procura.

A evasão neste curso é de aproximadamente 20%, isto é, de uma entrada de 50, o número médio de alunos que se formam chega a 40 acadêmicos, conforme quadro demonstrativo 13. Podemos concluir que a evasão não é grande, uma vez que os índices nacionais de evasão no Ensino Superior são superiores a 20%.

QUADRO 13. ÍNDICE DE EVASÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DÉCADA DE 90

Ano	Vagas	Inscrições	Índice Candidato/Vaga	Alunos Formados	Índice de Evasão
1990	50	113	2.26	41	18%
1991	50	119	2.38	30	40%
1992	50	89	1.78	31	38%
1993	50	87	1.74	38	24%
1994	50	76	1.52	56	-
1995	50	49	0.98	41	18%
1996	50	61	1.22	38	24%
1997	50	60	1.20	34	32%
1998	50	56	1.12	50	0%
1999	50	48	0.96	41	18%
Total				400	20%

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do Vestibular da Uniplac – ACAFE

O curso de Ciências Sociais da UNIPLAC tem sua organização baseada num colegiado de aproximadamente 17 professores, sendo que seus contratos de trabalho com a Universidade se dão pelo processo da CLT – Consolidação das Leis Trabalhista, em regime de hora/aula. O coordenador do curso tem dedicação de 20 horas/aula, no período noturno, para desenvolver as atividades previstas no Regimento da Universidade. Além disso, o curso prevê 08 semestres, totalizando 2.370 horas/aula, realizada no período noturno.

Conforme o Relatório 02, do projeto de Universidade, de março de 1999, este curso tem como objetivo

“Instrumentalizar o profissional de referências teóricas e conhecimentos específicos capazes de capacitá-lo ao exercício das habilidades que o curso prevê, em nível, grau e limite compatíveis com as necessidades

do ensino fundamental e médio, de forma que possa propiciar avanços teóricos que possam enriquecer a sua prática pedagógica. Capacitar o profissional para propor e executar alternativas às propostas vigentes que visem à transformação das condições de vida da maioria da população”

O Estágio realizado no curso, está vinculado com as linhas de pesquisa da Universidade e obedece a um regulamento específico, discutido e aprovado pelo colegiado do curso. O Estágio começa no 6º semestre do curso, indo até o 8º semestre.

Segundo análise do colegiado do curso e avaliação dos alunos, o grande mérito deste regulamento de Estágio é a busca de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a superação da Estágio a ser cumprido somente na fase final do curso.

O curso ainda prevê, em sua organização didática-pedagógica, a figura da Monitoria, uma atividade do discente da graduação e vinculada a uma disciplina.

O corpo docente do curso é constituído de 17 professores, cujas disciplinas e titulação constam no quadro 14.

QUADRO 14. CORPO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DISCIPLINA E TITULAÇÃO – EM ATIVIDADE NO 1º SEMESTRE DE 1999

Disciplina	Nome do Professor	Titulação
Educação Física	Francisco Alves de Sá	E* (Mestrando)
Elementos de Economia	Gibrail Dib Antunes	G
História da Filosofia	Domingos Pereira Rodrigues	E (Mestrando)
Metodologia e Técnicas da Pesquisa	Jair Orandes de Freitas	E (Mestrando)
Português	Elsnon Rogério Bastos	E
Psicologia Geral	Ana Rita de Souza	E (Mestrando)
Sociologia Geral	Geraldo Moretto	E
Didática	Gilberto Sá	E (Mestrando)
Geografia Física	Antonio Carlos Rodrigues	E
Política Brasileira	Jane Specht Schurmann	E (Mestrando)
Psicologia Social	Wilson Vidal Antunes Jr.	E
Teoria Geral do Estado	Zilma Peixer	M (Doutorando)

Geografia do Brasil	Armando Mello	E
História Moderna e Contemporânea	Paulo de Tarso Nunes	E (Mestrando)
Sociologia da Educação	Elza Moretto	E
Estrutura e Funcionamento do Ensino	Odileta de Souza Luzi	E
História do Brasil	Sérgio Sartori	E (Doutorando)

Fonte: Relatório 02 do Projeto de Universidade – 1999 *E= Especialista

Apenas 03 professores dos relacionados acima tem em seu objeto de pesquisa a questão da formação do educador, isto é, fazem seu curso de pós-graduação em educação, sendo que os demais, estão voltados para conteúdos com outro objeto de análise.

3.3. Dilemas da Licenciatura de Ciências Sociais da UNIPLAC: Múltiplas expectativas

O curso de Ciências Sociais da UNIPLAC ao longo de seus 30 anos de história apresentou um quadro marcado por momentos de acomodação e momentos de discussão acerca do Projeto e da Identidade do curso. A leitura atenta de todas as atas das reuniões do Colegiado do curso de Ciências Sociais, entrevistas com docentes, egressos do curso e observações do currículo real do curso, possibilitaram configurar uma série de considerações sobre o mesmo.

3.3.1. Identidade do curso: formar cientista social? Professor? ou nada disso ou tudo isso?

O curso sempre revelou uma certa “dubiedade” ao tratar de sua real identidade enquanto formação profissional. O projeto pedagógico desenvolvido no seu interior deixava dúvidas em relação à formação pretendida. Desejava formar Licenciados da área de Ciências Sociais? , ou formar o “cientista social”? ou será que o seu currículo não foi apropriado para formar nenhuma das duas alternativas? Ou desejava formar tudo isso?

Nas décadas de 70 e 80, o curso teve maior inclinação para a formação do “cientista social”. Neste período, nas atas do colegiado do curso, há indicações que boa parte das atividades de extensão oferecidas, tratavam de conteúdos específicos bem dicotomizados dos assuntos didático-pedagógico. Para se ter uma idéia desta dicotomia, o estágio no curso chegou a ser considerado por alguns professores, na década de 70, um problema, uma

dificuldade para o bom andamento das outras disciplinas do curso, “ (...) o estágio do curso está atrapalhando o bom andamento das aulas.” (*Ata de 17 de junho de 1978*)

A expressão acima aponta para o desinteresse do curso de Ciências Sociais para com a questão da licenciatura neste período. Esse comportamento pode ser explicado a partir do seu corpo docente, isto é, grande parte deste era composto por bacharéis e tinha pouco envolvimento com o ensino nas redes públicas em Lages. Os docentes das áreas didático-pedagógica, por sua vez, pertenciam a outro colegiado, aprofundando-se assim o distanciamento entre os conteúdos específicos do curso e sua preparação pedagógica para o exercício da docência.

A concepção de formação de professores vinha do curso de Pedagogia, pois as disciplinas pedagógicas eram desenvolvidas por professores com formação nesta área. Nas atas do colegiado do curso não havia uma preocupação, com a “concepção da formação do professor de Ciências Sociais”.

A formação pedagógica, por sua vez, observando alguns documentos e depoimentos de professores que ministravam as disciplinas pedagógicas no curso de Ciências Sociais, nos anos 70 e 80, baseava-se numa “visão funcionalista” da educação, acompanhava a tendência nacional, conforme relata FELDENS (1984: 17): havia então “uma visão funcionalista da educação, onde a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação do professores”. Apesar da crítica que então já se fazia ao enfoque funcionalista ou tecnicista, na formação de professores, este foi o enfoque predominante na área pedagógica dos cursos de licenciatura da UNIPLAC até o final dos anos 80.

A evidência maior desta constatação está nos programas das disciplinas Didática e Prática de Ensino. Na disciplina Didática, os conteúdos programáticos estavam voltados para a formação de um professor que pudesse “dominar” as técnicas de ensino, sem nenhuma ênfase nas questões teórica-metodológica da formação do professor. A disciplina Prática de Ensino (Estágio) se resumia tão somente em apresentar técnicas de ensino para algumas aulas de História, Geografia e Sociologia, dissociada de uma compreensão mais teórica da realidade da sala de aula ou da escola onde se realizava o estágio.

Na década de 80 ganhou força no Brasil o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, principalmente após a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo. Esse movimento fomentou várias discussões sobre a formação dos professores, sobre temas como os seguintes: a) a crise nacional e a educação brasileira; b) o processo de

deformação do profissional do ensino; c) a atividade no magistério como sendo “bico, vocação ou profissão”?; d) a função da educação escolar na prática social; e) o debate em torno na denominação do “professor” ou “educadores”; f) a discussão sobre a competência técnica e o compromisso político; g) a questão da teoria versus prática na formação do professor; i) o compromisso da universidade com a formação de professores.

Os debates acima citados por Pereira e já explicados neste estudo, não se fizeram presentes significativamente nos cursos de licenciatura da UNIPLAC. Quando existia, era um esforço individual de algum professor, não havendo registro nos colegiados das licenciaturas da UNIPLAC, de qualquer debate mais coletivo dessas questões.

Na primeira metade da década de 80, o “desprestígio” da licenciatura no curso de Ciências Sociais parece ter avançado ainda mais quando se deu prosseguimento à discussão sobre a institucionalização do bacharelado em concomitância com a licenciatura em Ciências Sociais. O fato é que não se conseguiu implantar o bacharelado desejado por diversos alunos e mesmo por alguns docentes do curso. Essa confusão de identidade na formação do profissional no curso no entanto, está sendo definida no sentido de formar, a partir do ano 2001, o bacharel em Ciências Sociais.

Observando o depoimento de alguns egressos da época e de acadêmicos atuais, embora os atuais em menor intensidade, constata-se muitas vezes a falsa idéia de que sua formação prepara para o exercício da sociologia enquanto cientista ou sociólogo, e menos para o exercício do magistério nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia.

Já na década de 90, este quadro de discriminação da licenciatura começa a mudar. A preocupação para com a formação do professor do campo das Ciências Sociais na UNIPLAC começa a ganhar destaque, o que é possível perceber através dos seguintes indicadores:

1. O curso discute e aprova um regulamento de Estágio, procurando proporcionar uma qualidade mais responsável na formação do professor. Este regulamento de Estágio buscava romper com a dicotomia entre ensino e pesquisa e proporcionar ao acadêmico uma compreensão e intervenção do seu campo de estágio;
2. Alguns docentes do curso têm ligação estreita com o ensino de 1º e 2º grau, forçando o curso a repensar quais as reais demandas exigidas no curso;
3. A educação permanente. A comunidade externa, principalmente as redes de ensino público municipal e estadual, através de Projetos de parceria com a

Universidade²¹ demandam professores mais qualificados e com novo perfil diante do novo momento histórico;

4. A situação de desemprego leva muitos acadêmicos que ingressam na Universidade a optar pela busca de uma atividade profissional que lhes permita ingressar no mercado de trabalho sem muita demora. A profissão professor garante, apesar dos baixos salários, emprego ainda quando estão na universidade. Esta situação tem influenciado muito o curso no caminho de definir sua identidade.

As razões que levaram o colegiado de Ciências Sociais a rever sua concepção de curso, a rever a sua identidade, têm relação com as características do momento, das circunstâncias: é a “inserção no mundo das relações sociais” que se constitui como definidora da identidade de um curso. (JACQUES, 1997:129).

3.3.2 Perfil do acadêmico da licenciatura em Ciências Sociais

Como vimos anteriormente, somente na década de 90 o colegiado do curso de Ciências Sociais parece ter despertado para o debate e a compreensão do perfil do seu acadêmico, motivado provavelmente pela necessidade de repensar os novos padrões de qualidade do curso, suas novas habilitações, após um certo “esgotamento” do curso ao longo de seus trinta anos.

A “confusa identidade” do curso, o seu fraco vínculo com o trabalho ao qual se destina, de uma certa forma está associada ao perfil de seus acadêmicos. Estes também vêm para o curso sem uma definição clara na opção profissional desejada. Mas esse fenômeno não acontece somente na UNIPLAC. As pesquisas de SCHWARTZMAN (1992:20), realizadas no curso de Ciências Sociais da USP, constataram existir diferentes expectativas nos grupos de pessoas que fazem esse curso, conforme já vimos anteriormente. Tal fato também é encontrado no curso de Ciências Sociais da UNIPLAC, constituindo-se como um elemento que dificulta uma sólida e responsável formação de professores desta área do conhecimento.

²¹ Projeto Educação: uma parceria entre a Secretaria Municipal de educação e a Universidade, que consistia na idéia de educação permanente dos educadores da rede municipal de Ensino. Este projeto teve seu apogeu em 1993/94. Alguns docentes do curso de ciências Sociais foram chamados para participarem do projeto. Projeto Regional de Educação. Este consistia numa parceria entre as secretarias municipais de educação da região serrana de Santa Catarina, Coordenadoria Regional de Educação –CRE e a Universidade. O projeto consistia na educação permanente dos professores destas 2 redes. O curso de ciências sociais foi convocado para discutir uma nova proposta curricular no campo da História e Geografia e uma educação permanente a esses professores.

Os debates realizados pelo colegiado do curso, no final da década de 90, sobre o perfil do aluno do curso de Ciências Sociais da Uniplac, constataram o seguinte quadro:

1. Os estudantes de Ciências Sociais são trabalhadores de 08 horas diárias. Para a maioria, o estudo noturno se apresenta como uma carga de sobretrabalho com pouca perspectiva atual e futura de emprego e satisfação das necessidades básicas;
2. Lêem pouco, tanto literatura geral quanto a específica da área. Demostram ausência de hábitos mínimos de leitura. Disso decorrem dificuldades tais como: limitada capacidade de interpretação dos conteúdos programáticos e de estabelecer relações críticas no espaço-tempo com a realidade; dificuldade de transpor o real para o conceptual e para as formas de verbalização, sejam orais, sejam escritas (escrevem pouco, porque pouco lhe é exigido...);
3. O entendimento da maioria dos estudantes de Ciências Sociais é o de que o momento-aula é o único do processo de aprendizagem. Subjaz nesta concepção supervalorizadora da aula a negação de outras metodologias de produção e apropriação do conhecimento e fraca compreensão da relação entre ensino, pesquisa e extensão;
4. Constata-se no aluno sérias dificuldade teóricas. Grande número de alunos tem dificuldade de discernimento das matrizes explicativas do real e, a partir disso, não consegue distinguir com clareza a vinculação das várias correntes teóricas dos docentes com conteúdos e práticas pedagógicas. A tendência é embarcar no ecletismo como método;
5. Verifica-se a existência de dois tipos básicos de estudantes de Ciências Sociais: o primeiro é aquele que já atua ou pretende atuar como docente. O segundo é aquele que não pretende exercer a docência. Constatou-se então que o curso deverá rever seus objetivos enquanto licenciatura;
6. Falta de informação sobre a identidade do curso, as habilitações que oferece e outras possibilidades profissionais.

Nas entrevistas com os egressos de Ciências Sociais destacam-se alguns depoimentos que caracterizam bem em que condições os alunos fazem essa graduação:

“Eu me considero um profissional que fiz minha formação convivendo com trabalho intenso na escola. Muitas vezes vinha cansado para as aulas, com um monte de problemas que limitavam meu rendimento para o estudo” (Entrevista com egresso. junho 1999).

LUDKE (1994) , também traçou em seu estudo, um perfil dos alunos que demandam atualmente os curso de formação de professores. Segundo a autora,

“o aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz por pressão pela obtenção de um emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É uma aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade”.

Como se observa nos estudos acima, este perfil do licenciado tem sido uma tendência constante nos vários cursos de licenciatura no Brasil, constituindo-se como um desafio para a formação dos professores nas Instituições formadoras.

3.3.3 Os docentes do curso de Ciências Sociais: “Profissionalismo” ou “Bico”

Percorrendo as atas das reuniões do colegiado do curso de Ciências Sociais, observou-se que as inquietações dos docentes do curso sofreram modificações ao longo de seus trinta anos.

Na década de 70 e até a primeira metade da década de 80, a preocupação com a sua titulação e formação continuada era resolvida individualmente pelos docentes, pois ainda não existia na Universidade uma política de incentivo à capacitação e titulação docente, embora alguns professores do curso já comentassem e até propunham à Direção da instituição, iniciativas neste sentido. A escassez de recursos, tanto da Universidade, quanto do docente, somada ao fraco interesse dos docentes, pois muitos deles tinham outra atividade profissional, fez com que não fosse possível implementar neste período uma política mais arrojada de titulação de capacitação dos professores na Universidade. Os poucos professores do curso de Ciências Sociais que foram buscar titulação neste período, sempre o fizeram com recursos próprios. O resultado deste quadro foi que muitos professores ficaram por quase duas décadas sem estudos de aprofundamento em sua área, “contentando-se” com sua titulação de especialista.

Esta ausência de condições para o aprofundamento do conhecimento se constituía também como um elemento empobrecedor do curso, comprometendo a formação teórico-prática dos seus acadêmicos. O resultado desta situação revela-se na prática profissional dos egressos, que relataram sentirem-se inseguros diante de sua tarefa de professores e

transmissores de conteúdos das Ciências Sociais. Vejamos alguns depoimentos de egressos sobre essa questão:

“Uma formação fraca... (...) Tenho dificuldades de defender posições, arrumar argumentos, interpretar a realidade com mais consistência. Muitos acadêmicos saem sem preparo para o exercício do magistério. Tenho muitas deficiências qualitativas e quantitativas nas áreas de habilitação do curso. Muitas coisas se passam na escola e nós não estamos preparados para enfrentar” (Entrevista com professor egresso de Geografia e História da rede Pública Municipal de Lages. Junho 1998)

“Sinto muito dificuldade na matéria que ensino. Sinto dificuldade de ser um professor mais crítico, ver além das aparências. Minha experiência em perceber a criticidade começou no curso de pós-graduação. Saí com muita dificuldade no conhecimento das disciplinas que leciono e fiquei com muito medo de encarar uma turma. Eu aprendi todas essas coisas na prática” (Entrevista com , egressa e professora da rede particular de ensino de Lages. julho de 1998).

Com que concepção de atividade profissional o docente do curso de Ciências Sociais exerceu a sua docência nestas duas décadas? PEREIRA (1995) destaca três categorias de envolvimento do professor com o magistério: atividade “bico”²², atividade “vocacional” e atividade “profissional”²³. No curso encontramos essas três categorias de envolvimento, sendo que a maioria era a de “bico”, exercida por profissionais liberais, tais como advogados, economistas e, uma outra parte, exercida por “profissionais”, professores da rede pública Estadual. O compromisso destes profissionais, com a formação do professor, ficava bastante comprometido, pois eram poucos os docentes que tinham relação mais orgânica com o ensino nas escolas. Por conta dessa desarticulação do ensino superior com as redes de ensino público, aprofundava-se ainda mais a dicotomia entre as disciplinas de conteúdos específico e as disciplinas de conteúdos didático pedagógico.

²² A definição de “bico”. Trata-se de um “trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária por menor que seja. Uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um trabalho melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento. Geralmente este “trabalho” não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência. (HAGUETTE, 1991:111).

²³ De acordo com ENGUITA (1991:41-43), um grupo profissional é um grupo de pessoas, auto-regulado, que trabalha diretamente para o mercado, oferecendo determinado tipo de bens ou serviços. Realiza um trabalho autônomo, com controle sobre seu trabalho. Normalmente, seu trabalho e conhecimento profissional está amparado por lei. Ver também em COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho Docente e Profissionalismo. Porto Alegre : Sulina, 1995. Pg. 83-136.

Hoje, observa-se um debate mais candente acerca da necessidade do envolvimento dos docentes do curso na formação do professor de Ciências Sociais. Essa preocupação relaciona-se com o nível de titulação dos docentes e sua capacitação permanente. A Instituição já tem uma política de incentivo de capacitação docente, através de bolsas de estudo. Essa iniciativa, tem possibilitado que muitos docentes do curso possam iniciar seus estudos de pós-graduação. O quadro abaixo reflete esse novo contexto de titulação de professores:

QUADRO 15 - TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC – 1999

Quantidade de docente	Titulação
01	Mestre e cursando Doutorado
01	Cursando doutorado
07	Especialistas
01	Graduado
07	Estão cursando Mestrado

Fonte: Secretaria de Apoio da Uniplac – 1999

Três professores dos relacionados acima tem em seu objeto de pesquisa a questão da formação do educador, isto é, fazem seu curso de pós-graduação em educação, sendo que os demais, estão voltados para conteúdos específicos das suas áreas de conhecimento.

Este é um quadro comum nas licenciaturas, uma vez que também o estudo do conhecimento específico é importante

A qualidade do curso passa certamente por um maior envolvimento profissional dos professores com a sua função. Em entrevistas feitas com os docentes do curso, revelou-se a preocupação de alguns com a questão:

“...os docentes do curso devem ser mais profissionais, exigirem mais de si e dos alunos...”

“... um professor pode sofrer um processo de deformação profissional se ele não conhecer suas habilidades para ensinar...”

“... o professor ruim é aquele descompromissado, desatualizado, constrói pacto de mediocridade. Ausência de projeto para a

sociedade e uma confusão teórica ou falta de clareza teórica. Este docente é incompetente”.

“ ... o professor profissional tem a capacidade de despertar em seus alunos o senso crítico, vender angústias..., enquanto que um professor se deforma quando ele julga-se suficientemente culto e preparado para o magistério, abandonando a atualização”.

“... um bom profissional é aquele que não abre mão do aprofundamento teórico, da disciplina (...) de métodos e posturas necessárias para gerar o fato científico”.

“O bom professor profissional tem que estar comprometido com a educação. Não ter a educação com bico. Tem que estar atualizado, saber separar o baixo salário do seu desempenho”.

“ ... o bom professor será um profissional comprometido politicamente com a formação crítica contextualizada. O professor ‘ruim’ será (...), o mercenário”.

A atividade do professor como “bico” é um grave problema para a qualidade do ensino, pois vincula-se a um profissional mal remunerado, que muitas vezes acumula outros empregos. Para HAGUETTE (1991:111), essa condição funcional “cria um *circulo da mediocridade*, onde o empregador finge que remunera e o empregado finge que trabalha”.

3.3.4 A dicotomia entre teoria e prática na concepção curricular da formação do Licenciado em Ciências Sociais da UNIPLAC.

Para SANTOS (1992:140), o currículo dos cursos profissionais está estruturado de tal forma que “os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade...”

A implantação da grade do curso de Ciências Sociais, na década de 70, inspirou-se no modelo acima citado. As disciplinas teóricas, as de conteúdo específico da habilitação do curso, vinham antes da prática de Ensino, caracterizada pelo Estágio Supervisionado. A fórmula clássica aparece então como “3 + 1”, onde as disciplinas pedagógicas são justapostas às disciplinas de conteúdo, sem articulação entre esses dois universos. Muitos professores do curso, ainda hoje, entendem que a responsabilidade pela formação profissional do futuro professor das habilitações do curso deve estar ao encargo das disciplinas pedagógicas, principalmente daqueles de Didática a Prática de Ensino, deixando transparecer a dicotomia presente no processo de formação do professor desta área.

Essa concepção curricular presente na formação do professor de Ciências Sociais na UNIPLAC foi produzida historicamente, dentro e fora do curso, no interior de um entendimento quase que hegemônico, revelador da submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no interior da divisão social do trabalho capitalista. (FREITAS H, 1996:31).

Essa organização curricular presente ao longo da história do curso, verificamos estrutura-se de forma propedêutica na formação deste professor de Ciências Sociais da UNIPLAC. A separação entre teoria e prática está bem presente. “Esta visão dissociada da relação teoria-prática é resultante da separação dos alunos do mundo do trabalho” (FREITAS H. 1996 : 92). Os currículos do curso não propiciam uma real integração entre teoria-prática, considerados pólos indissociáveis do processo de conhecimento.

Conforme assinala FREITAS H. (1996:93), esta desarticulação é um problema da estrutura de formação das Universidades brasileiras e da estrutura escolar:

“ A estrutura propedêutica de organização curricular, presente na universidade e também das escolas de 1º e 2º graus, é resultado da forma dominante, produzida historicamente, de conceber a produção de conhecimento, exclusivamente como transmissão e assimilação do que é dado, acabado, cristalizado, ou seja, o próprio conhecimento. A dicotomia teoria-prática é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução, pensar de fazer. Com essa contradição, manifesta em nosso currículo, nada mais resta aos alunos senão receber, como se depositários fossem, o saber, o conteúdo, reproduzindo-o também de maneira acrítica na prática pedagógica e social” .

FREITAS L. (*apud* FREITAS H. 1996 : 99) ainda nos auxilia na compreensão da forma de organização da universidade baseada na lógica da divisão teoria-prática:

“Temos uma estrutura universitária que se organiza propedeuticamente, ou seja, toda nossa estrutura de graduação está montada em cima de uma concepção curricular que tem, implicitamente, uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro, temos que dar a teoria, depois, ela será aplicada a situações práticas. A nossa organização universitária está montada em cima desta visão.

Os cursos e aulas começam, em geral, com teorias e depois vão passando para aspectos práticos”.

Em que pesem as várias alterações que ocorreram na grade curricular do curso de Ciências Sociais na década de 90, esta ainda não conseguiu superar tal dicotomia. Em decorrência dos debates entre os professores, das reclamações dos alunos e dos egressos, está havendo um esforço em pelo menos introduzir as disciplinas pedagógicas ao longo do curso e com isso fazer com que o estágio deixe de ser uma atividade apenas terminal. O estágio já é coordenado por um profissional da área profissionalizante do curso, fator que ajudou a aproximar o conteúdo pedagógico do conteúdo específico da habilitação.

Contudo, os egressos e docentes do curso pesquisado, sobre esta questão, manifestam apreensão. Vejamos alguns depoimentos :

“ Essa relação (teoria e prática) é bastante falha. Os alunos e o espaço da sala de aula não conseguem ter contato com temas relacionados com a prática. A teoria é tratada sem muito compromisso. O curso ainda não conseguiu resolver essa relação. Acredito que a metodologia usada ainda seja insuficiente”. (Entrevista com egressa , janeiro de 2000.)

“ Considero essa relação bastante fraca. Isto é resultado da má qualificação dos docentes do curso. As disciplinas principais do curso (História e Geografia) carecem dessa relação entre teoria e prática. Quando a teoria não fica bem entendida, acabamos nos refugiando na memorização, na decoreba. Acredito que é no estágio que esta relação pode se dar de forma mais efetiva. A falta de uma experiência bem feita no estágio causa problemas para a prática futura do professor”. (Entrevista com egressa, janeiro de 2000.)

“ O que os professores nos passam não está muito relacionado com a realidade de nossos alunos, nossa realidade escolar. Talvez porque eles só tiveram contato com alunos de escolas particulares. (...) poucos conhecimentos que adquiri na universidade me deram segurança para desenvolver meu trabalho. O que me deu mais segurança foi o fato de já ter praticado aulas no primário”. (Entrevista com egressa Junho de 1999).

“ Considero o curso sofrível em relação ao apuro teórico. Há um descompromisso muito grande com a teoria, o que certamente prejudica a prática dos envolvidos”. (docente do curso. Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2000).

"Historicamente o curso ateuve-se ao ensino em sala de aula. Atribuía-se ao Estágio a efetivação da relação teoria e prática. Talvez as disciplinas isoladas tivessem trabalhado a produção do conhecimento a partir deste relação". (Docente do curso. Entrevista concedida em março de 2000).

Os depoimentos acima traduzem, por um lado a compreensão de que uma formação teórica rigorosa seria importante; por outro, indicam também uma compreensão não muito clara a respeito da relação teoria e prática, uma vez que parece haver um entendimento de que a própria prática passa pelo aprimoramento teórico, e não necessariamente por uma relação maior com a realidade do trabalho docente. É importante aqui lembrar o entendimento que nos traz FREITAS H. (1996 : 86) a respeito desta questão:

"Ou podemos entende-la como um momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o processo de trabalho pedagógico, articular teoria e prática, rever a teoria à luz da realidade concreta da escola pública e voltar à prática, produzindo, nesse novo movimento, conhecimento novo sobre a escola e a sala de aula de uma maneira crítica e criadora. Esta prática de reflexão sobre o próprio trabalho é que permite ao aluno encontrar formas alternativas para enfrentar os desafios em seu trabalho cotidiano, transformando as condições sob as quais ele se dá."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de licenciatura precisam encontrar novos caminhos para realizar a sua tarefa. Neste estudo, mais uma vez, parece ficar claro que as dicotomias que têm sido apontadas pela literatura a respeito das licenciaturas em geral, permeiam também a licenciatura na área das Ciências Sociais e mais particularmente o curso que analisamos com mais detalhes para este estudo.

A análise da literatura disponível sobre o assunto, apresenta importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores – de uma visão mais técnica do seu papel, com base na crença da neutralidade científica, à visão que contempla o professor como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. O professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa, é uma busca que parece estar bastante presente no ideário dos que se preocupam com a educação básica.

A análise da constituição das Ciências Sociais como uma área de formação na escola básica brasileira e os encaminhamentos dados para a formação dos seus professores por meio das licenciaturas, também constitui-se num percurso que pode ajudar a esclarecer o atual esvaziamento de muitos cursos, apontados nas considerações feitas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais, quando afirma a necessidade de revisão constante do objeto desta curso, rompendo com anacronismos nos seus conteúdos e metodologia, consideradas neste documento, como defasadas em relação ao novo contexto. Este documento chama atenção para as altas taxas de evasão e redução deste curso no Brasil, principalmente nas Licenciaturas da área. Acredito que as razões destes fatos não se dão somente em função do quadro nacional de desestímulo à profissão professor e, sim, também pela falta de pesquisas, reflexão mais sistemática, sobre a formação de professores da área de Ciências Sociais.

É na constituição da História e da Geografia- principais disciplinas da área das ciências consideradas “sociais” no currículo escolar brasileiro, que podemos encontrar também algumas explicações para os dilemas do curso. Durante a vigência da Lei 5693/71, as

disciplinas de História e Geografia foram consolidadas como Estudos Sociais, ao lado da Educação Moral e Cívica e de OSPB. O governo militar então no poder, foi o suporte para a instituição das licenciaturas curtas para a formação deste professor de Estudos Sociais, onde os conteúdos já tradicionais de História e de Geografia foram esvaziados no seu conhecimento específico, em favor de “saberes” puramente escolares, ou seja, no momento histórico, ganhando contornos ideológicos de ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional imposto pelo golpe militar de 1964. Embora superadas as licenciaturas curtas, inicialmente pela mobilização das próprias áreas de conhecimento da História e da Geografia, e posteriormente pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de Ciências Sociais ainda guardam a tradição de formar professores de História e de Geografia para o ensino fundamental. Não é esta uma forma de continuar com o esvaziamento dos conteúdos destas áreas na formação do professor específico para o ensino fundamental? Precisa saber menos aquele professor que deve integrar estes conteúdos específicos na área dos Estudos Sociais das primeiras séries, ou da Geografia e da História nas séries finais do ensino fundamental? Estas e outras perguntas são ainda um desafio a ser enfrentado pela área.

Ao estudar o curso de Licenciatura de Ciências Sociais na UNIPLAC, pudemos verificar que os seus dilemas mais gerais, construídos ao longo dos seus 30 anos de formação de professores nesta área fazem parte do quadro de problemas comuns na formação docente, já apresentados pelos pesquisadores da área, e que traduzem de forma expressiva a dicotomia formação e trabalho, no sentido que lhe dão FREITAS (1992), e Helena FREITAS(1997), de que esta dicotomia é a base da desarticulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

As pesquisas feitas com egressos e docentes do curso, e com documentos referentes a trajetória do mesmo, revelam, entretanto, as suas particularidades. Criado na cidade de Lages no final da década de 60, esta Licenciatura, ao lado de outras, fazia parte das demandas regionais, isto é, formar profissionais qualificados para contribuir no desenvolvimento econômico vivido por Lages neste período, chamado de ciclo da madeira. Até os dias de hoje essa “licenciatura” não conseguiu sua identidade particular. O curso percorreu toda sua trajetória com a seguinte dúvida: formamos professores? formamos cientista sociais? tudo isso ou nada disso? Essa dúvida não é, no entanto, apenas decorrência da grade curricular do curso, mas de outros elementos, tais como: o perfil dos alunos e o perfil dos professores do curso.

Quanto aos alunos, observou-se uma indefinição quanto aos seus objetivos em relação ao curso: poucos declararam que desejavam profissionalizar-se como professores, embora o curso seja uma licenciatura e não um bacharelado. Ao mesmo tempo, percebeu-se pouca clareza a respeito de profissionalização alternativa. Se não pretendia ser professor, qual a expectativa profissional relacionada com as Ciências Sociais? Constatamos então, múltiplas expectativas destes alunos no curso, expectativas estas que se enquadram naquelas já apontadas por Schwartzman em suas pesquisas, realizadas no curso de Ciências Sociais, da USP (1991), tais como: a) pessoas para as quais o curso é uma atividade complementar a outros estudos e interesses, b) pessoas para as quais o curso é um caminho para a atividade de pesquisa e de pós-graduação, c) pessoas para as quais o curso é uma forma de qualificação genérica para um mercado de trabalho que requer pensamento crítico, iniciativa, capacidade de leitura e expressão escrita e verbal e d) pessoas para as quais o curso é um momento de transição, tempo de espera de outras oportunidades e outros rumos. Para ele toda essa diversidade existente e não tratada no interior do curso, pode vir a se constituir em um dilema.

Quanto aos docentes do curso, observou-se, até a primeira metade da década de 90, uma certa alienação com relação aos objetivos do curso e por conseqüência, com relação à qualidade do mesmo. Até então, há que considerar a forte presença no curso de docentes sem dedicação integral ou mesmo parcial ao curso. Podemos dizer “sem dedicação”? Professores com pequena carga horária e sem compromisso com a instituição, e muito menos com uma proposta pedagógica a ser desenvolvida no curso. Comentamos estes aspectos no corpo do trabalho. Hoje, com uma maior institucionalização da UNIPLAC, e de sua transformação em Universidade, há um processo de mudança nas questões de contratação do corpo docente, bem como nas possibilidades institucionais de sua qualificação e carreira .

Um comentário sobre a compreensão a respeito da relação entre teoria e prática explicitada por participantes do curso também merece destaque nestas palavras finais do estudo. Percebeu-se que, para muitos, esta relação está vinculada a uma forma de conceber a produção e a exposição do conhecimento. Ao professor e ao curso cabe a exposição. Esta concepção está muito presente no currículo do curso e na metodologia de trabalho predominante nas diversas disciplinas do curso. É evidente o limite teórico/metodológico e os prejuízos para a formação que esta compreensão equivocada traz. Esta concepção dicotômica entre teoria e prática tem sido para o curso um dos grandes problemas, dificultando uma melhor qualidade na prática profissional dos docentes deste curso.

Algumas medidas que poderiam ser indicadas para a melhoria da licenciatura em Ciências Sociais deverão ocorrer até por força das novas regulamentações que estão sendo definidas a nível dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, neste momento normatizando os preceitos de uma nova Lei educacional. O Parecer CNE/CP n.115, de 10 de agosto de 1999 que trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação e, portanto, dos cursos de formação de professores para o ensino básico, e a Resolução 01/99, que dispõe sobre os Institutos referidos, já indicam a necessidade de existência nas instituições formadoras, de uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos de cada curso. A emergência que se coloca então agora para que cada curso proponha o seu projeto pedagógico, já é uma medida que exigirá reflexão e poderá estabelecer novos caminhos e novas definições. Ao mesmo tempo, a coordenação conjunta das licenciaturas deverá propor colegiado responsável pela discussão destas a nível institucional. Além disso, estão por ser aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para o Ensino Básico, como consequência da nova LDB. Amplas mudanças são esperadas a partir desta aprovação.

Um novo modelo de formação de professores está por ser instaurado no país, quanto à sua organização institucional e curricular e também quanto às relações desta formação com as redes da educação básica, no interior das novas formulações já estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental e Média. Neste sentido, já é certo que o tradicional esquema das licenciaturas, isto é, a “formula 3 + 1”, está para ser superado. Mas muitas outras questões ficarão para serem resolvidas ou melhoradas no interior das instituições. E não se pode subestimar a conjuntura extremamente vinculada a um modelo econômico dependente adotado pelo Estado brasileiro, onde a educação e suas diretrizes têm sido determinadas em grande parte, não pelas necessidades de uma realidade nacional, mas sim pelos apelos de decisões do poder econômico capitalista mundial. Este fato nos leva à necessidade de estar atentos a resistir à medidas que possam ferir por demais os interesses que a nossa realidade coloca.

Outra observação que parece ser importante tem a ver com o necessário aprofundamento neste curso, da pesquisa no ensino das ciências sociais. A proposta de incentivar a atividade da pesquisa no ensino busca valorizar a formação dos professores desta área. Com a pesquisa, este profissional em formação, receberá apoio e incentivo, e o que é

mais importante, estará construindo conhecimento científico, tão necessário e urgente, sobre uma área ainda desguarnecida de resultados de pesquisa. Ganharia a Universidade e as escolas como um todo com essas pesquisas. Levar os alunos a vivenciar ensino e pesquisa de forma integrada em uma escola real, com todas as suas diversidades, constitui um caminho metodológico para a formação técnica e política do licenciado.

Para tal, sugere-se que a UNIPLAC organize programas de apoio a Licenciatura, estimulando projetos que se proponham a promover a melhoria das licenciaturas, inclusive com atribuição de bolsas aos licenciados.

Enfim, para superar os tradicionais dilemas na formação do Licenciado de Ciências Sociais da UNIPLAC, sugere-se que as licenciaturas integrem os professores responsáveis pela formação pedagógicas e pelas áreas específicas de conteúdo. Que a visão epistemológica de formação de professores entenda a categoria trabalho como elemento explicativo e produtor de conhecimento sobre o saber docente. Esta categoria, ao tornar-se o princípio articulador da relação teoria/prática ao longo do curso, pode diminuir o fôssco existente entre a atual formação e o trabalho que enfrentam os docentes egressos do curso.

Por fim, essa investigação se junta aos anseios de todos aqueles docentes das licenciaturas da UNIPLAC que lutam e se organizam para uma melhor qualidade de ensino da escola pública da Região Serrana da Santa Catarina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, Beatriz. **Licenciatura X bacharelado**. Caminhos, Belo Horizonte, 3: 39 - 45, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, 49: 51-4, maio 1984.
- _____. **Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (89): 72-75, maio 1994.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- APPLE, Michael. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, (64):14-23, fev.1988.
- ARROYO, Miguel G. **Quem de-forma o profissional do ensino?** Revista de Educação AEC, Brasília, 14 (58): 7-15. out./dez.1985.
- AZEVEDO, Thales de (1992). **O Ensino das Ciências Sociais na Sociedade Brasileira**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). **As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 53-55.
- BALZAN, Newton César. **Ensino e pesquisa no ensino superior: uma relação mal resolvida?** ENDIPE, 7, Goiânia, jun. 1994. Anais. Goiânia: UFG/UCG, 1994.
- _____. **"Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador"**. Revista de Educação AEC, Brasília, 14 (58): 16-21. out./dez.1985.
- _____. PAOLI, Niuvenius J. **Licenciaturas - o discurso e a realidade**. Ciência e Cultura, São Paulo, 40 (2): 147-51, 1988.
- _____. **Nós Professores de Licenciatura**. Cadernos CEDES nº 08, São Paulo, pg. 18-23.
- BICUDO, Maria Apª Viggiani (1996). **Licenciatura e Formação Continuada – O exemplo da UNESP**. In: MENEZES, Luiz Carlos (Org.). **Professores: Formação e Profissão**. São Paulo : Autores Associados, pg. 184-214.
- BOAS, Gláucia Villas (1991). **A tradição Renovada**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org.) **As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 21-41.

- BOMEY & BIRMAN (org.) (1991). **As assim chamadas ciências Sociais. A formação do cientista social no Brasil.** Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, 1991.
- BONELLI, Maria da Glória. O mercado de trabalho dos Cientistas Sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 25, 1994.
- _____. **As Ciências Sociais no sistema Profissional Brasileiro.** ANPOCS/BIB, nº 36, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno. **Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior de Santa Catarina.** ACAFE : Florianópolis, 1984.
- BRAGA, Mauro Mendes. **A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987.** *Ciência e Cultura*, São Paulo, 40 (2): 151-57, 1988.
- BRUSCHINI, Cristina. AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre magistério.** *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, (64):4-13, fev.1988.
- BRZEZINSKI, Iria. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992).** *Em Aberto*. Brasília, 12 (54): 75-86, abr./jun. 1992.
- BUSSMANN, Antonia Carvalho. **Licenciaturas: problemas e perspectivas.** *Contexto e Educação*, Ijuí, 4 (14): 54-61, abr./jun. 1989.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** *Em Aberto*. Brasília, 1 (8): 19-21, ago. 1982.
- _____. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987. 93 p.
- _____. LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador.** *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (55): 12-8, nov./dez. 1983.
- CARDOSO, Teresinha Maria. **Magistério primário: trabalho de mulher.** Reunião Anual da ANPED, 14, São Paulo, 1991. *Anais*. São Paulo: ANPED, 1991.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.** *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 6 (1): 45-56, 1980.
- _____. VIANNA, Deise Miranda. **A quem cabe a licenciatura.** *Ciência e Cultura*, São Paulo, 40 (2): 143-47, 1988.
- CATTANI, Antônio Luiz (org.) (1997). **Trabalho e tecnologia.** *Dicionário Crítico*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.
- CATANI, Denice Bárbara et alii (ORGS.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. 199 p.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 125 p.

- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação**, Porto Alegre, 2: 177-229, 1990.
- COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Ata da reunião, Lages, SC, 11 de Set, 1992.
- _____ . Ata da reunião, Lages, SC, 14 de out, 1996
- _____ . Ata da reunião, Lages, SC, 17 de Jun 1978.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p.301; 600.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (40): 58-60, fev. 1982.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre : Sulina, 1995, 280 p.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990. 120 p.
- EM ABERTO. **Tendências na formação de professores**. Brasília: INEP, nº 54, abr./jun. 1992.
- ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, 1983. **Documento final**.
- ENCICLOPÉDIA LAROUSSE Cultural (s.d.). São Paulo : Nova cultural Ltda, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação**, 4: 41-61, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Em defesa da universidade pública**. In: **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1992, p. 121-133. (Coletânea CBE).
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 7 (2): 26-44, abr./jun. 1983.
- _____ . **Educação de professores: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 13(61): 16-26, nov./dez. 1984.
- FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Cadernos Cedes**. Licenciatura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 8, 24-31. 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d. 1516 p.
- FÓRUM DE LICENCIATURAS. Universidade de São Paulo. **Documento Final**, São Paulo, 1991.

- FREITAS, Helena C. L. **O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP : Papyrus, 1996. 248 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, 12 (54): 3-22, abr./jun. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) (1998). **"Educação e crise do trabalho."** Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) - Ou por um novo projeto de educação. **Cadernos Cedes**. Licenciatura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 8, 10-24.1987.
- GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.81, maio 1992.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação & Sociedade**, São Paulo, 38:109-121, abr.1991.
- HAMBURGER, Amélia Império. Alguns dilemas da licenciatura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 35 (3): 307-13, mar. 1983.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 1989.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 4: 3-21, 1991.
- JACQUES, Maria da Graça. **Identidade e Trabalho**. In: CATANI, Antonio David (Org.). Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997
- KREÜTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, (3): 12-16, jun. 1986.
- KUENZER, Acácia Z. **Para estudar a trabalho como princípio educativo na Universidade – categorias teóricas-metodológicas**. Curitiba : Universidade Federal do Paraná, 1992 (Tese apresentada como requisito parcial para concurso de Professor Titular
- LARAIA, Roque de Barros (1992). **Ensino das Ciências Sociais hoje**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 57-63.
- LIBANEO, José Carlos. Didática e prática histórico-social. **ANDE**, São Paulo, 4(8): 22-31, 1984.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 4:22-40, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 12:31-9, 1989.

LUDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. ANDE, São Paulo, 12 (19): 31-38, 1993.

_____. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio - as licenciaturas.** Rio de Janeiro: CRUB, maio/ 1994. 72 p. (Mimeogr.).

_____. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

_____. GOULART, Sílvia M. Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. Reunião Anual da ANPED, 17, Caxambu, 1994. Anais. Belo Horizonte: ANPED, 1994.

_____. **“Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas)”** In Série: Cadernos CRUB, Brasília, 1994, v.1, n.4.

LUZ, Model Terezinha (1992). **O futuro do ensino das Ciências Sociais: Por uma ética pedagógica.** In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 113-127.

MARCELINO, Nelson. (org.) (1991). **Introdução às Ciências Sociais.** 4ª ed. Campinas, SP : Papyrus, 1991.

MARX, Karl. **O Capital.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo, Cortez. 1982.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et alii (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. pp. 115-25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria n.º 640 e 641/97. In: **Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de Graduação em Ciências Sociais.** Brasília, DF.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores X pesquisadores. In: CATANI, Denice Bárbara et alii (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. pp. 161-172.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade,** São Paulo, (14): 91-7, 1983.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 158 p.

_____. POPKEWITZ, Thomas S. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: Educa, 1992. 185 p.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, (2): 58-65, dez.1985.

OLIVEIRA, Betty. Aprendendo a ser educador técnico + político. **Educação e Sociedade**, São Paulo, (15): 20-31, ago. 1983.

_____. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, (66/67): 6-10, set./dez. 1985.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi (1992). **A Institucionalização do Ensino de Ciências Sociais**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 53-55.

OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, 4:140-157,1991.

PAIXÃO, Antônio Luiz (1992). **Notas sobre o ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais: Ontem e hoje**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 195-213.

PEREIRA, Júlio D. **Análise da Situação atual da Licenciatura: o caso da Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo horizonte : Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação)

REIS, Elisa P. (1992). **Reflexões Transversas Sobre Transdisciplinaridade e Ensino de Ciências Sociais**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 243 – 250.

RIBEIRO, M.L.S. Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. **ANDE**, São Paulo, 2(4):26-30,1982.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 72 (172): 318-34, set./dez. 1991.

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: Escola Básica. Campinas: Papyrus, 1992, p. 137-146. (Coletânea CBE).

SAVIANI, Demerval. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. **Em Aberto**. Brasília, 1 (8): 13-18, ago. 1982.

_____. Competência política e compromisso técnico; o pomo da discórdia e o fruto proibido. **Educação e Sociedade**, São Paulo, (15): 111-43, ago. 1983.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1990.

SCHWARTZMAN, Simon (1992). **O lugar das Ciências Sociais no Brasil dos anos 90**. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 79-100.

SCHEIBE, Leda. **Avaliação do Curso de Estudos Sociais: Licenciatura de 1º Grau** – da Universidade federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes. Porto Alegre : Faculdade de Educação da UFRGS, 1978. 98 p.

_____. **A Formação Pedagógica do Professor Licenciado – Contexto Histórico.** Revista Perspectiva, nº 1, Florianópolis : Editora da UFSC, 1983. Pg 31-45.

SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Restruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1995. 234 p.

SOARES, Armando. **Modemíssimo Dicionário Brasileiro.** São Paulo : Angelotti, s/d.

TEIXEIRA, M. C. S. **Administração e trabalho na escola: a questão do controle.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 66 (154): 432-47, set./dez. 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. Comissão Permanente do Vestibular. **Vestibular 1999 - Guia do candidato.** Florianópolis: ACAFE, 1999. 51p.

_____. **Relatório 02 do Projeto de Universidade.** Lages, SC, março de 1999.

VEIGA, Laura da (1992). **Ciências Sociais: Dilemas, vocações e contexto de trabalho.** In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org). **As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do Cientista Social no Brasil.** Rio de Janeiro : UERJ : Relume Dumará, pg. 169-194.

VIANNA, Deise Miranda. **Formação do professor de física para o 2º grau: a ciência como objeto de ensino e pesquisa.** Reunião Anual da ANPED, 16, Caxambu, 1993. **Anais.** Porto Alegre: ANPED, 1993.

WARDE, Mirian Jorge. **A universidade e a formação de professores para educação geral no ensino de 1º e 2º graus.** Educação Brasileira, Brasília, 2 (5): 45-54, jul./dez. 1980.

ANEXOS**ANEXO 1. ROTEIRO QUE ORIENTOU AS ENTREVISTAS JUNTO AOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIPLAC****I – IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: _____
2. Ano de conclusão do curso: _____
3. Tempo de serviço atuando como professor da área de formação: _____
4. Rede de ensino: () Pública Municipal () Pública Estadual () Particular
5. Data da realização da Pesquisa: _____

II – REPRESENTAÇÃO -

- 1 Qual a razão que o levou a cursar Ciências Sociais? _____

- 1 Qual a importância e as expectativas que a sociedade (Pais, alunos e professores) vem dando as disciplinas das Ciências Sociais? _____

2 Como você analisa a formação teórica e prática recebida no curso de Ciências Sociais?

1 Quais os problemas percebidos na organização curricular que mais dificultaram o seu processo de formação no curso de Ciências Sociais? _____

1 Durante o desenvolvimento do curso, como você caracterizaria o “professor ruim” e o “bom professor”? _____

1 Quais as principais “deficiências” e “qualidades” existentes durante seu processo de Estágio Supervisionado ? _____

1 Como você avalia sua formação teórica recebida no curso e sua relação com realidade das escolas ? _____

1 Durante sua formação acadêmica como você analisa a relação entre método de ensino e os conteúdos específicos do curso apreendidos em sala de aula? _____

1 Quais os fatores hoje que mais contribuem para a deformação do professor? _____

Obrigado.

**ANEXO 2. ROTEIRO QUE ORIENTOU AS ENTREVISTAS JUNTO AOS
DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA
UNIPLAC**

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo () Masc. () Fem.
2. Ano em que começou a trabalhar no curso: 19_____
3. Titulação: () Graduado () Especialização () Mestre () Doutor
4. Regime de trabalho: _____
5. Data da realização da pesquisa: _____

II - REPRESENTAÇÃO

1. Como você avalia a “relação teoria e prática” no curso de Ciências Sociais? _

2. O que você considera ser um “bom professor” e um “professor ruim” no ensino superior? _____

1 3. Quais os problemas percebidos na organização curricular do curso de Ciências Sociais que mais dificultam a formação de um professor nesta área? _____

1 4. Como você avalia a relação entre o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais e a realidade das escolas do Ensino Fundamental e Médio? _____

5. Quais as “qualidades” e “deficiências” que você reconhece existir no curso de formação de professores de Ciências Sociais da Uniplac? _____

6. Na sua análise, que perfil de professor o curso de Ciências Sociais tem formado ao longo de sua existência? _____

1 7. Quais os fatores que mais contribuem para a deformação de um professor no ensino superior? _____

Obrigado.