

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

Anna Christina de Brito Antunes

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:  
elementos de constituição da profissionalidade docente**

Florianópolis  
Dezembro de 2014



**Anna Christina de Brito Antunes**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:  
elementos de constituição da profissionalidade docente**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Juarez da Silva Thiesen

Florianópolis  
Dezembro de 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Antunes, Anna Christina de Brito

A formação inicial de professores de sociologia :  
elementos de constituição da profissionalidade docente /  
Anna Christina de Brito Antunes ; orientador, Profº Dr.  
Juarez da Silva Thiesen - Florianópolis, SC, 2014.

161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores de Sociologia. 3.  
Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. 4.  
Profissionalidade Docente. 5. Currículo. I. Thiesen, Profº  
Dr. Juarez da Silva . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Anna Christina de Brito Antunes**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:  
elementos de constituição da profissionalidade docente**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Anita Handfas  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nise Jinkings  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Banca examinadora

---

Prof. Dr. Antônio Alberto Brunetta  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Zenilde Durli  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Banca examinadora (Suplente)



Dedico este trabalho à Maria  
Josefina Gauer de Brito, minha  
avó.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Juares da Silva Thiesen, pela orientação atenta e respeitosa, pela compreensão e gentileza para com todos a sua volta. Minha profunda admiração pelo excelente pesquisador e professor que é.

À Zenilde Durli, por me guiar nas primeiras inserções na área da Educação e por continuar tão atenciosa durante o processo da pesquisa. Meu respeito pela postura exemplar de pesquisadora e professora.

Às professoras da banca de qualificação, Vera Bazzo e Nise Jinkings, que contribuíram imensamente com sugestões.

Às professoras Nise Jinkings, Anita Handfas e ao professor Antônio Alberto Brunetta, banca examinadora da defesa, pela leitura atenta e rigorosa e pelas observações precisas.

Às amigas que fiz durante o período do mestrado, Nádja Magalhães e Andressa Brandt, pela troca e pelo companheirismo. À Jocemara Triches, ao Davi Codes e ao Victor Freitas, pessoas maravilhosas que tive o privilégio de conhecer.

À minha mãe, Célia Dulce, pelo amor e apoio incondicional e pelo exemplo de pessoa que busca entender o mundo, os outros e a si mesma, com o olhar mais curioso e fraterno que existe.

Ao meu pai, Jorge Antunes, que não tem medo de mudar e se mudar e por contar histórias de maneira única.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Luiza, João Inácio, Maria Cecília e Pedro Henrique, pelo que são e pelo que sou. Muito obrigada por tornarem mais possível e linda a vida. Com vocês me sinto mais forte!

À tia Cela e família, pela acolhida e pelo apoio. E à minha prima Felícia, pelo amor e amizade essenciais.

Aos meus amigos, Marieta Reis, Cauê Fraga, Milena do Carmo, Estevan Campos e Fernanda Melchiona, por permanecerem tão presentes e fundamentais mesmo quando as distâncias insistem em aumentar.

À Rosane Neves, pessoa mais que especial, por incentivar a buscar sempre mais.

Ao Vicente Ribeiro, pelo apoio e incentivo e por acreditar nas pessoas e fazer com que acreditem em si mesmas.

À Patrícia Unanue Dias, a amiga que sempre pude contar e que me ensina sempre que não tem limites a verdadeira amizade. Obrigada por tudo!

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou este trabalho.



## RESUMO

A presente pesquisa investiga aspectos de constituição da profissionalidade docente na formação inicial de professores de Sociologia. Para isso, analisa documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais e aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No que se refere à formação de professores de Sociologia, podemos considerar a implementação das DCN's e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas séries do Ensino Médio como fatores fundamentais que impactam nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Entendemos a etapa da formação inicial, particularmente a graduação nos cursos de licenciatura, um momento fundamental no processo de constituição da profissionalidade do professor. Sobretudo por esta razão, buscamos apreender aspectos de constituição da profissionalidade docente presentes nas diretrizes e nos currículos dos cursos. Para fundamentar teoricamente nossa reflexão, referenciamos o trabalho, especialmente, em dois autores: Dermeval Saviani e Jose Domingues Contreras. A articulação das contribuições de Saviani (2009), que nos ajudam a pensar na formação de professores, com as de Contreras (2002), que potencializam a discussão sobre a noção de profissionalidade docente, tornou possível pensar, com certo adensamento teórico, sobre a formação de professores de Sociologia, além de problematizar os modelos de professor nos projetos formativos brasileiros. Do ponto de vista da pesquisa empírica, identificamos que as diretrizes nacionais para a formação de professores traduzem vários aspectos de profissionalidade docente. Nelas, a noção de competências é central, aspecto este que revela sua força no processo de constituição da profissionalidade na etapa da formação. Por sua vez, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais atendem às DCN's para a formação de professores, porém, observa-se o predomínio das orientações referente à área específica na concepção de formação. Esta tendência torna evidente a noção de profissionalidade, na medida em que indica o caráter do projeto formativo, seja no âmbito epistemológico, seja no político-pedagógico. Enfim, a pesquisa permitiu constatar que a noção de profissionalidade é complexa, portanto, de difícil apreensão do ponto de vista de suas características internas, contudo é constitutiva do efervescente debate colocado hoje no campo

da formação de professores. Assim, acreditamos que este trabalho contribua para o debate sobre a formação de professores e, em alguma medida, para o ensino de Sociologia e também para problematizar sobre qual modelo de professor e qual formação de professores está sendo pensada e desenvolvida para e nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

**Palavras-chave: Formação de professores de Sociologia. Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. Profissionalidade Docente. Currículo.**

## RESUMEN

Esta investigación analiza aspectos constituyentes de la profesionalidad docente en la formación inicial de los profesores de sociología. Para ello, analiza los documentos relativos a las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores, las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de Ciencias Sociales y los Proyectos Pedagógicos de los cursos de profesorado en Ciencias Sociales, de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y la Universidade Federal de Paraná (UFPR). Con respecto a la formación de profesores de Sociología podemos considerar la aplicación de los DCN's y la *obligatoriedad de la enseñanza* de la *Sociología* en la Enseñanza Secundaria, como factores fundamentales que impactan las licenciaturas en Ciencias Sociales. Entendemos la etapa de la formación inicial, sobre todo en los cursos de profesorado, un momento clave en el proceso de constitución de la profesionalidad del profesor. Especialmente por esta razón, buscamos analizar aspectos de constitución de la profesionalidad docente presente en las directrices y en los planes de estudio de los cursos. Para fundamentar teóricamente nuestra reflexión, recurrimos, en especial, al trabajo de dos autores: Dermeval Saviani y José Domingues Contreras. La articulación de las contribuciones de Saviani (2009) - que nos ayudan a pensar en la formación de los profesores - con la de Contreras (2002) - que potencializan la discusión sobre la noción de profesionalidad docente - ha generado una posibilidad de reflexión sobre la formación de profesores de Sociología, además de problematizar los modelos de profesores en los proyectos formativos brasileños. En la investigación empírica identificamos que las directrices nacionales para la formación de profesores manifiestan diversos aspectos de la profesionalidad docente. En directrices es central la noción de competencias, aspecto este que demuestra su fuerza en el proceso de constitución de la profesionalidad en la etapa de formación. A su vez, los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Ciencias Sociales incluyen la DCN para la formación de profesores, sin embargo, se observa el predominio de orientaciones para el área específica en el diseño de la formación. Esta tendencia enfatiza la noción de profesionalidad, como indica el carácter del proyecto de formación tanto en el marco epistemológico cuanto en el político-pedagógico. Por último, la presente investigación ha verificado que la noción de profesionalidad es compleja, pues a pesar de la dificultad de aprehensión de sus características internas, la profesionalidad constituye el debate efervescente colocado hoy en el

campo de la formación docente. Por lo tanto, creemos que este trabajo contribuirá al debate sobre la formación de profesores y, en cierta medida, para la enseñanza de Sociología y también para la problematización tanto del modelo de profesor, cuanto de la formación de profesores desarrollada actualmente en cursos de profesorado en Ciencias Sociales.

**Descripción: Formación de profesores de Sociología. Cursos de profesorado en Ciencias Sociales. Profesionalidad docente. Currículo.**

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFSC .....	111
Quadro 2 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFRGS .....	112
Quadro 3 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFPR .....	113



## LISTA DE SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS
FACED	Faculdade de Educação da UFRGS
CED	Centro de Educação da UFSC
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
LAC	Laboratório de Atividades Complementares da UFSC
ECP	Estágio Curricular Profissional (UFSC)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ACC	Atividades Científico-Culturais (UFSC)
AE	Atividades de Extensão (UFSC)
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (UFPR)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN FP	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores
DCN CS	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CF 88	Constituição Federal de 1988
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
EMC	Educação Moral e Cívica (EMC)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
ESCOLHAS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....	27
FORMA E CONTEÚDO .....	31
TEORIA E PRÁTICA.....	32
LICENCIATURA E BACHARELADO .....	33
<b>1 FORMAÇÃO INICIAL E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b> .....	<b>35</b>
<b>2 ASPECTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E OS MODELOS FORMATIVOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS: O QUE SINALIZAM OS DOCUMENTOS SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS À PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b> .....	<b>75</b>
3.1 FORMA E CONTEÚDO .....	86
3.2 TEORIA E PRÁTICA .....	92
3.3 LICENCIATURA E BACHARELADO .....	95
<b>4 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	<b>97</b>
4.1 FORMA E CONTEÚDO .....	101
4.2 TEORIA E PRÁTICA .....	105
4.3 LICENCIATURA E BACHARELADO .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>123</b>
QUADROS CATEGORIAS/DIMENSÕES - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	133
QUADROS CATEGORIAS/DIMENSÕES - PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS .....	141



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como principal objetivo compreender aspectos de constituição da profissionalidade docente no âmbito dos currículos de licenciatura em Ciências Sociais. Entendemos que os elementos da profissionalidade docente se constituem nas diversas esferas que perpassam a trajetória de formação e de atuação dos professores e professoras das diversas áreas, etapas e níveis. Sendo a etapa da formação inicial, particularmente a graduação nos cursos de licenciatura, um momento fundamental no processo de constituição desta profissionalidade. Afirmamos, portanto, que o objeto da investigação é a constituição da profissionalidade docente no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

Atualmente, a formação de professores tem sido pauta de interesse e reflexão em diversos setores da atividade humana, abrangendo instituições e grupos da área da educação e alcançando, inclusive, organizações do setor econômico em âmbito nacional e internacional. O movimento gerado por essa centralidade e pela diversidade de atores sociais envolvidos vem mobilizando ações tanto no plano das concepções, quanto dos planejamentos e de práticas. Ou seja, alcança status de política pública com tudo o que isso pode representar nos termos das relações de poder e dos interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, pensar a formação de professores pressupõe considerar o papel estratégico que esse movimento vem ocupando nas políticas educacionais mais amplas e quais as forças e tensões se configuram nesse campo.

De modo geral, a literatura aponta que a política de formação de professores ganha maior visibilidade no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, ampliando-se nos anos 1980 e 1990, sobretudo com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) (MARTINS, 2010). O debate sobre profissionalização dos professores ganha corpo nesse contexto e, com ele, a exigência legal de formação superior para o exercício do magistério na Educação Básica criou a necessidade de expansão da oferta de cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento e especificidades de atuação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O MEC induziu a criação de cursos de licenciaturas, provocando com isso, o debate sobre a formação docente e a relação bacharelado e licenciatura. Parte desse processo de indução está o REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Brasil, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

Além disso, um amplo processo de revisão dos currículos dos cursos de formação foi posto em marcha, culminando com a criação de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação e, também, para as diferentes etapas, níveis e modalidades da Educação Básica.

A realidade induzida pela LDB/96 gerou um aumento significativo de pesquisas no campo da Educação sobre o então “novo modelo educacional” apresentado, especialmente em relação à proposta de formação de professores. Essa ampliação quantitativa e qualitativa dos estudos está relacionada às determinações da LDB nº 9394/96 e todo um conjunto de instrumentos normativos a ela associados, entre os quais, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Nesse âmbito, alguns autores (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004; OLIVEIRA, 2004) discutem os sentidos e os significados desses documentos e problematizam seus discursos e consequências, dado que eles afetam significativamente não só a escola, mas também as relações de trabalho, alterando-as profundamente. A crítica dirige-se, sobretudo, à perspectiva teórica e à política assumida por essas prescrições oficiais, particularmente ao alinhamento dessas políticas aos interesses do capital.

É importante ressaltar que o contexto social e econômico no qual vem se dando a construção dessas políticas de formação pode influenciar a concepção de docência que é praticada nos cursos de formação e que chega à escola pela inserção, nas salas de aula, dos egressos dos cursos de licenciatura. Exemplo dessa implicação são as concepções de docência que, em certa medida, se fortalecem na busca por maior racionalização e eficiência, configurando processos formativos orientados pelo saber técnico e pela exercitação de habilidades e competências. Essas tendências, sem que por vezes sejam percebidas, dicotomizam as etapas de planejamento e elaboração do trabalho docente da etapa de execução, induzindo professores a aplicar diretrizes e currículos elaborados em outro lugar, geralmente

---

Esse programa foi criado pelo MEC como tendo principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal programa foi e é bastante criticado. Dentre as críticas, basicamente, está a forma que em seu início foi conduzido o debate (ou a falta dele) dentro das universidades, e em seu desenvolvimento, pela precarização que cursos e instituições vem passando. Esse é um processo que merece bastante atenção nas análises sobre ensino superior na última década.

organizados por especialistas (OLIVEIRA, 2004).

Sob vários aspectos, essa tendência é contraposta em defesa da ‘autonomia dos professores’. No presente trabalho, a questão da autonomia é compreendida como a capacidade de pensar a atuação docente em todos os âmbitos – o político, o didático-pedagógico, o de gestão do lugar de atuação, dentre outros (CONTRERAS, 2002). Nesse aspecto, por exemplo, podemos afirmar que as condições de trabalho se relacionam de forma estreita com a autonomia docente.

Assim, se estabelece um sistema que ao gerar formas precárias de trabalho impõe aos docentes uma perda do controle e do sentido do seu próprio trabalho. Tal questão é assim apresentada por Contreras: “A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33)<sup>2</sup>.

Apropriarmo-nos do contexto da formulação e da implementação de políticas educacionais no âmbito da formação docente torna-se fundamental para entendermos a relação entre o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para o curso de Ciências Sociais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Sem desconsiderar, portanto, o quadro mais amplo no qual está inserido o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, assumimos, nesta investigação, a hipótese de que o caráter da formação de professores no curso está fortemente marcado pela presença intermitente e fragmentária da disciplina de Sociologia<sup>3</sup> nos currículos escolares. Em diversos

---

<sup>2</sup> O autor atenta que a tese da teoria da proletarização de professores não é unanimidade. Cita como autores representantes dessa perspectiva: Michael Apple, Martin Lawn e Jenny Ozga, Kathleen Densmore.

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais delimitam três ênfases de formação: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio, no entanto, quando inserem no currículo as discussões dessa área, denominam-na de Sociologia. Também no texto da Lei 11.684/2008, a denominação é Sociologia. Há, contudo, um entendimento na área que a Sociologia como disciplina escolar abarca conhecimentos relacionados às três ênfases acima citadas. No presente trabalho, optamos pela nomenclatura Ensino de Sociologia, por considerarmos os elementos aqui citados e entendermos que existe um histórico de luta que carrega consigo o nome da disciplina. No entanto, registramos a fundamental importância teórica e didática das três áreas de conhecimentos das Ciências Sociais.

momentos da história da educação brasileira, esta disciplina foi retirada dos currículos, gerando um movimento quase alternado de exclusão e reinserção (MORAES, 2003)<sup>4</sup>. Acreditamos que essa frágil condição nos currículos escolares contribuiu para uma precária, ou melhor, tímida identidade docente. E que, por sua vez, o curso corroboraria para essa identidade.

Durante mais de quarenta anos, profissionais e instituições educacionais ligados à área Ciências Sociais tomaram como luta a defesa de sua permanência na Educação Básica, culminando na homologação da Lei n. 11.684, no ano de 2008, a qual torna obrigatório, a partir de 2009, o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Vivencia-se, desde então, a presença obrigatória da disciplina de Sociologia no currículo desta etapa da escolaridade básica. A partir desta Lei, um campo de atuação se abre para os estudantes em formação ou para os formados egressos dos cursos de Ciências Sociais. Essa nova condição leva-nos a pensar sobre quais questões e desafios são colocados para o campo de trabalho e para os processos de formação no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

Tendo em vista a atual condição política, os consequentes compromissos da área com a formação especialmente no ensino médio e os intensivos debates em torno da formação de professores, consideramos o momento propício para investigar aspecto desta problemática, especialmente o que concerne à formação inicial dos profissionais que vão atuar como docentes dessa disciplina na Educação Básica. Obviamente, esta e várias outras questões serão discutidas e aprofundadas ao longo do trabalho.

Como já fizemos referência no início do texto, o propósito geral da pesquisa é: compreendermos aspectos de constituição da profissionalidade docente nos currículos das licenciaturas em Ciências Sociais. Objetivo este que se desdobra nas seguintes tarefas e objetivos específicos: 1) apresentar a noção de profissionalidade docente em diálogo com outros autores, tomando-se como referência a perspectiva de Contreras (2002); 2) contextualizar historicamente a trajetória dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, particularmente aspectos do ensino, da formação, e do currículo; 3) apresentar e discutir aspectos

---

<sup>4</sup> A Sociologia, enquanto disciplina escolar, tem fortemente marcado um histórico de instabilidade nas instituições escolares. Como veremos no segundo capítulo, ela tem importância fundamental no processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, porém, sofre com a alternância de sua condição de obrigatoriedade.

relacionados à profissionalidade docente encontrados nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica e para os cursos de Ciências Sociais no contexto das políticas de formação docente; 4) analisar aspectos relacionados à constituição da profissionalidade docente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais<sup>5</sup>.

Para respondermos teoricamente às questões e aos objetivos da pesquisa, assumimos como referenciais os trabalhos de Contreras (2002) e de Saviani (2009), os quais nos ajudam a pensar de maneira articulada a noção de profissionalidade docente e a formação de professores. A partir desses autores, buscamos o diálogo com outros pesquisadores do campo, de modo que pudéssemos compreender aspectos de constituição da profissionalidade docente no âmbito da formação inicial em Ciências Sociais.

Saviani, no texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* (2009), apresenta, entre outras contribuições, dois modelos para pensarmos a formação de professores. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e o modelo pedagógico-didático, que, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O autor destaca que é na contraposição entre estes dois modelos que reside o problema. Para ele, esta dicotomia contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo. O desafio não é, portanto, ter de escolher se “o que ensinar” é mais importante do que “como ensinar”, ou vice-versa, mas sim pensar em como articular essas dimensões, muitas vezes contrapostas. Esse pressuposto fundamental apresentado por Saviani nos interessa pelo fato de defendermos que os elementos da profissionalidade podem estar no interior desse movimento, particularmente, na articulação dessas dimensões ou na sua ausência.

Foi, como já destacamos, especialmente na obra de Contreras intitulada *A autonomia de professores* (2002) que buscamos

---

<sup>5</sup> Os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais estudados foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

compreender e discutir a noção de profissionalidade docente.

Contreras (2002) entende a autonomia intimamente ligada à emancipação intelectual, pessoal e política instituída no processo de profissionalização. Portanto, ele interroga a profissionalidade com base na ideia de autonomia. A noção de profissionalidade é trabalhada pela crítica à noção de profissionalismo, denuncia o seu caráter ideológico impregnado e amplamente difundido atualmente. Em contraposição, o autor defende o uso da noção de profissionalidade docente como “modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). Nessa perspectiva, a profissionalidade docente compreende qualidades que são próprias da docência, no sentido das necessidades e particularidades do trabalho educativo. Contreras (2002) entende que, a partir dessa compreensão, é possível “defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática de ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Dessa forma, as articulações que a leitura de Contreras (2002) possibilita, juntamente com o modelo de formação de professores proposto por Saviani (2009), nos auxiliam a compreender as seguintes questões: qual noção de profissionalidade é constitutiva deste movimento que materializa a formação? Em que medida a profissionalidade, constituída nas trajetórias formativas, potencializa a autonomia dos professores? E qual perspectiva de profissionalidade orienta os cursos de formação inicial de professores, particularmente os de sociologia<sup>6</sup>?

Ainda em relação à proposta de Contreras (2002), julgamos interessante situar duas questões. A primeira delas é: como pensar a constituição da profissionalidade docente, quando essa acontece no mesmo lugar de constituição de outras profissionalidades associadas à mesma área do conhecimento? Particularmente no caso das Ciências Sociais, como a constituição da profissionalidade docente se instala nas tensões com as profissionalidades do sociólogo, do cientista político, do antropólogo, produzidas muitas vezes em um mesmo curso?

Outra questão que se mostra igualmente importante no contexto dessa problemática é: em que medida o caráter da profissionalidade docente está relacionado à ausência de uma disciplina escolar correspondente a esta formação, ou seja, até que ponto a precariedade da

---

<sup>6</sup> Importante destacar que estas e outras questões de problematização colocadas no âmbito deste texto não serão suficientemente respondidas tendo em vista o recorte assumido como objeto.

disciplina no currículo escolar da Educação Básica implica na constituição da profissionalidade? Nossa hipótese é de que a ausência da correspondência da formação inicial a uma disciplina escolar repercute negativamente no processo de constituição de profissionalidade docente, dado que este se alicerça eminentemente fora da docência.

Em face da problemática anteriormente apresentada, e tendo em vista a necessidade de definirmos um recorte para o processo de pesquisa, optamos pela seguinte questão específica de pesquisa: quais aspectos de profissionalidade docente revelam os atuais currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais?

Nesse âmbito, como problematização ao recorte da pesquisa, as questões que nos colocamos são: a) considerando-se, por pressuposto, a coexistência dos modelos de formação (Saviani, 2009), como se configuram os atuais cursos de licenciatura em Ciências Sociais do ponto de vista de seus projetos curriculares, particularmente no aspecto da constituição da profissionalidade docente? b) Sob quais aspectos os atuais modelos de formação, materializados pelos Projetos Pedagógicos dos cursos, contribuem para a constituição da profissionalidade docente nos termos dos referenciais que assumimos para esta investigação? c) Sob quais aspectos e em quais dimensões pedagógicas os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais recontextualizados nos Projetos Pedagógicos dos cursos implicam na constituição da profissionalidade docente?

Visando dar organicidade e unidade à pesquisa e articular os elementos de aprofundamento teórico com o trabalho empírico, optou-se por estruturar o texto da dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a noção de profissionalidade docente no debate da profissionalização no contexto das reformas educacionais. No segundo capítulo, apresentamos um panorama da trajetória do ensino escolar e da formação de professores de Sociologia com ênfase nos modelos formativos. No terceiro capítulo, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o curso de Ciências Sociais a partir de algumas categorias, conforme descrição a seguir. E no quarto capítulo, analisamos os Projetos Pedagógicos dos cursos a partir das mesmas categorias de análise.

## ESCOLHAS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para dar conta dessa questão e de outras questões pertinentes à metodologia, buscamos nos distanciar do que Alves-Mazzotti (1999)

chama de “narcisismo investigativo”, o qual consiste na ideia de que são desnecessárias as evidências e uma argumentação sólida, o pesquisador basear-se-ia em seu próprio “achismo”. Percorremos um caminho metodológico tentando validar nossas escolhas, interpretações e análises, procurando estabelecer critérios de organização do material coletado e das informações. Sem, contudo, nos amarrarmos de tal forma que estivéssemos fechados para elementos que surgiriam no decorrer do processo de investigação.

Com a finalidade de orientar os caminhos da pesquisa, apresentamos nossa opção metodológica e procedimental, estimulados, em grande medida, pelas contribuições dos trabalhos de Bernadete Gatti (2003; 2009; 2010) e de outros pesquisadores do campo. Tendo desenvolvido várias pesquisas e tomando como foco a análise de cursos de graduação na área de formação de professores, Gatti defende que o caminho para pensar qual a concepção orienta um curso passa pelo estabelecimento de categorias de análise. Isto é, o caminho para conhecer a concepção do curso e conseqüentemente de formação não passa por repetir a pergunta de pesquisa diretamente aos sujeitos envolvidos nele ou para seus documentos, mas sim pela definição de categorias que permitam estabelecer critérios para pensar o que deve ser perguntado e que deve ser interpretado. Tomando esta orientação como pressuposto, estabelecemos um quadro metodológico que inclui algumas categorias de análise que, em nosso ver, indicam aspectos constitutivos da profissionalidade docente.

Na direção do que estamos apontando, classificamos a investigação como um trabalho de natureza qualitativa do tipo exploratório, dada a forma compreensiva de captação e tratamento das informações. Para Bardim (1977) e Pires (2008), a pesquisa qualitativa tem a ver com a capacidade de apreender objetos complexos, de englobar dados heterogêneos, de combinar diferentes técnicas de coletas de dados e de descrever com profundidade diferentes aspectos da vida social.

A investigação, no âmbito do empírico, pautou-se em extrair as categorias (as quais serão apresentadas a seguir) a partir dos elementos de análise dos documentos oficiais e institucionais e das contribuições dos trabalhos dos autores de referência, buscando-se com isso identificar aspectos importantes da profissionalidade docente. Nesse sentido, as categorias expressam os objetos centrais de análise tanto dos textos teóricos quanto dos documentos oficiais e dos Projetos Pedagógicos dos cursos que compõem a pesquisa empírica.

A amostra para análise dos currículos dos cursos de graduação em

Licenciatura em Ciências Sociais foi composta pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). A escolha atendeu aos seguintes critérios: a) cursos pertencentes a Instituições de Ensino Superior Federais consolidadas; b) instituições tradicionais no campo da formação de professores de Sociologia; c) situar-se na região Sul do país, contexto geográfico de maior interesse para esta investigação.

Dentre o conjunto de documentos orientadores que tratam sobre formação docente no Brasil, demos especial atenção à política oficial vigente para a formação de professores em geral, bem como a que orienta os cursos de Ciências Sociais. Neste âmbito, o corpus documental para essa análise empírica se constitui dos seguintes textos<sup>7</sup>:

- Parecer CNE/CP 09/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 27/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 29/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 -

---

<sup>7</sup> Além dos documentos acima citados, consultamos também outros documentos importantes para entender a temática estudada, são eles: a Lei n. 11.684/2008, a qual altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio; Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, que trata sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Volume 3, Secretaria de Educação Básica. Área Ciências Humanas e suas tecnologias, 2006; e, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Área Ciências humanas e suas tecnologias, 1999.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CP/CNE nº 2, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior;
- Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;
- Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

A análise dos Projetos Pedagógicos vigentes foi realizada à orientação das mesmas categorias em diálogo com as normativas.

Para análise dos textos oficiais e dos Projetos Pedagógicos, optamos por trabalhar as categorias/dimensões: Forma e Conteúdo; Teoria e Prática; Licenciatura e Bacharelado. As referidas categorias, neste trabalho, são tomadas do próprio contexto das dimensões no modo como são apresentados nos textos oficiais. Entendemos que do ponto de vista metodológico elas podem assumir o papel de orientadoras para o processo de análise.

Para a definição destas categorias tomamos como critério: a) a presença significativa destes enfoques nos textos dos autores de referência e de outros autores que de algum modo abordam a relação entre formação de professores e profissionalidade docente; b) a forte evidência destas categorias nos documentos das diretrizes. Procedimentalmente, este trabalho foi estruturado por meio da elaboração de um quadro (documento anexado ao final da dissertação) que consistiu no destaque de aspectos relacionados à formação, que em nosso ver dialogam, de algum modo, com a noção de profissionalidade docente. Nos destaques, ficaram reveladas as ênfases nestas dimensões, razão pela qual elas foram convertidas em categorias neste trabalho. Ainda como procedimento complementar, elaboramos um quadro em que se destacam, nos currículos dos cursos de Ciências Sociais

analisados empiricamente, as disciplinas de formação didático-pedagógica, o que permitiu visualizar ênfases e aspectos desta dimensão além de estabelecer algum grau de comparação entre as matrizes curriculares dos cursos das três universidades.

Como é próprio de um trabalho investigativo, faz-se necessário ter claro quais as categorias utilizadas para “ler” a realidade. Nesta pesquisa, portanto, não “adotamos” um conjunto ou quadro de categorias preestabelecidas ou pré-definidas. A investigação, deste ponto de vista, exigiu uma articulação das ideias dos autores de referência com o conjunto de documentos oficiais selecionados.

Nesse sentido, iniciamos assumindo os modelos de formação propostos por Saviani (2009) para refletir a formação inicial. Já a leitura de Contreras (2002) nos permitiu associar a esse modelo à noção de profissionalidade docente. Para isso, pensamos de forma articulada a identificação de uma concepção de formação e de professor à constituição de uma profissionalidade docente.

Convém destacar, ainda, que a apropriação da noção de profissionalidade docente não se expressa objetivamente, isto é, não é possível visualizá-la de forma direta nos documentos oficiais e nos documentos dos cursos estudados. Todavia, é possível, por meio das categorias de análise, identificar alguns dos aspectos da profissionalidade que se revelam na concepção do curso, no modelo de formação (em Saviani) e do modelo de professor (em Contreras).

A seguir, as categorias/dimensões que orientaram a análise.

## FORMA E CONTEÚDO

Saviani (2009) identifica dois modelos contrapostos que, levados ao seu extremo, se dá a dicotomia sobre o que ensinar e a forma de ensinar. As noções de forma e conteúdo podem ser entendidas a partir desses modelos de formação. Pois, ao considerarmos as disciplinas da área específica das Ciências Sociais como as pertencentes ao modelo cultural-cognitivo, relacionamos à ideia do que ensinar, e por sua vez, as disciplinas próprias da licenciatura, como as que compõem o modelo pedagógico-didático, à forma de ensinar.

Considerando que o que ensinar e como ensinar são dimensões constitutivas da profissionalidade docente, e considerando que ao longo da história da formação de professores identifica-se a existência de modelos que enfatizam mais ou menos essas dimensões, busca-se analisar aspectos dessas dimensões tanto nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação de professores e para os curso de Ciências Sociais (Pareceres e Resoluções) quanto nos Projetos Pedagógicos selecionados.

Nesta análise, destacamos os princípios orientadores das diretrizes, alguns aspectos mais diretamente relacionados com estas dimensões especialmente no que se referem às formas de articulação ou de distanciamento, visando identificar sinalizações na perspectiva da profissionalidade docente.

## TEORIA E PRÁTICA

Considerando-se que a profissionalidade docente se constitui pelas dimensões Teoria e Prática, buscou-se compreender como vem sendo pensada essa relação nos documentos das DCN's para a formação de professores e nas DCN's para os cursos de Ciências Sociais, bem como nos Projetos Pedagógicos.

O par de categorias Teoria e Prática está, sob vários aspectos, interligado à Forma e Conteúdo. Ao pensarmos, a partir das contribuições de Saviani, quando nos mostra os dois modelos formativos (didático-pedagógico e cultural-cognitivo), identificamos elementos que nos indicam qual modelo de formação predomina nos cursos, bem como são articuladas as dimensões teoria e prática.

Como Teoria, entendemos a parte de conhecimentos teóricos epistemológicos tanto da área específica das ciências sociais (cultural-cognitiva) quanto da formação de professores (didático-pedagógica). Feito esse esclarecimento, afirmamos que nossa intenção foi captar como o currículo dos cursos vem fazendo a articulação entre a teoria e prática entendendo-se os conteúdos como os tratados essencialmente nas disciplinas cuja finalidade é o aprofundamento teórico, e a prática situada em disciplinas cuja a ênfase está no conhecimento derivado da relação entre a teoria e a experiência dos sujeitos envolvidos na formação.

As práticas de ensino e o estágio supervisionado configuram se não a principal, uma das principais formas de contato entre o futuro professor e a realidade da escola, concebidas nos cursos de formação de professores. Dessa forma, consideramos que conhecer qual o lugar elas ocupam nos currículos dos cursos pode nos fornecer uma noção mais clara sobre qual concepção de formação de professores está presente neles e por consequência aspectos da profissionalidade.

A leitura dos documentos oficiais abordam diretamente estas duas dimensões, as quais têm destaque em diversos momentos do texto

(Parecer CNE/CP 09/2001), e também estão ligados a outras ideias e princípios importantes nas diretrizes, como por exemplo, a noção de competências. A compreensão dessa ligação torna-se importante no sentido de identificarmos como se justificam essas relações.

## LICENCIATURA E BACHARELADO

No tratamento deste par de categorias, busca-se apreender aspectos da profissionalidade que estão, de algum modo, marcados na própria identidade do curso na relação entre o que compõe o caráter da formação do bacharel e do licenciado. Não se trata de retomar o debate sobre a dicotomia entre estas ênfases, mas sim, pensar a questão da identidade do curso de Ciências Sociais para, conseqüentemente, refletir sobre a constituição da profissionalidade docente dentro do mesmo curso em que se produzem outras profissionalidades.



## **1 FORMAÇÃO INICIAL E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Neste capítulo, apresentamos a noção de profissionalidade docente. Primeiramente, contextualizamos o debate no marco das reformas educacionais das últimas décadas, que imprimem uma nova lógica para a formação docente, considerando os campos que o consubstanciam – o trabalho docente e a formação de professores. Em seguida, apresentamos a noção de profissionalidade docente para alguns autores e, a partir disso, aprofundamos a perspectiva de Contreras (2002), utilizado neste trabalho como principal referencial.

As reformas implementadas nas últimas décadas pautam-se na ideia de que é há certa inadequação do sistema educativo para formar cidadãos que consigam atender à complexa realidade, tanto no que se refere aos desafios que encontram na vida, quanto na redução das desigualdades que continuam a ampliar-se. Na busca de adequar a formação às novas exigências sociais, os professores são vistos como agentes fundamentais para uma mudança, tanto no sentido mais geral, de imprimir transformações, quanto no sentido do sucesso educativo do estudante e em sua realização pessoal (MORGADO, 2011).

A centralidade se expressa fortemente nas reformas educacionais implementadas no Brasil desde a última década do século XX e início do XXI, nas quais, a formação de professores tem assumido papel estratégico e potencialmente privilegiado por ser um campo fundamental nas disputas de concepções e decisivo para mudanças ou permanências na educação. Neste sentido, verificam-se novos discursos no âmbito da formação e da profissionalização a partir de novas perspectivas (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003).

Os processos de profissionalização docente vêm transformando-se, sendo a mais significativa a necessidade de formação em nível superior para a docência no ensino básico. Segundo Morgado (2011), tais transformações impuseram a emergência de um movimento de profissionalização que inclui a formação inicial e a formação continuada.

Na mesma direção de outros países, no Brasil, a noção de profissionalização como pressuposto à docência ganha força principalmente no final do século XX, culminando com sua afirmação na Constituição Federal de 1988 (206, inciso V), na qual, dentre outros princípios-base, está “a valorização dos profissionais do ensino”. Tendo, depois, com a LDB/96, a alteração para “profissionais da educação”.

Definição essa que, segundo Weber (2003, p. 1132), abarca os conteúdos e suas tecnologias, e também a “dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão”.

Como em outros países da América Latina, vivenciamos, na década de 1980, uma série de mudanças políticas significativas, com o fim das ditaduras e o processo de redemocratização. Na década seguinte, por meio de reformas nos mais diferentes âmbitos, social, econômico, educacional, houve a implantação de políticas de cunho neoliberal subordinadas às recomendações de agências, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2004; FREITAS 1999, 2003, 2007).

Um conjunto de iniciativas do Estado impactou o trabalho docente, ampliando o controle sobre esta atividade. Vários autores problematizam o impacto das políticas educacionais no trabalho dos professores (LUDKE, BOING, 2004; SHIROMA, EVANGELISTA, 2004; FREITAS, 1999, 2003, 2007). Eles compreendem que tais reformas alteraram *a natureza do trabalho escolar* (OLIVEIRA, 2004), modificando negativamente o trabalho docente mediante a precarização das condições de trabalho. Para Cunha (1999, p. 129), talvez a principal mudança em relação ao ofício de ser professor seja a incorporação à escola da “lógica de empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos”, valorizando, com isso, o produto final.

É nesse sentido que trataremos de contextualizar o debate da formação inicial como etapa da profissionalização docente no contexto das reformas. Na década de 1980, no contexto de mudanças vividas na educação em geral e no trabalho docente em particular, os professores conquistaram certo prestígio no sentido de maior reconhecimento e poder na correlação de forças. Silke Weber afirma que foi a partir das transformações ocorridas nos nesse período que o professorado, enquanto categoria, “passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira” (WEBER, 2003, p. 1125). Conseguindo significativa força no jogo político.

Esse processo de reconhecimento se foi corporificando em políticas educacionais e em legislação e, também, informou a luta das entidades representativas dos docentes. É suficiente lembrar alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social que foram incorporados à Constituição Federal de 1988,

como o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino (WEBER, 2003, p. 1126).

A autora discute o processo de profissionalização docente – especialmente, a dimensão formativa, a partir da regulação, da avaliação da formação e do exercício – por parte do Estado. Ao desenhar a trajetória da docência na educação básica, considera três instâncias envolvidas na docência: o Estado, as instituições formadoras e as associações representativas dos professores (WEBER, 2003). Segundo a autora, o Estado faz a mediação por meio de projetos político-sociais que se impõem ou que conseguem adesões em conjunturas determinadas entre as necessidades educacionais e os meios de atendê-las. Em seu entendimento, o processo de profissionalização é proposto pelo Estado, contudo, ao mesmo tempo, existe uma vontade, por parte dos professores, de profissionalizar-se como maneira de garantir melhor qualificação e o seu reconhecimento enquanto profissionais.

Na década seguinte, de 1990, a educação em geral sofre profundas mudanças. Diante dos interesses postos pelo modelo socioeconômico ocorreu um “recondicionamento” no sentido de ajustar a tarefa do professor e o caráter de sua profissionalidade aos interesses do Estado. Esse contexto é assim apresentado por Nise Jinkings.

A indissociabilidade entre qualidade da educação escolar e condições laborais e de exercício profissional, defendida historicamente nas lutas sociais dos professores, ficou mais distante com a política neoliberal, que dominou o cenário da década de 1990 no Brasil e em outros países da América Latina. Pressupondo essa indissociabilidade, as reivindicações dos professores articulavam demandas de melhores salários, jornada remunerada, condições de trabalho e estudo, a questões relacionadas à qualidade do ensino, como democratização interna da escola e desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2002). A fragilização da luta coletiva e a precarização social, que se alastrou e agravou no período, dificultaram a conquista dessas reivindicações. (JINKINGS, 2007, p. 108)

Mais autores analisam esse período e “buscam apreender a

problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 526). Desse modo, fazem a crítica sobre a função do professor nessas políticas e, por consequência, o lugar da formação de professores.

Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um *up grading*, poder-se-ia denominá-lo *professor-profissional* (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p.529).

Portanto, nesse sentido, a profissionalização dos professores não rompe com o modelo tecnicista, e sim o renova. Campos (2002) identifica as bases epistemológicas da reforma e foca sua análise na noção de competências, por entender que, mais do que uma inovação curricular, ela é base para uma nova institucionalidade no campo da docência, “possibilitando novos dispositivos de gestão de carreiras, dos salários e da formação inicial e continuada” (p. 6). E, nesse sentido, constata que há um deslocamento do modelo de professor almejado. Se anteriormente o modelo do professor reflexivo estava na ordem do dia, a partir das reformas para os cursos de formação de professores implementadas na década de 2000, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (CNE/CP Resolução 02/2001), o interesse passou a ser a formação de um professor competente<sup>8</sup>. Instituiu-se, portanto, a noção de competências como o eixo central na organização das práticas de formação (CAMPOS, 2002, p. 8), logo, da profissionalização docente.

Nessa direção, o projeto governamental:

(...) contém elementos que apontam para processos de profissionalização, ao mesmo tempo em que promove e mantém condições desfavoráveis a uma efetiva valorização do magistério, requisito necessário e fundante de um

---

<sup>8</sup> Sobre esse processo de alteração do modelo de professor almejado no projeto da reforma, trataremos melhor no capítulo em que analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior.

projeto de profissionalização. A proposta apresentada pelo governo nos anos de 1990 sustenta-se em um projeto de profissionalização que, evidentemente, não é partilhado pelo movimento docente<sup>9</sup> (CAMPOS, 2002, p. 7).

A atual retórica que clama pela profissionalização dos professores ocorre na esteira aos movimentos que, no campo do trabalho, implicaram o reordenamento dos processos produtivos com a valorização dos aspectos subjetivos do trabalhador e, poderíamos aqui ressaltar, com os debates em torno das exigências de sua formação e qualificação (CAMPOS, 2002, p. 15).

Ao constatar que as mudanças propostas na reforma intensificam a precarização do trabalho docente, Campos (2002) aponta o “alargamento” das funções dos professores, imprimindo mais tarefas e responsabilidades. O argumento é de que tais tarefas trazem mais autonomia e responsabilidades, carregando consigo novas exigências de qualificação que, por sua vez, gerariam a necessidade de profissionalização.

Segundo Cunha (1999), em princípio, a ideia geral é de que a profissionalização docente é positiva, pois o profissionalismo opõe-se à improvisação e à ineficiência (p. 130), sendo um valor perseguido pelos próprios professores em busca do respeito e da dignidade. Contudo, atenta para a “dificuldade de caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pelas múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização, incluindo aí fenômenos sociológicos ligados à estrutura de poder e às questões de gênero” (CUNHA, 1999, p. 131).

---

<sup>9</sup> Outros autores, como Freitas (1999, 2003, 2007) e Diniz-Pereira (1999, 2010), apontam que, em contraposição à condição de precarização, surge um forte movimento organizado por entidades, como a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e outros movimentos em defesa dos educadores. Essa mobilização pautou melhores condições de trabalho e propôs um modelo diferente de formação, estruturado numa *base comum nacional*, com uma concepção mais integral, que combina formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Dessa forma, é reivindicado o caráter profissional da docência a partir da formação de professores (FREITAS, 1999, 2003, 2007). O que veremos nesse período é um campo no qual são disputadas concepções de ensino, de professor e de formação.

No âmbito das reformas, o debate sobre proletarização que Contreras (2002) faz é interessante. Para ele, o processo de proletarização dos professores está relacionado às transformações das características específicas do trabalho dos professores, aproximando-o dos demais trabalhadores. Para o autor, “a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Portanto, a proletarização dos professores consistiria na degradação das condições de trabalho e na perda de qualidades próprias da docência, como a articulação entre a elaboração e a execução do que deve ser ensinado.

Na intenção de maior reconhecimento, valorização e *status* por parte dos professores, tem-se reivindicado o aspecto profissional da docência. Nesse sentido, o *profissionalismo* é levantado como bandeira para fazer frente à deterioração das condições de trabalho. Porém, para Contreras, o profissionalismo não combate de forma consequente a proletarização.

De acordo com Contreras (2002), para entendermos o trabalho do professor como profissão educativa, faz-se necessário levarmos em conta “a autonomia como qualidade educativa e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (CONTRERAS, 2002, p. 70). O autor considera que a noção de profissionalismo, tal como está sendo utilizada no discurso pedagógico, serve para legitimar políticas e intenções que corroboram a lógica proletarizante da condição docente.

(...) alguns autores analisaram as armadilhas que dita aspiração supõe para o ensino e os professores, e como são usadas por parte do Estado em épocas de reforma, para assegurar a colaboração do professor e anular assim suas possíveis resistências à redefinição de sua função. Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para o docente, exigindo-se sua colaboração (...) a intensificação do trabalho sem mais remuneração, ou a referência ao altruísmo como modo de justificativa das condições de trabalho, ou o inconveniente de expor queixas ou lutar por reivindicações que poderiam ter um efeito negativo sobre o bem dos alunos, são recursos

publicamente utilizados pela Administração ou outros setores sociais, ou individualmente interiorizados pelos profissionais do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 66).

Nesse sentido, o autor apresenta elementos que são importantes para os professores, além do *status* e valorização profissional. Como:

(...) maior e melhor formação, capacidade de enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. Essas exigências oferecem um caráter muito especial ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Segundo Contreras (2002), para que isso aconteça é preciso dispor da “capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ela tenta se realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Dessa forma, o autor reafirma o uso do conceito de *profissionalidade* docente na intenção de diferenciar-se do profissionalismo, pois considera que a segunda noção carrega consigo valores ideológicos de aspiração de *status* e privilégios, com os quais ele não concorda. Com isso, a profissionalidade é entendida, também, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). E é nesse sentido que trataremos de resgatar o sentido da noção de profissionalidade docente em relação à sua constituição e com este referencial identificar aspectos deste processo nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais investigados.

Também nessa direção, os autores brasileiros Ludke e Boing (2004) discutem a precarização do trabalho docente e a questão da “profissão” professor e da sua profissionalidade. Apontam a fragilidade do uso da noção de profissão. Para eles, os professores vêm sofrendo um processo de precarização das condições de trabalho e reconhecimento social. Para sua análise, no âmbito da Sociologia das Profissões<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> Com o propósito de pensar a questão da profissão, Ludke e Boing fazem uso das contribuições de Claude Dubar (1991, 1997, 1998 e 2002), o qual desenvolve uma teoria no campo da Sociologia das Profissões, em que analisa

utilizam as teorizações de Isambert-Jamati e Lucie Tanguy (1997), as quais apresentam para o debate o conceito de “desprofissionalização” docente. Segundo elas, consiste na ideia de um retrocesso de profissionalização dos professores.

Reafirmamos, portanto a polissemia em torno dos conceitos de profissionalização, e de “profissão” docente. De todo modo, concordamos com a análise de Jamati & Tanguy (apud LUDKE, BOING, 2004) quando afirmam que:

Essa noção [de profissão], tomada em um sentido forte, é, em parte, uma construção ideológica elaborada pelos próprios interessados. Ela supõe um caráter eminente, mas ao mesmo tempo uma espécie de neutralidade social do papel, repousando sobre uma pura competência. Ora, essa neutralidade é particularmente contestável quando se trata de professores, de qualquer nível. (...) Eles não ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles ensinam, ao mesmo tempo, ideias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento. É o que faz a sua dignidade de educadores, mas aí também não se trata de pura competência, intercambiável de um professor a outro (Isambert- Jamati & Tanguy, 1990, p. 233-234 apud LUDKE, BOING, 2004, p. 1164).

Acreditamos que reconhecer o aspecto ideológico como parte do que constitui a profissionalidade docente é fundamental para que compreendamos as complexas relações que se estabelecem nas condições de trabalho e na formação dos professores. E, em especial, é importante entender o papel regulador do Estado, o qual exerce forte influência no *microcosmo* da escola (LUDKE, BOING, 2004).

Portanto, no âmbito desse debate, que envolve as noções de profissionalização, profissionalismo e profissão de professor, podemos perceber que não existe um consenso em relação às noções apresentadas. Nesse sentido, reconhecer o caráter ideologizante que elas carregam é fundamental para nossas análises. A partir da compreensão desses conceitos, buscamos aprofundar a noção de profissionalidade

---

as profissões em geral. Para eles, mesmo Dubar não tendo trabalhado com a questão específica da profissão docente, suas contribuições são importantes, especialmente no que se refere à ideia de identidade profissional.

docente. Para isso, apresentamos a definição elaborada por alguns estudiosos do tema para em seguida aprofundamos a leitura nas contribuições de Contreras (2002).

Para os pesquisadores Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2010), o debate sobre profissionalidade apresenta duas dificuldades: a primeira se refere à questão de que ainda está em processo de estruturação conceitual dentro do campo da sociologia das profissões; e a segunda é estar relacionada ao trabalho docente e ao conceito de profissão. Pois identificam que o uso do termo “profissão” ainda não tem consenso entre os estudiosos acadêmicos e nem entre os docentes.

A noção de profissionalidade vem sofrendo modificações em relação aos seus usos nos contextos anteriores. Lüdke e Boing (2010) explicam que o conceito tem sido modificado a partir do uso francês, pois foi onde se trabalhou mais propriamente seu vínculo com a noção de identidade profissional e socialização. É na década de 1990 que a ideia de profissionalidade passa a ser relacionada à formação profissional. Segundo os autores, a noção de profissionalidade é pensada em paralelo à noção de qualificação. No entanto, para os estudiosos do tema, existem diferenças importantes entre elas. Isto é, enquanto a qualificação está relacionada às empresas que seguem uma organização nos moldes do processo taylorista de produção, onde o sindicalismo é forte, a profissionalidade se relaciona às empresas menores, onde a organização ocorre de forma descentralizada, geralmente do setor de serviços, onde o sindicalismo é mais fraco, e também se caracteriza pela busca de uma maior flexibilização para manter os trabalhadores capazes de atuar em diferentes áreas.

A partir da contextualização da origem da noção de profissionalidade, Lüdke e Boing (2010) definem a profissionalidade docente da seguinte maneira:

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar

por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias (LUDKE, BOING, 2010, s/n).

Ao desenvolverem a noção de profissionalidade docente, os pesquisadores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) concebem-na como parte do processo de profissionalização. Para eles, a profissionalização é composta por duas dimensões: o profissionalismo e a profissionalidade docente. A dimensão profissionalismo ou profissionalismo é entendida como processo externo do processo de profissionalização. Refere-se à reivindicação de um status distinto dentro do trabalho. É considerado pelos autores como um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico, não se resumindo ao domínio do conteúdo da matéria, isto é, o docente precisa dominar tanto o conhecimento do conteúdo quanto as metodologias, epistemologias, e diferentes contextos e fatores que estão envolvidos na ação docente. Para isso, é necessário que possua uma formação aprimorada em um curso de ensino superior que, por sua vez, seria condição necessária na busca de uma identidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER , 2003, p. 53).

A noção de profissionalidade docente trabalhada pelos autores compreende os saberes próprios do trabalho docente, os quais são os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. A partir da posse desses saberes, o professor constrói as competências necessárias para atuar como profissional. Suas ações demonstrariam traços que marcam sua prática, constituindo assim um processo de racionalização. Diante da formalização e racionalização do trabalho docente, seria possível perceber maneiras semelhantes de trabalhar. Contudo, mesmo considerando essa condição essencial para a profissionalização dos professores na particularidade do trabalho, entendem que não é possível formalizar sem saber os tipos desse trabalho, sendo necessária para isso, a apreensão de elementos caracterizadores desse trabalho (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER , 2003, p. 52).

Diante disso, o entendimento é que:

O duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo), é um processo dialético de construção de uma identidade social. Eles são irreduzíveis, porém

articulados um ao outro. O reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária, e a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro da esfera pública, visando à obtenção de um status profissional que reconhece o valor do serviço prestado (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 53).

E assim definem a noção de profissionalidade docente:

Como estado e processo, a profissionalidade é o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos de profissionalização (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, 52).

Nessa mesma direção, a noção de profissionalidade docente também é trazida por Bernadete Gatti (2010) para pensar a formação de professores como processo de profissionalização docente. A autora assim define o conceito:

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica na obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (GATTI, 2010).

Segundo Gatti, a partir dessa conceituação e da consciência de que não existe consistência na profissionalização sem uma base sólida de conhecimentos e forma de ação, é possível sair do que ela chama de improvisado, da ideia de professor missionário, artesão, tutor ou simplesmente técnico, para chegar a uma concepção de profissional capacitado capaz de construir soluções para os problemas que venha a enfrentar (GATTI, 2010, p. 1360).

Jose Gimeno Sacristán (1995) foi um dos precursores a desenvolver a noção de profissionalidade docente. Ao definir o conceito

de profissionalidade, apresenta a centralidade do papel dos professores nos discursos pedagógico e social. O eixo central em suas análises é a prática docente. No sentido adotado por ele, a prática não se restringe somente às ações dos professores, mas considera outras dimensões menos evidentes, relacionadas ao contexto mais abrangente do pensamento e da ação.

Segundo Sacristán, há uma hiper-responsabilização do professor, o qual é entendido como principal responsável pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino. Nesse sentido, a excessiva dependência da prática contribuiria para que se tenha uma ideia bastante exigente do que deveriam ser os professores. E, também, levaria à leitura de que há o contraste entre as aspirações sociais, e diferentes modelos formativos e do professorado, que não são coerentes com estas aspirações. A partir da compreensão dessa situação, seria possível perceber que a prática tem a ver com o docente, mas não depende somente dele, isto é, existem outros fatores importantes a serem levados em consideração na análise. “A clarificação das implicações dos professores na prática está ligada à progressiva libertação dos professores como grupo, ao desenvolvimento da sua profissionalidade e à maior qualidade do ensino” (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Para Sacristán (1995), não é fácil a definição do conceito de profissionalidade no caso específico da docência. Do ponto de vista da sociologia, em relação às profissões liberais clássicas, a docência é entendida como semiprofissão. O termo está em permanente elaboração e se localiza no debate sobre os  *fins*  e as  *práticas*  do sistema escolar, que remete à especificidade do tipo de desempenho e conhecimento da profissão docente.

A análise de que o  *status*  ou a imagem social interfere na escolha da profissão e do aprofundamento do processo de proletarização docente permite compreender melhor a profissionalidade, no sentido de considerar os aspectos psicológicos e culturais dos professores.

Portanto, para o autor, profissionalidade docente é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), e completa:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar

princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Também desenvolve a noção de profissionalidade docente em suas investigações a pesquisadora portuguesa Maria do Céu Neves Roldão (2005). Ela entende que a noção de profissionalidade está diretamente relacionada ao processo de profissionalização, ou seja, é uma etapa essencial para se alcançar a profissionalidade. Sua análise, baseando-se na literatura do campo da sociologia das profissões, fundamenta-se nos elementos caracterizadores ou descritores do que é uma profissão. Para isso, ela parte de quatro questões norteadoras, sendo que as duas primeiras mais diretamente relacionadas às características da profissionalidade. São elas: a) identificar a profissionalidade docente a partir do quadro teórico referencial da sociologia e da história das profissões; b) questionar em que medida o percurso histórico configura um estatuto profissional; c) quais aspectos se distinguem ou coincidem a profissionalidade docente nos diferentes níveis de ensino (superior e básico) e como se inter-influenciam; d) qual é o estado da arte deste domínio, que tendências se identificam no reforço ou diminuição do professor como profissional e que relação tem isso com os níveis de qualidade do sistema de ensino nos diferentes níveis (p. 107).

Segundo Roldão (2005), as interrogações mobilizam diversos conceitos, dentre eles os principais são: identidade, e o central - a profissionalidade. A noção de identidade profissional está intimamente ligada à de profissionalidade, porém, realça, são distintos. Ao trazer os caracterizadores do que deva ser profissionalidade, a autora distingue do conceito de profissionalismo, entendendo este último relacionado ao sentido do senso comum que o usa para se referir ao “bom profissional” em qualquer atividade, ou “profissional” como qualquer atividade técnica (ROLDÃO, 2005). Trata-se, portanto, de utilizar a conceitualização de profissionalidade para caracterizar o que distingue, sociologicamente, de outras profissões e atividades. Os descritores utilizados como caracterizadores são:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública

pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; - e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 108-109).

Sobre a relação entre profissionalização e profissionalidade a autora percebe a institucionalização da formação como essencial para a profissionalidade docente. Entende a profissionalização dos professores como o caminho para o estatuto da profissionalidade (ROLDÃO, 2005, p. 109). E atenta para a necessidade de se reinvestir no frágil processo de profissionalização, fazendo com que se afirme a função de ensinar. Buscando com isso a qualidade educativa que antecipe outros cenários sociais para tal (p. 118).

O lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente tem grande importância. Para Roldão (2007), todas as profissões constroem, no seu desenvolvimento, um estatuto profissional pleno, no qual se reconhecem, se afirmam e são distinguidos enquanto grupo profissional. É esse conhecimento que o legitima para o exercício profissional (ROLDÃO, 2007, p. 34). Portanto, o que e como ensinar, é elemento central na construção da profissionalidade docente e é o que legitima o professor como profissional do ensino.

Os autores que discutem a profissionalidade docente destacados aqui convergem em vários aspectos e em outros se distanciam. Contudo, não são antagônicos, ao contrário, em alguma medida, se complementam ao trazerem elementos novos e articulações conceituais interessantes.

Lüdke e Boing (2010) contribuem ao contextualizarem conceitualmente a noção de profissionalidade docente desde sua origem até seu uso nos atuais estudos no campo da educação. Outro elemento interessante em suas formulações é a apropriação da dimensão do trabalho. Outros autores também trazem presente esta dimensão, mas no trabalho deles, está fortemente marcada na própria definição do que vem a ser profissionalidade.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), por sua vez, contribuem para pensarmos a articulação entre a ideia de profissionalização docente na etapa da formação inicial como pressuposto da profissionalidade docente. Eles não se opõem à utilização da ideia de profissionalismo,

como se vê em outros autores, ao contrário, relacionam as noções de profissionalismo e profissionalidade. Gatti (2010) compartilha de suas análises, especialmente da definição do que seja profissionalidade docente. Nos trabalhos da autora (2009, 2010), a ideia de profissionalização é sempre positiva, sendo considerada essencial para a qualidade da educação como um todo.

Já para Sacristán (1995), a relação com a prática dos professores é elemento central, ou seja, pode-se pensar que é nela e por ela que estão os elementos que constituem a profissionalidade docente. Ao mesmo tempo em que o autor traz essa dimensão, a da prática, ele problematiza como ela corresponde à responsabilização excessiva do professor, e como isso está relacionado à profissionalidade docente.

Roldão (2005, 2007) também trabalha a noção de profissionalidade docente articulada à profissionalização. Nos chama atenção a articulação que ela estabelece entre estas três noções – profissionalização, profissionalidade e identidade docente. Ela contribui para pensar a relação da constituição da profissionalidade docente na etapa da formação inicial, tendo a identidade como aspecto importante.

A convergência das abordagens destacadas pauta-se na ideia de que a profissionalidade docente diz respeito a algo específico da docência, isto é, está relacionada a valores, comportamentos, atitudes, saberes, práticas próprias do ser professor. Também, em maior ou menor grau, diz respeito a algo que se constitui principalmente na docência, mas que perpassa todo o processo do constituir-se professor. É nesse sentido que julgamos importante essa apreensão, pois quando analisamos a etapa da formação inicial como momento fundamental de constituição da profissionalidade docente, torna-se difícil separar, isolar essa “constituição” de todas as outras dimensões que fazem parte.

Nessa direção, a escolha por trabalhar com a noção de profissionalidade docente desenvolvida por Contreras se fez mais significativa, dado que este autor elabora uma noção de profissionalidade docente rica e complexa, na qual considera as especificidades da docência articuladas aos vários aspectos que a consubstanciam.

No livro *A autonomia de professores* (2002), o autor desenvolve sua teoria sobre a autonomia de professores relacionando-a à questão da profissionalidade docente. Nesse sentido, como visto anteriormente, analisa o processo de proletarianização dos professores e apresenta a diferença entre noções “profissionalismo” e “profissionalidade”. Dessa forma, faz uma análise crítica e desveladora do caráter ideológico

impregnada na noção de profissionalismo amplamente difundida atualmente. Para construir o conceito de profissionalidade, Contreras se apoia nas contribuições de Hoyle e Gimeno Sacristán.

Hoyle (1980: 44), por exemplo, interpretou a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Por sua vez, Gimeno (1990: 2) definiu-a como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (CONTRERAS, 2002, p. 73-74).

Assim:

A partir dessas duas definições, poderíamos concordar que a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (...). Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

(...)

as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Para o autor, a partir deste entendimento de profissionalidade docente, é possível sustentar “valores, qualidades e características profissionais” necessárias para a prática do ensino. Frisa que assumir valores, qualidades e características não pode significar a imposição de um único modelo a ser seguido, e sim, tem a intenção de ser uma direção para a realização de um bom ensino. No entanto, tais noções

estão condicionadas a diferentes interpretações e análises, o que acaba por expressar uma “tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e concreta e o que seria uma aspiração educativa em ambos os aspectos” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

E, a relação entre profissionalidade e autonomia está assim colocada por Contreras:

(...) a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2002, p. 195).

Para entender como o problema da autonomia se coloca em diferentes modelos de professor, o autor identifica três dimensões da profissionalidade docente. A forma como tais dimensões são concebidas e combinadas contribuirá para definir a concepção de autonomia dos diferentes modelos. São elas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Por *obrigação moral*, entende-se o compromisso de caráter moral, uma consciência moral para quem o realiza, o qual está acima de qualquer contrato formal de emprego. O aspecto moral do ensino está relacionado à dimensão emocional. Esse aspecto traz juntamente a ideia de autonomia, pois “apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática, pode-se entender a obrigação moral” (CONTRERAS, 2002, p. 78). O *compromisso com a comunidade* é a dimensão que compreende a relação entre os professores, o ensino, a comunidade e considera o aspecto político e social que aí existe. E a *competência profissional* refere-se ao aspecto das competências mais complexas “que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Este conhecimento não diz respeito somente ao conhecimento disponível, mas sim à

capacidade de desenvolvimento de análise e reflexão sobre a prática profissional.

As três dimensões apresentadas dizem respeito muito mais ao trabalho docente, isto é, na etapa posterior à formação inicial. Desse modo, não as utilizamos como dimensões na análise dos documentos. Até porque entendemos que os documentos não expressam, e mesmo não se propõem a considerá-las.

Apresentaremos a seguir os modelos de professor trabalhados por Contreras e definidos a partir da abordagem das dimensões (a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional). Segundo o autor, “cada um deles pode ser interpretado como uma forma diferente de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão professor” (2002, p. 191). Ou seja, cada um concebe de maneira diferente as competências que a prática exige<sup>11</sup>.

Nesse sentido, fazemos a articulação entre o modelo de professor e o modelo de formação. Contreras (2004) não se colocou a tarefa de relacionar a formação com os modelos de professor por ele identificados, contudo, entendemos que articulando os modelos de formação, de Saviani (2009) conseguimos refletir sobre essa questão.

Contreras (2002) apresenta os modelos predominantes de professor. Desse modo, nos apoiamos em sua sistematização para refletirmos sobre a questão que se nos colocamos.

#### *a) O professor no modelo da racionalidade técnica*

O modelo se caracteriza por atender os valores da racionalidade técnica. Tem como ideia básica “que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). Intimamente ligada à concepção positivista de ciência. A autonomia nesse modelo é assim definida por Contreras:

O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu

---

<sup>11</sup> Em anexo, consta o quadro elaborado por Contreras em que ele apresenta os diferentes modelos de professores em relação às dimensões da profissionalidade do professor.

trabalho. As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada (Contreras, 2002, p. 101).

Neste modelo de professor, predominam conhecimentos técnicos, sejam eles teóricos ou práticos. Em relação ao conhecimento prático, Contreras atenta que o modelo da racionalidade técnica “reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais podem se transformar em relações instrumentais” (p. 94). Assim, quando associamos ao modelo de professor de Contreras os modelos de formação de Saviani (2009), depreendemos que, independentemente de qual modelo de formação prepondere (modelo dos conhecimentos pedagógico-didáticos ou dos culturais-cognitivos), o modelo de professor que tende a predominar é o da racionalidade técnica.

No caso deste estudo, ao analisarmos o modelo de formação que, pela orientação das diretrizes, se quer formar (o professor competente), podemos considerar que não é suficiente o acréscimo, no currículo, de disciplinas de prática. A solução ou superação deste modelo, entendemos, não se dá pelo acréscimo de disciplinas de prática ou de conhecimentos didáticos e pedagógicos, pois elas, a princípio, poderiam manter o mesmo caráter tecnicista. Neste mesmo âmbito, poderíamos problematizar em que medida o modelo de professor competente não estaria reforçando uma formação mais técnica (no sentido de atender à prática).

#### *b) O modelo do professor reflexivo*

Segundo Contreras (2002), o modelo do professor reflexivo vem sendo amplamente discutido e reivindicado como alternativa frente ao modelo do profissional técnico. Podemos compreender essa condição ao considerarmos o contexto mais amplo, em que o professor atende às demandas e exigências da racionalidade técnica. Então, nesse contexto, o professor reflexivo tem um apelo interessante – o da prática profissional reflexiva. Esta perspectiva entende o professor como parte da situação, sendo assim, a prática profissional integra necessariamente

as consequências sociais que desencadeia, mantém o diálogo com o contexto social. Porém, Contreras aponta como limites deste modelo o fato de a prática ser desprovida de orientação e conteúdo. O que propõe não é uma delimitação da reflexão do professor, porém, atenta para o fato de que na reflexão estão contidos valores, e esses valores não representam somente emancipação, mas também dominação (BERNSTEIN, 1983, apud CONTRERAS, 2002, p. 149). E completa:

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade, ou se, da mesma maneira, ao se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p. 149).

Chamamos a atenção para o fato de que o autor escreve esse livro no final da década de 1990, na Espanha. No Brasil, seu livro foi lançado em 2002. Outro aspecto a destacar é que a formação de professores em nosso país ocorre em instituições com configurações distintas, (universidades públicas, universidades privadas, centros universitários, faculdades isoladas, etc.). Portanto, questões da relação Bacharelado e Licenciatura que aqui se colocam, na Espanha não se apresentam da mesma maneira. Lembramos também que o impacto que o modelo do professor reflexivo teve e ainda tem no Brasil é forte, haja vista a quantidade de trabalhos acadêmicos que reivindicam esse modelo como o ideal. É necessário que consideremos essa contextualização para compreendermos o debate sobre os modelos de professores presentes naquele momento e nos dias atuais. Contreras reconhece os avanços do modelo de professor reflexivo, entretanto, sem descuidar de uma leitura crítica.

Quando levamos em consideração tal contexto e associamos ao modelo de professor de Contreras os modelos de formação de Saviani, podemos inferir que o modelo que melhor corresponde a essa tendência é o modelo de formação no qual predominam os conhecimentos didático-pedagógicos. Até porque vale lembrar que a prática é elemento central na perspectiva do professor reflexivo, isto é, o professor se forma, em princípio, já na vivência da docência. De todo modo, podemos identificar certa tendência para uma formação que contemple mais os conhecimentos didático-pedagógicos em detrimento dos

culturais-cognitivos. Exemplo disso é a ênfase colocada nas práticas pedagógicas na nova reformulação curricular dos cursos de formação de professores.

Ainda nesse âmbito, outra questão fundamental, conforme alerta Campos (2002), refere-se a certo deslocamento do professor reflexivo para o modelo de professor competente, dado que esta perspectiva de formação se constrói sobre a base da própria ação docente. Tal constatação é importante na medida em que permite compreendermos o sentido das últimas diretrizes<sup>12</sup>, reforma que, segundo Campos (2002), não modificou substancialmente o já hegemônico modelo de professor.

### *c) O professor como intelectual crítico*

Diante do exposto, para Contreras, o modelo que mais condições têm para alcançar a autonomia dos professores é o que entende o professor como intelectual crítico. Para desenvolver sua reflexão, trabalha com a concepção de professor como intelectual, de Henry Giroux, que por sua vez baseia-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais no processo de produção e reprodução da vida social. Este modelo supõe que a reflexão ocorra de *uma forma crítica* que possibilite questionar as estruturas institucionais que trabalham os professores (CONTRERAS, 2001, p. 162) e está relacionada à ideia de *autoridade emancipadora*, a qual compreende que os professores têm, como obrigação, de

(...) tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos (CONTRERAS, 2002, p. 158).

As ideias de liberdade, igualdade e democracia estão presentes nesta concepção de autoridade. A escola é concebida como uma *“esfera pública democrática”*, em que o ensino seja dirigido à transformação social, onde os alunos aprendam e lutem pelas condições de *“liberdade individual e a capacitação para a atuação social”*. Onde os professores

---

<sup>12</sup> Ver: Resolução CNE/CP 01/2001, Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CES 492/2001, dentre outros. A noção de competências está presente na reforma implementada na formação de professores no Brasil, nos cursos de ensino superior em geral e de outros níveis e etapas de ensino.

são entendidos como “*intelectuais transformadores*”, e a comunidade e demais grupos e setores da sociedade participem (CONTRERAS, 2002, p. 159). Contudo, Contreras constata limitações neste modelo. Pois, a teoria apresenta como deveria ser a situação dos professores como intelectuais, entretanto, não aprofunda a questão no caso dos professores que estão inseridos nas condições de sua sala de aula. Então, Contreras explica que:

a transformação do ensino para torná-la [a educação] mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Como visto neste modelo de professor, a autonomia é compreendida em seu sentido amplo em que se considera a escola, o trabalho docente, as condições de trabalho, a participação da comunidade e o professor considerado intelectual. Contudo, o próprio Contreras adverte que ainda existem insuficiências no alcance deste modelo, dado que essencialmente se apresenta no horizonte como um ideal.

É, pois, na relação entre o modelo do professor como intelectual crítico e o modelo de formação de Saviani (que articula e equilibra os conhecimentos pedagógico-didáticos e culturais-cognitivos) que encontramos aspectos consistentes de profissionalidade docente na perspectiva que aponta Contreras. Entendemos que processos de formação de professores que possibilitem significativa apropriação de conhecimentos social e historicamente construídos, e devidamente referenciados pela ciência, portanto, com sólida base teórica nas duas dimensões: pedagógico-didáticos e dos culturais cognitivos, consigam aproximar-se do que Contreras denomina de professor autônomo dotado, portanto, de profissionalidade docente.

Finalmente, é importante ressaltar que neste trabalho buscamos compreender elementos constitutivos da profissionalidade docente nos

curso de licenciatura, focando a análise especialmente nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos institucionais. Nesta perspectiva, nossa compreensão de profissionalidade dialoga com os autores já referidos, os quais pensam a profissionalidade docente e o processo de profissionalização. Reconhecemos a complexidade de pensar a profissionalidade estritamente no âmbito da formação inicial, dado que, em geral, a literatura trabalha essa noção articulada à prática docente, e não a uma etapa de formação, como é o nosso caso. Dessa forma, assumimos o risco de trabalhar com esta noção, por sua natureza pouco objetiva, e tradicionalmente analisada no espaço da docência.

No próximo capítulo, apresentamos um panorama do ensino e da formação de professores de Sociologia, com destaque aos principais modelos formativos no âmbito das Ciências Sociais.



## **2 ASPECTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E OS MODELOS FORMATIVOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos uma breve contextualização histórica do desenvolvimento de duas dimensões importantes para a constituição das Ciências Sociais no Brasil, o ensino e a formação de professores de Sociologia. Em seguida, abordamos os principais modelos formativos presentes nos cursos de Ciências Sociais e problematizamos o currículo como campo político e espaço de disputas.

Afirmamos, anteriormente, que o caráter da formação de professores nesse curso está fortemente marcado pela presença intermitente e fragmentária da Sociologia como disciplina escolar. Consideramos que o resgate de aspectos da trajetória de constituição das Ciências Sociais, especialmente pelas dimensões do ensino e da formação de professores, ainda se faz necessário. Ao conhecer os principais movimentos desse processo, podemos identificar disputas de concepções de ensino e formação que ajudam a conceber o que temos hoje em termos de cursos e seus modelos formativos.

É por meio do ensino da disciplina de Sociologia, nos anos de 1925 a 1942, que os conhecimentos pertencentes às Ciências Sociais se inserem no país (MEUCCI, 2000; JINKINGS, 2011). Desde esse período, instituem-se movimentos que buscam a legitimação e autonomia desses conhecimentos enquanto disciplina escolar, condição de tensão e de luta que segue, de alguma forma, presente até os dias atuais.

As primeiras propostas de inserção da disciplina de sociologia nos currículos escolares tiveram como expoentes Rui Barbosa e Benjamim Constant. Rui Barbosa, em oposição às explicações de cunho católico e do Direito filosófico metafísico, propunha a inserção no ensino secundário, da disciplina “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional”, e para o ensino superior a “Sociologia” em substituição ao “Direito Natural”. No período entre 1890 e 1897, ocorre a Reforma de Benjamim Constant, na qual se buscou, primeiramente, implantar o ensino nas escolas do Exército e, depois, o ensino de Sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, sua inserção nos currículos não se efetivou e, no ano de 1897, a reforma sofreu forte

reformulação (SILVA, 2010, p. 20).

A década de 1930 foi decisiva para a instituição da Sociologia no currículo escolar. É com a Reforma Rocha Vaz (1925-1942) que a disciplina torna-se obrigatória, e depois, com a Reforma de Francisco Campos (1931), ela passa a ser cobrada nos exames de ingresso no ensino superior. Neste período, surgem os primeiros manuais de Sociologia, inicialmente, a partir de traduções de obras europeias e, a partir da década de 1930, são publicadas as primeiras obras de autores brasileiros. Juntamente com a criação dos cursos superiores na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade do Paraná (1938), constituíram-se em fatores fundamentais para o processo de institucionalização da Sociologia no país (MEUCCI, 2000, p. 8).

Ainda em relação à presença da Sociologia como disciplina escolar, a partir de 1942, começam as interrupções e retomadas de sua obrigatoriedade que marcariam a história da disciplina (BRASIL, 2006). Durante a vigência da Reforma Capanema (1942-1964), o ensino de Sociologia foi excluído do currículo das escolas, permanecendo apenas no curso Normal (Magistério), como Sociologia Educacional (MORAES, 2003; SILVA, 2011).

Apesar da diminuição da presença do ensino escolar de Sociologia, esse momento foi bastante rico para a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. A pesquisa, o ensino superior e os centros de investigação cresceram significativamente no período, contando com investimentos públicos (governos federal e estadual) e de agências internacionais. A ascensão da Sociologia, mesmo ausente das escolas, proporcionou sua formalização como conhecimento relevante para compreensão do contexto de expansão do capitalismo e intensificação dos processos de urbanização e industrialização (SILVA, 2010).

No período marcado pela ditadura civil-militar, em substituição à Sociologia, criaram-se as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas foram incluídas no currículo escolar com o objetivo formal de ensinar, embasadas nas “tradições nacionais”, os valores morais cristãos, nacionalistas e patrióticos, a organização sócio-político-econômica do país, a dedicação à família, o culto de obediência à lei e ao trabalho, entre outros (BRASIL, 1969). Tais finalidades cumpriram a função de inculcar a ideologia do regime político daquela fase, formando consciências e subtraindo as condições necessárias para uma reflexão crítica sobre as condições de vida política e econômica do país. Esta fase

é bem sintetizada por Nise Jinkings:

As reformas educacionais implementadas pelos governos militares, após 1964, estimularam o controle privado da escola pública e estabeleceram a profissionalização compulsória e universal, induzindo à transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, com a finalidade de formar força de trabalho técnica no período denominado de “milagre brasileiro”. Ao mesmo tempo, permitiram uma maior dissociação entre licenciatura e bacharelado nas universidades, empobrecendo a formação de professores para o ensino básico. Quanto ao ensino de Sociologia, a disciplina, dentre outras humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes, figurava como optativa nos currículos do curso colegial. A disciplina obrigatória “organização social e política brasileira” incorporava e difundia nas escolas as concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar, que visou impedir a “transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada” (JINKINGS, 2005, p. 13).

Em 1982, a Lei nº 7.044/82 revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante do sistema educacional brasileiro. Naquele momento, vivenciava-se no Brasil e em outros países da América Latina a abertura de processos de redemocratização. Outra vez, reúnem-se as condições necessárias para a volta da Sociologia na fase escolar, e também aumenta o interesse por estudar tal temática (SILVA, 2007). O ensino de Sociologia volta para as escolas a partir de 1984, porém, não em todos os estados. Em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina<sup>13</sup> foram realizadas reestruturações

---

<sup>13</sup> No estado de Santa Catarina, o ensino de Sociologia foi implementado com a promulgação, em 1998, da Lei Complementar (LC173/98). A qual dispôs que os conhecimentos de filosofia e de sociologia constituiriam disciplinas obrigatórias dos currículos do Ensino Médio. Dessa forma, antecipando em uma década a obrigatoriedade no estado. Sobre os documentos norteadores, desde a década de 1980 até os dias atuais, foram vivenciadas quatro etapas distintas da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) para o Ensino Básico (1988-1991, 1996-1998, 2000-2001 e 2003-2005) (THIESEN, 2010). E, neste ano de 2014,

curriculares que buscaram se adaptar ao contexto de redemocratização “e os *textos recontextualizados* nos órgãos oficiais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades” (SILVA, 2007, p. 414, grifo da autora).

No aspecto educacional, o processo de redemocratização teve sua formalização somente oito anos depois da Constituição Federal de 1988, com a “nova” Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996. Sendo resultado de elaborações de um conjunto de forças e interesses políticos e sociais, que disputaram o projeto de educação que prevaleceria a partir desse momento. Como afirma Ileizi Silva:

Essa lei representou os conflitos de interesses entre projetos para o País, sendo vitorioso,

---

vivencia-se um novo processo de reelaboração da PCSC, a quinta de sua história. Em relação a isso, podemos atentar que o primeiro documento, elaborado no contexto de reabertura democrática no Brasil, é resultante de discussões e estudos coordenados pela Secretaria de Educação do Estado, com participação de professores da rede estadual de ensino, entre os anos de 1988 e 1991. A segunda PC-SC é de 1998, fruto do documento anterior e expressão do contexto político educacional, que teve como marco central a LDB/96. Ambas trazem muito do momento social e político vivido no país, no qual forças progressistas se faziam presentes nas diferentes esferas, inclusive na educacional. Nesse sentido, como outros estados, Santa Catarina expressou em seus documentos a opção teórica pelo materialismo histórico e dialético e uma abordagem pedagógica histórico-cultural (THIESEN, 2010). A terceira etapa do projeto curricular implementado no estado foi menos densa (THIESEN, STAUB, MAURÍCIO, 2013), tendo uma rodada de discussão e a edição de um caderno de diretrizes. No ano de 2005, ocorre mais uma reelaboração da Proposta Curricular, na qual permanecem os mesmos princípios norteadores das anteriores.

No Rio Grande do Sul, o ensino de Sociologia, juntamente com o de Filosofia, foram aprovados no ano de 1998, pela Lei 8774, de 23 de dezembro. Porém, não chegaram a ser lecionados, pois a lei não entrou em vigor. Somente um ano antes da sua obrigatoriedade é que o ensino se torna obrigatório em todas as escolas estaduais (RAIZER, IGRASSIA, MEIRELLES, 2007).

No Paraná, o ensino de Sociologia não chegou a ser considerado obrigatório na Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná (1988), implementada oficialmente em 1990. Contudo, segue-se um conjunto de esforços para que isso ocorra. É incluída em 1997 e 1998, porém, em 2000, com a diminuição da carga horária, volta a ser retirada. Em 2002 e 2003, era oferecida em 50% das escolas paranaenses. Somente depois da lei que torna obrigatória a disciplina é que ocorre a oferta em todas as escolas da rede. Fonte: <<http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>>.

naquela ocasião, um projeto de modernização dependente da dinâmica de mundialização do capital; isso significou garantir a flexibilização do sistema de ensino, criando um complexo aparato de divisão de tarefas que foram totalmente descentralizadas entre os sistemas municipais e estaduais. A ideia de autonomia no sentido liberal da gestão de cada unidade e de cada sistema no âmbito da educação foi usada e abusada no processo de configuração da estrutura e da cultura do ensino, desde o financiamento até os currículos. A regulamentação da LDB de 1996 em termos de currículos está em curso até os dias atuais, mas foi efetivada e acelerada de 1997 a 2001, com a elaboração de Parâmetros e Diretrizes. Sendo assim, quando o MEC e a Presidência da República depararam-se com a aprovação da lei que obrigava o ensino de Filosofia e de Sociologia nas escolas do nível médio, não titubearam em manter a prerrogativa de uma educação voltada para habilidades cognitivas primárias e competências sociais adaptativas aos novos tempos de desregulamentação das relações trabalhistas e econômicas, não aprovando a lei. O sentido do veto de Fernando Henrique Cardoso deve ser compreendido no contexto mais complexo de toda a política econômica e educacional dos oito anos de seu governo, não se admitindo explicações ligeiras e simplistas (SILVA, 2011, p. 29).

No que se refere à Sociologia, a LDB/96 define que o estudante, ao finalizar Ensino Médio, tenha adquirido, entre outras coisas, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários para o exercício da cidadania (artigo 36, parágrafo 1º, inciso III). No entanto, sua redação é de tal forma ambígua que gerou dúvidas e reforçou intenções contrárias à presença dessas disciplinas no currículo escolar.

Expressão disso foi a não obrigatoriedade de disciplinas específicas de Sociologia e Filosofia nos currículos das escolas do sistema escolar. Com o parecer CNE/CEB 15/98 e a resolução CNE/CEB 03/98, os quais dizem respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foi estabelecida uma maior flexibilização do currículo e a opção da oferta a cargo de cada estado.

Também nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do

Ensino Médio (PCNEM) de 1999 apontaram a necessidade de reelaboração da proposta curricular. Determinou-se, então, que a organização curricular deveria ser estruturada por áreas de conhecimento e não por mais disciplinas (MORAES, 2011; SILVA, 2010). Dessa forma, o ensino de Sociologia e Filosofia não tinha que, necessariamente, dispor de disciplinas específicas no currículo escolar.

Contudo, naquele cenário de ambiguidade e incerteza, tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, de iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), que teve o objetivo de alterar o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei nº 9.394/96, com o propósito de garantir a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Tal projeto passou pela Câmara dos deputados e pelo Senado Federal, como Projeto de Lei nº 09/2000. No entanto, ele foi vetado em 2001 ao chegar à última instância, a sanção do presidente da república, ironicamente o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. O argumento para justificar tal decisão foi que não tinham profissionais formados na área em número suficiente, e também que acarretaria prejuízos para os estados e o Distrito Federal, dada a necessidade de se criarem mais vagas para contratar professores (MORAES, 2011).

No final da década de 1990 e começo dos anos 2000, o debate sobre Ensino de Sociologia volta com mais força na academia, em congressos, fóruns e encontros da área. Liderado pelos sindicatos, organizações de profissionais e Movimento de área<sup>14</sup>, a reinserção desse debate no meio acadêmico gerou maior engajamento por parte dos envolvidos.

No ano de 2006, foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de Sociologia. Segundo Moraes (2011), pairou certa dúvida quanto a essa realização, pois ainda não se visualizava de forma mais concreta a volta da Sociologia para o currículo escolar. No entanto, houve por parte do governo, um aceno favorável à sua implementação.

Moraes (2011) afirma que, apesar das OCNEM serem passíveis de críticas, elas tiveram um papel importante no processo de inclusão da Sociologia como disciplina no currículo escolar.

A publicação das OCEM – Sociologia, em que pese algumas críticas, representou uma mudança

---

<sup>14</sup> Por movimento de área entende-se a articulação e mobilização de estudantes em torno de questões específicas dos cursos.

na própria campanha, ao menos no que diz respeito ao engajamento da SBS e de muitos professores universitários. Ficava claro que nosso interesse filiava-se àquele proposto por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo (MORAES, 2011, p. 325).

Em meados da década de 2000, os mesmos envolvidos na elaboração das OCNEM fizeram o Parecer CNE/CEB n. 38/06 para ser apreciado, o qual resultou na Resolução n. 04, de 16 de agosto de 2006 (MORAES, 2011). Esse documento alterou o artigo 10 das DCN's Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 3/98), que indicava que a Sociologia e a Filosofia deveriam ser tratadas nas escolas de maneira interdisciplinar e contextualizada. Desse modo, instituiu-se, a partir daquele momento, que as escolas estruturadas por disciplinas deveriam incluir as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo escolar<sup>15</sup> (BRASIL, 2006).

Depois de um longo período de ausência, permeado por lutas e mobilizações para que retornasse como disciplina nas escolas, a Sociologia torna-se obrigatória no Ensino Médio a partir da promulgação da Lei nº 11.684/2008<sup>16</sup>. Durante muitos anos, profissionais e instituições educacionais ligados à área tomaram como luta a defesa de sua permanência na Educação Básica. Vivencia-se, desde então, a presença obrigatória da disciplina de Sociologia no currículo desta etapa da escolaridade básica.

No entanto, no contexto atual, o lugar da Sociologia no Ensino Médio ainda se encontra em questão. Tramitava, até março deste ano (2014), um Projeto de Lei (nº 6.003, de 2013), de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que buscava modificar, entre outros artigos, o art. 36 da LDB/96 e assim “III. eliminar a obrigatoriedade de que Filosofia e Sociologia fossem tratadas como

---

<sup>15</sup> O documento acrescentava ainda a inclusão do ensino dos componentes História e Cultura Afro-brasileira e Educação ambiental (BRASIL, 2006).

<sup>16</sup> A adaptação à legislação (Resolução CNE/CEB n 1, de 18 de maio de 2009) dispôs que as disciplinas de Sociologia e Filosofia iniciariam em 2009, em pelo menos um ano dessa etapa escolar e, de ano em ano, abarcando as demais séries/ano progressivamente. A orientação era de que as escolas de cursos com duração de três anos teriam até 2011 para se adequar, e as com duração de quatro anos, até 2012.

disciplinas obrigatórias dos currículos” (BRASIL, 2013). Na sua tramitação na Comissão de Educação, o projeto recebeu o voto contrário do relator, levando à retirada do projeto de lei pelo proponente<sup>17</sup>.

Por fim, destaca-se ainda outro desafio à presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio: o ensino por áreas do conhecimento. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ganha força a proposta de organizar o currículo desse nível de ensino por área do conhecimento, não ficando claro se isso implicará no reforço da articulação entre as disciplinas ou na sua dissolução.

É notória a condição de instabilidade e insegurança quanto à presença da disciplina em diversos momentos, dificultando a sua efetiva consolidação. Essa condição remete-nos à questão levantada na introdução, quando perguntamos em que medida o caráter da profissionalidade docente não está relacionado à ausência de uma disciplina escolar correspondente à formação específica para ela, ou seja, em que extensão a precariedade da disciplina no currículo escolar implica na constituição da profissionalidade docente. Nossa hipótese é de que a ausência da correspondência da formação inicial a uma disciplina escolar repercute negativamente no processo de constituição de profissionalidade docente.

Acreditamos que essa ausência, vivenciada em vários momentos, contribuiu para a falta de tradição da Sociologia como disciplina escolar, prejudicando seu reconhecimento pedagógico, epistemológico e político e, conseqüentemente, a legitimidade do professor que a leciona. A identidade de professor constituída em um curso no qual não se vislumbra real condição de exercer a profissão para o qual está se formando, em nosso ver, fica comprometida. Mesmo considerando o fato de que em parte dos estados brasileiros, desde os anos 1990, a disciplina de Sociologia constava no currículo escolar, sua obrigatoriedade em nível nacional, a partir da Lei nº 11.684/2008, dá outra perspectiva. Uma perspectiva em que se reforça a questão da identidade docente.

Como mencionado anteriormente, a criação dos cursos<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Em consulta à página da Câmara dos Deputados, consta: “Retirado o PL n. 6003/2013, em razão do deferimento do Requerimento n. 9708/2014, nos termos do art. 104 combinado com o art. 114, VII, do RICD.” - <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581> <acesso em 03/05/2014>

<sup>18</sup> A criação do curso de Ciências Sociais bem como de outros cursos se dá pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que deu organização definitiva à

superiores na Escola Livre de Sociologia e Política (1933) na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade do Paraná (1938) foi um dos fatores fundamentais para o processo de institucionalização da Sociologia no Brasil (MEUCCI, 2000, p. 8).

Em sua origem, na década de 1930, a responsabilidade da formação de professores estava centrada nas Faculdades ou Institutos de Educação, sendo o espaço, por definição, separado das áreas específicas. O estudante, para receber a certificação, poderia, depois de formado no curso, ficar mais um ano e também habilitar-se como professor (modelo 3+1). Desse modo, a docência tinha, desde aquele momento, um papel secundário nas universidades (FREITAS, 2013, p. 111).

Os cursos se originam, portanto, com a finalidade de preparar acadêmica e intelectualmente os quadros políticos e técnicos. Segundo Freitas (2013), houve importantes influências de várias universidades, como por exemplo, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, Pernambuco, entre outros. No entanto, ele reconhece a influência social e simbólica especialmente dos cursos da USP e o da ELSP para as Ciências Sociais em geral, bem como para os cursos de Ciências Sociais.

Esses dois cursos de Ciências Sociais paradigmáticos para os demais cursos de Ciências Sociais do país, pois a “Escola Paulista de Sociologia” irá imprimir sua marca na maneira de ensinar, no desenho curricular e, principalmente, no modo de fazer pesquisa e na definição dos temas de investigação, uma vez que os primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Ciências Sociais no Brasil iniciaram na ELSP e na USP e uma parte dos cientistas sociais e professores dos cursos de Ciências Sociais do Brasil cursaram mestrado e doutorado nestas instituições (p. 113).

O transcorrer da trajetória de licenciatura em Ciências Sociais acompanha o movimento dos cursos de formação de professores em geral. Contudo, é a partir da implementação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, em plena ditadura civil-militar, que se têm as principais mudanças nos cursos superiores em geral. São mudanças de

caráter ideológico, de tolhimento das liberdades e direitos civis e políticos, de pressões do setor produtivo que imprimem à educação, aos projetos formativos um caráter profissionalizante. Nesse sentido, além das mudanças referentes à organização interna das instituições, ocorreu a intensificação de investimentos em pesquisa, sobretudo nas áreas mais técnicas que atendiam ao crescimento industrial. Em relação à formação de professores, reforça-se o modelo que atendia à lógica da racionalidade técnica, portanto, o modelo 3+1 permanece.

Talvez essa trajetória possibilite entender, mesmo que parcialmente, a apropriação do debate da formação de professores e do ensino de Sociologia no âmbito dos cursos de Ciências Sociais. E, também, como esse período foi fundamental para direcionar o caráter formativo dos cursos, priorizando-se o bacharelado e secundarizando-se a licenciatura.

Em pesquisa realizada em 2009, sobre os modelos de cursos de Ciências Sociais ofertados nas universidades federais brasileiras, Anita Handfas constata que se configuram nas instituições três distintos modelos formativos. O modelo 3+1, amplamente difundido entre as licenciaturas em geral, marcado pelo predomínio do bacharelado somado a disciplinas da Educação; um segundo modelo que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, constituindo-se como ênfases<sup>19</sup> a serem escolhidas pelos estudantes. E o terceiro modelo se constitui pela separação total dos cursos de bacharelado e licenciatura<sup>20</sup>.

A dimensão da formação de professores na história das Ciências Sociais no Brasil foi de fundamental importância na institucionalização. Porém, como visto, os cursos de licenciatura sofreram um desprestígio em relação à formação de pesquisadores<sup>21</sup>. Nossa intenção não é retomar o debate da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, mas, sim, apontar que tal situação pode ser problematizada no sentido de pensarmos sobre o processo de constituição da profissionalidade

---

<sup>19</sup> Nos Projetos Pedagógicos dos cursos da UFSC e da UFRGS, contempla-se o termo Habilitação para distinguir Licenciatura de Bacharelado.

<sup>20</sup> Na época da realização da pesquisa, existiam, no total, 64 Instituições Federais de Ensino Superior, dessas, 51 ofereciam cursos de Ciências Sociais. Em relação às modalidades, estavam assim distribuídos: 15 no modelo 3+1; 12 tinham os cursos de bacharelado e licenciatura separados; 9 somente bacharelado; e 2 somente licenciatura. Dessa forma, os dois primeiros juntos correspondem a mais de 50% do total.

<sup>21</sup> Atentamos que defendemos que a formação de professores deve ser um espaço de alta qualidade para a formação de pesquisadores.

docente em um espaço onde se constituem outras profissionalidades. Ou melhor, em um curso em que é forte a constituição da profissionalidade do antropólogo, sociólogo ou cientista político<sup>22</sup>.

Nessa direção, problematizamos os modelos formativos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais concordando com a ideia de que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 8).

Entende-se, então, que os modelos formativos dos cursos são pontos centrais na discussão sobre formação de professores e que eles se materializam no âmbito do currículo. Segundo Handfas (2005), o terceiro modelo, que tem o bacharelado e licenciatura separados, é criticado com o argumento de que a separação entre eles acaba por desqualificar a licenciatura, já que esta última não forma para a pesquisa. Em sua opinião, esta visão corrobora a ideia de que o professor é somente um reproduzidor do que é produzido intelectualmente por outros, no caso – o pesquisador. Esta noção é compatível com a tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura. Para a pesquisadora, esta situação deve-se à desvalorização do papel do professor em nossa sociedade, consequência da “nossa formação social e do processo de escolarização que aqui se deu” (HANDFAS, 2009, p. 2). Em contrapartida, defende que é possível formar o professor com o rigor de conhecimentos teóricos e práticos necessários para exercer a

---

<sup>22</sup> Cabe frisar que a habilitação como antropólogo, sociólogo ou cientista político não se dá na formação inicial. O estudante sai formado como bacharel em Ciências Sociais ou cientista social e somente com a realização do mestrado é que o título se define como um dos citados. Porém, a estrutura curricular dos cursos de graduação em Ciências Sociais é organizada, na maioria das vezes, por disciplinas das áreas referidas, sendo que os alunos podem optar por cursar mais disciplinas de alguma das três áreas. Dessa forma, reforça-se mais a identidade de uma ou outra ênfase.

docência<sup>23</sup>.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP 01/2002) orienta como ideal esse terceiro modelo, o qual concebe a licenciatura e o bacharelado separados. Como veremos no terceiro capítulo, o projeto de reformulação curricular das DCN's FP propõe a consolidação de três carreiras distintas, o bacharelado acadêmico, o bacharelado profissionalizante e a licenciatura, sendo esta última, com terminalidade e temporalidade própria (CNE/CP 09/2001, p. 6).

Interessa-nos refletir sobre como ocorre a incorporação das diretrizes contidas nos documentos nacionais nos Projetos Pedagógicos dos cursos. De acordo com Scheibe e Bazzo (2013), os cursos de formação de professores ainda não se adaptaram totalmente à LDB/96, compreendendo que o processo “continua em curso e o que se percebe é que as instituições de ensino superior adaptam-se lentamente à nova legislação, ou a ela resistem, em especial no que diz respeito às novas diretrizes curriculares instituídas para a totalidade dos cursos existentes” (p. 18). O enquadramento legal da formação de professores e como são incorporados institucionalmente às regulamentações contidas nos documentos das DCN's e PCN's são importantes para se entender como vem sendo pensada e organizada a formação de professores nos cursos de licenciatura e, inclusive, aspectos de profissionalidade.

Anita Handfas (2012) tem semelhante interpretação em relação às mudanças requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores nos cursos de Ciências Sociais. Segundo a autora, ainda que as diretrizes orientem a criação dos cursos de licenciatura como espaços autônomos de formação docente, tal iniciativa ainda está longe de ser efetivada. Em sua pesquisa, constata que, apesar de orientações em sentido diverso, ainda prevalece o modelo 3+1 em parte significativa dos cursos de Ciências Sociais, indicando haver “uma resistência oriunda, se não de uma tomada de posição institucional, ao menos da necessidade de enfrentamento de um debate em torno da questão: qual o modelo mais adequado de formação de professores?” (HANDFAS, 2012, p. 29). Em relação a esta questão, ela aponta que:

---

<sup>23</sup> Sobre isso, cabe ressaltar que a ideia de uma formação voltada para de adequar às mudanças do mundo globalizado, em que se busca atender questões mais pontuais da vida prática, está presente também nas formações de outras atividades.

A controvérsia gira em torno de saber de que maneira devem ser articuladas as duas dimensões essenciais na formação profissional do professor – a teoria e a prática. Do ponto de vista das instituições responsáveis pela formação profissional, essa relação pode se manifestar de diferentes maneiras, a depender de vários fatores, tais como as formas de constituição de uma dada ciência; as características particulares de mediação entre a ciência de referência e a disciplina escolar; e até mesmo as características específicas de cada profissão. Cada uma desses fatores vai interferir na maneira pela qual a teoria e prática se relacionam, mas ainda assim, é fato que essa relação constitui-se num ponto de tensão entre as diversas áreas disciplinares (HANDFAS, 2012, p. 29).

Diante disso, a questão é entendida pela autora por dois pontos de vista: a perspectiva dos estudos educacionais indica que durante bastante tempo a teoria e a prática se davam em momentos distintos do curso, estabelecendo com isso uma relação de justaposição, atendendo à lógica da racionalidade técnica; e mais recentemente a perspectiva dos estudos culturais, a qual entende a cultura como estruturante do cotidiano, e é entendida como a expressão dos conflitos que envolvem o cotidiano escolar, desse modo, os professores *são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem* (HANDFAS, 2012, p. 30). Para Handfas, neste segundo modo, a formação do professor sai do plano mecânico entre teoria e prática e passa a ser concebida na relação entre elas, isto é, numa articulação entre os saberes, considerando o contexto social da escola. E atenta que “nessa perspectiva, os saberes da experiência não se resumem à ação do professor, mas resultam da articulação de diferentes saberes constituídos em sua prática pedagógica” (p. 30).

A autora considera que nos cursos formadores de professores essa tensão se configura com o binômio “ser pesquisador”, “ser professor” - licenciatura e bacharelado. Dessa forma, pondera que:

(...) temos uma concepção que confere à formação inicial características tão próprias ao ponto de exigir uma formação específica. E, outra, que ainda que reconheça as especificidades da formação docente, aposta na sua articulação com a

própria formação do cientista social (HANDFAS, 2012, p. 31).

Em muitos casos, ainda encontra-se a priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, o que acaba por reforçar ainda mais o desinteresse dos jovens pela formação de professor. Um dos elementos a ser considerado é a situação de que muitos docentes universitários também não se identificam como formadores de professores, mas sim, somente como pesquisadores. Para Diniz-Pereira, “estes sujeitos e suas representações do que seja o ensino e a formação de professores também influenciam a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios” (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Os modelos dos cursos de Ciências Sociais ofertados em nossas universidades sofreram modificações diante da necessidade de adequação à legislação que regulamentou o funcionamento e organização institucional e curricular dos cursos de Ensino Superior.

Segundo Macedo (2004),

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (MACEDO, 2004, p. 110).

Não restam dúvidas de que o currículo ganha centralidade nas políticas educacionais das últimas décadas (PACHECO, 2009). Considerando-se ser este o espaço de materialização tanto da formação escolar quanto da formação dos formadores, torna-se um forte campo de disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas, especialmente por implicar diretamente sobre as finalidades e o caráter dessa formação. Pois é na materialidade da política curricular e no desenho curricular que se institui o caráter e a finalidade da formação.

Como já mencionado, o papel central nas políticas educacionais

que a formação de professores ocupa nas últimas décadas, juntamente com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica, atentam sobre a questão do ensino de Sociologia e a formação inicial de professores para esta disciplina. Nesse sentido, julgamos que pesquisas que abordem essas temáticas ajudam a compreender como vem ocorrendo a efetivação da Sociologia no contexto escolar, também a pensar qual modelo de formação e quais concepções de professores estão presentes nos cursos. Enfim, são processos que nos ajudam a pensar os aspectos da profissionalidade docente.

No próximo capítulo, apresentamos alguns princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais, buscando apreender, por meio das categorias de análise, aspectos da profissionalidade docente nestes documentos.



### **3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS: O QUE SINALIZAM OS DOCUMENTOS SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS À PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Como exposto no primeiro capítulo, as reformas educacionais implementadas no país tiveram como eixo principal a formação de professores, e contaram fortemente com a ideia da necessidade da profissionalização docente como principal iniciativa para sanar os problemas da Educação. Neste capítulo, apresentamos e discutimos noções e princípios balizadores dos documentos referentes às Diretrizes Curriculares para a formação de professores e dos cursos de Ciências Sociais. Na segunda parte, tomando como referência as categorias/dimensões de análise, buscamos apreender aspectos que podem estar relacionados à constituição da profissionalidade docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino são parte normatizadora das mudanças propostas pela LDB/96. São formadas por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que servem como orientação para os cursos e instituições de ensino, nas diferentes etapas e modalidades. Os documentos analisados foram os pareceres e resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para o Ensino Básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Sociais<sup>24</sup>.

As resoluções se caracterizam por nelas constarem as informações mais sucintas e objetivas, são documentos de referência e servem como base legal das políticas. Já os pareceres as antecedem. Neles, encontram-se, com maior detalhamento, conceitos e concepções, contemplando-se, em alguma medida, a base teórico conceitual das reformas.

A partir dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Na intenção de tornar menos cansativo o texto, optamos por utilizar a sigla que corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) quando nos referirmos às diretrizes para a formação de professores (DCN's FP) e para as diretrizes para os cursos de Ciências Sociais (DCN's CS).

<sup>25</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE), criado por lei, tem a atribuição de normatizar, deliberar e de assessorar o Ministério da Educação (MEC), formulando e avaliando a política nacional de educação. É composto pelo Conselho e Pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, as quais emitem pareceres e decidem sobre assuntos relacionados, e no caso de decisões

elaborou um conjunto de diretrizes para as licenciaturas de que fazem parte, cronologicamente: o Parecer CNE/CP 09/2001, que constitui documento base para os demais, onde encontra-se o arcabouço teórico e conceitual das DCN's FP; o parecer CNE/CP 27/2001, que altera o sub item 3.6 do anterior, o qual trata do estágio supervisionado obrigatório; o Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao primeiro (Parecer CNE/CP 21/2001) e que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Os dois primeiros pareceres são peças indispensáveis das DCN's para formação de professores (Resolução CNE/CP 01/2001). O Parecer CNE/CP 09/2001 é a proposta remetida pelo MEC ao CNE para apreciação, nele encontram-se com maior profundidade todos os pontos tratados nas DCN's. Nesse sentido, ao tratarmos dos princípios norteadores da reforma, nos remetemos a este documento, pois nos possibilita uma melhor apreensão da base teórica adotada nas diretrizes<sup>26</sup>.

Na análise do contexto educacional, o Parecer CNE/CP 09/2001 apresenta como avanços e conquistas na área educacional nas últimas décadas a universalização do ensino fundamental e sua ampliação para o ensino médio e educação infantil; a democratização do acesso e

---

das Câmaras, cabendo recurso do Conselho Pleno. Acesso em 16/09/2014: <[http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12449&Itemid=754](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754)>

<sup>26</sup> O Parecer CNE/CP 9/2001 é o mais longo dos documentos estudados. Primeiramente, é relatado o processo de elaboração da proposta das diretrizes e apresentada uma análise do contexto educacional das últimas décadas (1980 e 1990), na qual se explica a reforma da Educação Básica, o suporte legal, as questões a serem enfrentadas na formação de professores (nos campos institucional e curricular). Em um segundo momento, são explicitados os princípios orientadores da reforma, nos quais constam a noção de competências, a relação entre teoria e prática de pesquisa e de avaliação, dentre outros. Na parte final, é apresentado o Projeto da Resolução, que em quase nada difere do documento final (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) a não ser pela alteração dada pela Resolução CNE/CP 28/2001, que trata do estágio supervisionado obrigatório.

melhoria da qualidade do ensino, as transformações ocorridas em consequência das novas tecnologias, a internacionalização da economia e a consolidação das instituições públicas democráticas (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 3). Aponta, ainda, que é importante uma “educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais” (p. 4).

No que se refere aos princípios gerais do documento, em seu artigo terceiro, a DCN's FP (Resolução CNE/CP 1/2002) toma como princípios norteadores da formação docente:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a **competência como concepção nuclear** na orientação do curso;

II - a coerência entre a **formação oferecida e a prática** esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a **simetria invertida**, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a **aprendizagem** como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os **conteúdos**, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a **avaliação** como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a **pesquisa**, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (CNE/CP 1/2002, grifos meus).

Apresentam-se, portanto, três eixos para formação de professores: a noção de competência como concepção nuclear; a coerência entre formação e a prática do futuro professor; e a pesquisa como parte essencial da formação.

A noção de competências é o primeiro e principal princípio norteador, ela é o eixo conceitual e estruturante da reforma e imprime uma nova marca aos processos formativos, a qual passa da lógica da oferta para a lógica da demanda (CAMPOS, 2004). Segundo Campos (2004), a Resolução CNE/CP 02/2002 e o Parecer CNE/CP 09/2001 têm significativa diferença em relação aos documentos que os antecedem<sup>27</sup>. Consta que a noção de competência já estava presente no documento de 1997 e aparece como condição para o desenvolvimento do profissional reflexivo. Já no ano seguinte, no documento de 1998, a noção de competência deixa de ser meio para se tornar fim (CAMPOS, 2004). Isto é, o desenvolvimento de competências se torna o objetivo da educação. Ocorre, portanto, um deslocamento do modelo de professor almejado expresso nas reformas.

Nas diretrizes de 2001, as mudanças nos cursos de formação caminham no sentido de: atender à capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; o comprometimento com o sucesso dos estudantes; a capacidade de lidar com a diversidade; o incentivo às atividades culturais; o desenvolvimento de práticas investigativas; a elaboração e execução de projetos, para serem trabalhados os conteúdos dos currículos; a utilização de novas metodologias; e também o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 4). Ou seja, se espera que o professor formado nessa nova concepção consiga refletir sobre suas ações e, por essas ações, construir e reconstruir seus conhecimentos e sua própria prática, garantindo assim a aprendizagem dos estudantes (CAMPOS, 2004, p. 8).

O segundo princípio define que deve ocorrer coerência entre a

---

<sup>27</sup> Campos (2004) analisa documentos que antecedem os textos referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, são eles: *Referencial Pedagógico-curricular para a Formação Inicial de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (1997), e sua versão ampliada, apresentada em 1998, denominada *Referenciais para a Formação de Professores*; e também o documento *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, em cursos de nível superior, a qual serviu como base para o Parecer CNE/CP 09/2001 e para a Resolução CNE/CP 01/2002.

formação oferecida e a prática esperada, compreende as noções de simetria invertida, aprendizagem, conteúdos e avaliação. Conforme o texto, é preciso que a formação do futuro professor seja coerente com a realidade futura de professor no ensino básico (Parecer CNE/CP 09/2001). Questiona o distanciamento entre a formação praticada nos cursos de formação de professores e a prática da escola. Sendo necessários, portanto, critérios de coerência entre a formação e a prática futura.

O conceito de simetria invertida corresponde à ideia de que exista a similaridade entre o espaço em que o professor é formado e o no qual ele trabalhará futuramente. Está relacionada à experiência enquanto estudante, seja durante o processo acontecido na etapa de escolarização básica, ou mesmo na formação profissional, e serve como referência do 'modo de ser' a docência. Dessa forma, o curso de formação de professores deve oferecer experiências análogas, respeitando a diferença entre cada etapa (Parecer CNE/CP 09/2001). Para Campos (2004), esse princípio se aproxima do “modelo do professor reflexivo”, os preceitos expressos sugerem a “valorização do aprender fazendo', do 'aprender vivenciando” (p. 12). Nesse sentido, entende que na ideia de homologia de processos, cabe questionar o quanto se deve saber para bem ensinar (CAMPOS, 2002, p. 172-173).

A concepção de aprendizagem, no documento, pressupõe a construção de conhecimentos. Essa construção se dá na interação com a realidade, com outros indivíduos e colocando em uso as capacidades pessoais, se fazendo determinante a existência da interação entre o indivíduo e o meio social, “(...) fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura”. Dessa forma, na perspectiva expressa no documento, as competências se constituem quando se constroem conhecimentos (Parecer CNE/CP 09/2001).

Por sua vez, a concepção de conteúdo está estreitamente relacionada à concepção de aprendizagem. Sendo a construção de conhecimento intimamente relacionado à constituição de competências, e neste sentido, os conteúdos têm papel central. O texto afirma que é preciso ter atenção para o tratamento metodológico na opção didática, fazendo a articulação conteúdo e método para assim construir uma rede de significados. Temos aí uma importante pista para pensarmos por onde caminha a noção de profissionalidade.

Segundo Campos (2002), a formação por competências inverte a lógica da organização das práticas de formação até então existentes, as

quais se baseavam em conhecimentos disciplinares reconhecidos como mais significativos e passam a tomar como referência conhecimentos considerados necessários, relacionados ao trabalho e ao cotidiano. “O conhecimento é compreendido como um meio, um recurso a partir do qual as competências profissionais são construídas” (CAMPOS, 2002, p. 96).

A autora pondera o debate entre conhecimento e competência. Considera pertinente o entendimento que identifica a relação e não a oposição entre conhecimento e competências. Entretanto, questiona “os critérios a partir dos quais se estabelecem ou se identificam as situações que poderiam mobilizar ou levar à construção de competências. Esse aspecto, que remete à dimensão política da formação por competências, não tem sido discutido pelos autores que aqui tratamos [Bernard Rey e Philippe Perrenoud]” (p. 97). E outra consideração sobre esse princípio diz respeito à prioridade do método sobre o conteúdo. Pois se corre o risco de que se constitua como norma generalizante o “como fazer”, fazendo com que as situações passem a ser tratadas como abstrações generalizantes, nas quais se produzem soluções para qualquer que seja o contexto (CAMPOS, 2002, p. 98). Esta afirmação, de algum modo, revela a relação que estamos estabelecendo quando analisamos o par de categorias Forma e Conteúdo.

A noção de avaliação é a última concepção pertencente ao princípio da coerência entre formação e prática apresentada nas diretrizes. Ela é reafirmada como parte integrante da formação. Segundo o documento (Parecer CNE/CP 09/2001), a avaliação tem o objetivo de analisar a aprendizagem e certificar a formação, possibilitando que o licenciando perceba como procede a própria aprendizagem. A pretensão é de que não seja avaliado somente o conhecimento, mas também a capacidade de pô-lo em ação e de ativar outros. Para Campos (2004), além do propósito de detectar possíveis déficits nos processos de aprendizagem, a avaliação tem a “função de ser um importante dispositivo regulador e modular dos percursos de aprendizagem dos acadêmicos, com vistas a promover de forma cada vez mais frequente a individualização de trajetórias no interior das instituições de formação” (p. 8).

O último princípio destacado nas diretrizes refere-se à concepção de pesquisa. No texto, considera-se que as características da docência estão relacionadas a uma atitude de compreensão cotidiana dos “processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino

da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (p. 35). O texto das diretrizes traz a ideia de que é importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensinam, bem como conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 35-36).

Na análise sobre a concepção de pesquisa contida nos documentos das DCN's FP, Campos (2002) constata que, diferentemente dos documentos anteriores, no Parecer CNE/CP 09/2001 foi suprimida parte do texto que estabelecia uma diferenciação entre pesquisa acadêmica ou científica e pesquisa da prática. Dessa forma, sugerindo-se a existência de dois tipos de pesquisa: a científica e a da prática (CAMPOS, 2002, p. 10). Segundo a pesquisadora, nesse princípio se dá maior ênfase à prática e secundariza-se a teoria. Nesse sentido, problematiza o papel que cumpre a teoria na invenção da prática (p. 102). Destaca que uma das consequências dessa orientação é a

deslegitimação do conhecimento científico como um referente fundamental na formação de professores. Essa deslegitimação ocorre de par com a legitimação da prática como o local de onde o professor deve retirar as referências para sua atuação. Vale aqui lembrar que a prática pedagógica é definida, nos documentos citados, como complexa, imprevisível, singular, marcada pela urgência e descontinuidade de suas “cenas” (CAMPOS, 2002, p. 101).

Essa discussão dialoga diretamente com a questão dos modelos formativos que tratamos no capítulo anterior, em que é trazido o debate da priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. Um dos argumentos que fazem a crítica da separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura seria a falta de rigor teórico destinado aos cursos de formação de professores. E expressa, ainda que indiretamente, o caráter da identidade da formação e por consequência da profissionalidade.

Ainda neste contexto, destacamos outros pontos que julgamos relevantes dada a sua implicação na constituição dos currículos dos cursos. Um deles é a noção de flexibilidade que, conforme as DCN's FP, deve receber significativa ênfase. A proposta é de que os projetos dos cursos integrem os eixos articuladores, presentes nas Diretrizes e, nesse

sentido, a orientação é que cada instituição formadora “construa projetos inovadores e próprios” (Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 14).

A flexibilidade encontra-se assim definida:

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (Resolução CNE/CP 01/2002).

A ideia de flexibilidade, portanto, faz-se fortemente presente no projeto de reformulação curricular proposto nas reformas educacionais das últimas décadas. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), a discussão curricular ganha centralidade nesse processo, e nesse sentido, identificam que prevalece, tanto na educação básica como no ensino superior, o “ideário da flexibilidade e da sintonia com a vida” e com a empregabilidade (p. 7). Entendem que

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e na movimentação, em geral, em prol das mudanças curriculares estão associadas intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Estão associadas, também, à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderão responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 13).

Diante dessa relação apontada, os autores consideram que as DCN's, apesar de indicarem processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro lado, ser compreendidas como mecanismos de ajustes e aligeiramento da formação (CATANI, OLIVEIRA,

DOURADO, 2001, p. 10). Tanto para atender à demanda do mercado, adaptando-se ao que colocam entre aspas como “rápidas demandas do mundo moderno”, como para responder a outros setores que entendem que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido à necessidade de facilitar a vida dos alunos, especialmente daqueles que trabalham, para que não seja tão alto o número evasões. Vale destacar, ainda, que o MEC atribui à rigidez curricular a culpa pelos altos índices de evasão (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 10).

Os critérios de organização para o desenho da matriz curricular dos cursos propostos nas diretrizes constituem outro ponto que merece alguma consideração. A orientação é que eles estejam expressos “em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores” (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 52)<sup>28</sup>. Não obstante este conjunto de critérios, o que se observa na análise empírica dos Projetos Pedagógicos é que a preocupação maior é com a estruturação em relação ao o que se estabelece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais.

A questão da carga horária (outro ponto de destaque) é um dos aspectos de maior impacto na reformulação dos currículos dos cursos, pois, em princípio, fez com que a organização das matrizes curriculares fosse modificada em relação ao padrão anterior. A ideia é que a prática esteja presente ao longo de toda a formação do estudante. É assim apresentada na Resolução CNE/CP 02, de fevereiro, de 2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, **2800 (duas mil e oitocentas) horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

---

<sup>28</sup> Os eixos articuladores são: dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e das dimensões teóricas e práticas.

I - 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de **estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, grifos meus).

Atribui-se, portanto, um peso maior para a prática no currículo dos cursos. Como veremos na análise das categorias, ela está articulada à teoria, e ambas intimamente relacionadas à noção de competências.

Sobre a noção de prática, Diniz-Pereira (2011), em análise da legislação educacional a partir da LDB/96, dos termos “prática como componente curricular”, “prática de ensino” e “estágio supervisionado”, constata que houve equívocos quanto aos seus sentidos. Além disso, houve pouco cuidado em relação ao que essas expressões podem representar em termos conceituais. Dentre os termos, dá destaque à noção *prática como componente curricular*, considerando ser a maior novidade na reformulação curricular dos cursos, e ao conceito de *estágio curricular*, o qual é considerado outro componente curricular obrigatório que deve ser integrado à proposta pedagógica do curso.

Diante do exposto até aqui, atentamos para o tom que marca todos os documentos, principalmente o Parecer CN/CP 09/2001, o qual se caracteriza pelo apontamento de que o modelo educacional que antecede as reformas não atenderia à demanda por uma educação de qualidade que responda às transformações do mundo social (Parecer CNE/CP 09/2001). No mesmo documento, acusa-se que a formação docente manteve o formato tradicional, não contemplando as

características inerentes à atividade do professor na atualidade. Com isso, o entendimento era de que ela era inapropriada para a dinâmica atual, defasada e precária. Dessa forma, propõe uma “revisão criativa” dos modelos formativos empregados nos cursos (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 4).

Segundo Macedo (2012), o diagnóstico feito para justificar as mudanças a serem implementadas desrespeita as experiências desenvolvidas historicamente no que se refere à formação de professores. O documento não dialoga com as experiências da prática cotidiana dos cursos e, sim, entende que os problemas serão “resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador” (p. 1). Para a autora, o processo de legitimação das mudanças propostas é baseado na crítica e na ridicularização de políticas anteriores.

Além da análise dos textos das DCN's para a formação de professores, também consideramos os documentos oficiais relativos aos curso de Ciências Sociais, particularmente o Parecer CNE/CES 492/2001, que fundamenta as diretrizes e a Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002, que, além de homologar os termos do Parecer CNE/CES 492/200, elenca os elementos que deverão compor os projetos pedagógicos dos cursos.

Estruturalmente, a resolução recomenda que os Projetos Pedagógicos contemplem os seguintes aspectos: a) perfil dos formandos, basicamente dividido em professor, pesquisador acadêmico e não acadêmico, e profissional que atue no planejamento, consultoria, formação e assessoria; b) competências e habilidades gerais e específicas, nesse caso, diz respeito somente à especificidade da licenciatura; c) organização do curso em bacharelado e licenciatura; conteúdos curriculares, os quais divididos em três eixos: formação específica, formação complementar e formação livre; d) estruturação do curso, sendo a licenciatura orientada também pelas DCN's para a formação de professores; e) estágio e atividades complementares; e f) conexão com avaliação institucional, isto é, a avaliação deve ser elaborada segundo critérios dos próprios cursos, porém, considerando a avaliação institucional.

A linguagem que marca o texto é prescritiva e técnica, e serve de orientação para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Dada a ausência de elementos conceituais e metodológicos do documento, tornou-se impossível construir alguma análise. Aliás, a ausência de conteúdos na resolução expressa bem como

se deu o processo das reformas no âmbito da formação de professores neste período.

Apresentamos, até aqui, os principais pontos dos documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais que julgamos terem relação com a noção de profissionalidade docente. A seguir, tomamos estes mesmos documentos para analisá-los à luz das categorias/dimensões definidas na metodologia.

### 3.1 FORMA E CONTEÚDO

As categorias/dimensões Forma e Conteúdo são entendidas nesta pesquisa a partir dos modelos de formação que Saviani (2009) identifica como predominantes nos cursos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, e b) modelo pedagógico-didático. Assume-se que o modelo cultural-cognitivo refere-se às disciplinas da área específica das Ciências Sociais e que o modelo pedagógico-didático às disciplinas da licenciatura. Considerando que o que ensinar (Conteúdo) e como ensinar (Forma) são dimensões constitutivas da profissionalidade docente, buscamos identificar nas diretrizes oficiais como aparecem essas dimensões.

O entendimento expresso no Parecer CNE/CP 09/2001 aponta que a formação que vinha sendo feita até então, com algumas exceções, as tratava de maneira desigual, ou seja, dava-se ênfase ao que o texto denominou “pedagogismo” (transposição didática dos conteúdos), ou dava-se quase exclusiva atenção ao conteudismo (ao que o estudante deve aprender em termos de conteúdo) (p. 21). No parecer, identifica-se que os cursos multidisciplinares (Pedagogia, por exemplo) dariam mais atenção à Forma, sem aprofundamento substancial aos conteúdos, e as licenciaturas dariam ênfase aos conteúdos em detrimento do como ensinar.

Como destacado anteriormente, a concepção de conteúdo adotada no texto do Parecer CNE/CP 09/2001 pressupõe a construção de conhecimentos vinculados à noção de competências. Sobre esta base, destaca a importância da articulação Forma e Conteúdo.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, **uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências.** No seu

conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; **na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal** – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. **É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz.** Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados (p. 33, grifos meus).

Neste âmbito, damos destaque a três definições de conhecimentos e/ou competências apresentadas no documento (Parecer CNE/CP 09/2001), que salvo melhor juízo, permitem perceber a concepção de conhecimento (e conteúdo). São eles: *conhecimentos das áreas específicas para cada etapa da educação básica, competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico* e de *conhecimento pedagógico*.

No texto, assume-se que o domínio dos conhecimentos das áreas específicas para cada etapa da educação básica é condição essencial para a construção das competências profissionais presentes das DCN's FP.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as **licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada** daquelas utilizadas em  **cursos de bacharelado**; nas licenciaturas, **os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo**, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao

exercício profissional e estar constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 47).

Constata-se a intenção em diferenciar a licenciatura em relação ao bacharelado, no que concerne à seleção, organização e tratamento dos conteúdos. É por meio dos conteúdos específicos (eixos articuladores do currículo) que os conhecimentos pedagógicos devem estruturar-se. Ou seja, a articulação entre as duas dimensões está assim pensada: no centro, estão os conhecimentos específicos, os quais garantirão os conteúdos culturais-cognitivos, e, por sua vez, a identidade de professor de uma disciplina, no caso a Sociologia. E os conhecimentos didático-pedagógicos, articulados aos específicos, garantirão os saberes necessários para o exercício da docência, reafirmando-se, portanto, a identidade de professor.

As noções de *competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico* e de *conhecimento pedagógico* são distintamente apresentadas no Parecer CNE/CP 09/2001, porém estão intimamente relacionadas. A primeira diz respeito aos conhecimentos práticos, no sentido dos aspectos pontuais, da vivência, da prática da docência. Como define a própria noção de competência, o professor competente é aquele que consegue:

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e

recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;

- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;

- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 43).

Aqui, a dimensão da forma não está somente relacionada às competências que devem ser adquiridas, elas “são a forma de conhecimento em si”, e pensada na sua etapa posterior à formação inicial, ou seja, na condição da ação docente.

O domínio do conhecimento pedagógico, entendido também como um conhecimento próprio da formação, por sua vez, aparece assim definido:

Conhecimento pedagógico: Este âmbito **refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência**, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 48, grifos meus).

Vê-se, portanto, que esta concepção de conhecimento pedagógico pressupõe o desenvolvimento de competências relacionando-se diretamente com a dimensão forma, pois preocupa-se com a dimensão

do como ensinar, e tratando-se de conhecimentos elaborados e acumulados por um ou mais campos de estudos. Poderíamos considerar que este conjunto de conhecimentos também seria conhecimento e conteúdos próprios da forma. Ou seja, os conhecimentos sobre a forma - o como ensinar, também pressupõe teoria. Porém, um conteúdo específico da dimensão didático-pedagógica.

Em relação a isso, podemos entender, tomando como referência os modelos de formação apresentados por Saviani (2009), que no projeto de reforma curricular implementado por meio das DCN's FP é compreendida a necessidade de articulação entre as dimensões forma e conteúdo. Nessa direção, considerando que o ideal na formação de professores é a não preponderância de uma ou outra dimensão, podemos pensar que, em princípio, no discurso da reforma curricular proposta esse equilíbrio estaria contemplado. Todavia, vale lembrar que essa articulação é pensada tomando-se a noção de competências como base.

No que se refere às DCN's para o curso de Ciências Sociais, também vemos articuladas as dimensões de forma e conteúdo e relacionadas às competências e habilidades. Neste documento que integra as áreas da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, observa-se a relação estabelecida entre o modelo de conhecimentos culturais-cognitivos sobre os pedagógico-didáticos.

O excerto abaixo expressa o modo como é concebida esta relação:

Conteúdos Curriculares: O currículo será organizado em torno de três eixos: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre. **Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia**, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades

acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.

- O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

**No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam** (Parecer CNE/CES 429/2001, grifos meus).

Fica evidente, portanto, que nas diretrizes para os cursos de Ciências Sociais o eixo estruturante da formação é pautado nos conhecimentos específicos da área, com algumas considerações quanto ao conhecimento próprio da docência. Enquanto que as DCN's FP buscam reforçar a identidade da formação docente.

Sobre isso, considerando os modelos de formação de Saviani (2009) em articulação com a noção de profissionalidade docente de Contreras (2002), podemos afirmar que é necessária uma formação docente em que os dois modelos estejam equilibrados. Dessa forma, o professor constituído de sua profissionalidade abarcará os conhecimentos e valores para agir na ação e condição docente, fazendo uso dos conhecimentos teóricos e práticos. E o professor possuidor de uma sólida base de conhecimentos da área que vai lecionar é quem melhor poderá pensar, articular e ensinar o conteúdo necessário.

### 3.2 TEORIA E PRÁTICA

Como explicitado nos encaminhamentos metodológicos, considerando que a profissionalidade docente se constitui pelas dimensões teoria e prática, buscou-se compreender como é concebida essa relação nos documentos das DCN's para a formação de professores e nas DCN's para os cursos de Ciências Sociais.

Entendemos que as categorias/dimensões teoria e prática estão interligadas às categorias/dimensões forma e conteúdo, porém, não são a mesma coisa. Como teoria, compreendemos, neste trabalho, os conhecimentos teórico epistemológico, tanto da área específica das Ciências Sociais (cultural-cognitivo) quanto da formação de professores (didático-pedagógica). A teoria, neste âmbito, diz respeito ao conjunto de conhecimentos historicamente reconhecidos e legitimados e considerados fundamentais para determinada área do conhecimento. E a prática, na formação inicial, também pressupõe conhecimentos teóricos que servirão de base para fundamentação e reflexão sobre e para a docência, ao mesmo tempo, inclui experiências relacionadas aos processos e movimentos do trabalho docente, predominantemente no universo da escola.

As categorias/dimensões Teoria e Prática talvez sejam as que se encontram mais identificáveis nas DCN's FP. Elas constituem um dos eixos articuladores da proposta da reforma e um dos principais argumentos em favor do redesenho dos cursos. Como apresentado na primeira parte deste capítulo, ganha uma nova concepção ao trazer a noção de prática como componente curricular. Tal mudança traz elementos que podem indicar um reforço na constituição da profissionalidade docente.

No início do documento, ao apresentar o conjunto de objetivos que possibilitem a revisão criativa dos modelos formativos, é proposta uma base comum de formação docente em que as dimensões teoria e prática aparecem com o sentido de “dar relevo à docência como base da formação, articulando teoria e prática” (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 5).

Como destacado no terceiro capítulo, o texto do Parecer CNE/CP 09/2001 enfatiza que a concepção de prática dominante até então considerava isoladamente em polos opostos, o trabalho da sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro supervalorizaria a dimensão teórica, acadêmica, “desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação”. E o segundo, as atividades de estágio, supervalorizaria a dimensão prática, “desprezando a dimensão teórica

dos conhecimentos como instrumentos de seleção e análise contextual das práticas” (p. 22).

Em contraposição a essa divisão, as DCN's FP apontam para a necessidade de se superar a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática, e a sala de aula, da teoria. Como mencionado anteriormente, propõe a prática como componente curricular, a qual “implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 23). Dessa forma, a prática é concebida no âmbito do ensino desde o início. Perpassando todo o processo formativo, e articulada com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, contribui para a “formação da identidade do professor como educador”. “Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer” (Resolução CNE/CP 28/2001, p. 208-210).

No Parecer CNE/CP 09/2001, as dimensões teoria e prática aparecem ligadas a outras ideias e princípios importantes na reforma, como por exemplo, à noção de competências. A compreensão dessa ligação é importante no sentido de identificarmos como se justificam essas relações.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (p. 29).

(...)

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. **A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões**, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 30, grifos meus).

Nessa concepção, para que ocorra o desenvolvimento de competências, é preciso que haja uma mudança em relação ao percurso formativo, no qual ocupem lugar central a experiência e a reflexão sobre ela. Nesse sentido, a proposta é de que os professores sejam “desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem” (p. 32).

Em relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais, muito pouco é dito sobre a concepção de teoria e prática. Dessa forma, fica difícil apreender qual concepção dessas dimensões está presente.

Tendo em vista este contexto, perguntamos até que ponto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, ao trazerem a noção de competências articulada às dimensões de teoria e prática, cumprem esse papel de contribuir para a superação da dicotomia entre elas. As DCN's FP apontam essas três dimensões (teoria, prática e competências), mas não explicam como devem ser trabalhadas.

Dessa forma, pensando os aspectos de teoria e prática na articulação entre os modelos de formação e a noção da profissionalidade docente, podemos considerar que: a prática supõe teoria e a teoria supõe prática. Para que se garanta uma efetiva articulação entre teoria e prática, é preciso que os modelos de formação considerem ambas as dimensões no que se refere às suas especificidades.

Pensando, dessa forma, os aspectos de teoria e prática na articulação entre os modelos de formação e a noção da profissionalidade docente, podemos considerar que: a prática supõe teoria e a teoria supõe prática. Para que se garanta uma efetiva articulação entre teoria e prática, é preciso que os modelos de formação considerem ambas as dimensões no que se refere às suas especificidades. Ou seja, é necessário que no modelo cultural-cognitivo seja contemplado as dimensões teoria e prática do que é próprio dos conhecimentos específicos. E, por sua vez, no modelo pedagógico-didático, também é preciso que se conceba tanto a prática quanto a teoria dos conhecimentos referentes a ele.

Nas DCN's FP, a relação teoria e prática tem papel de destaque. Em nosso ver, a noção de prática como componente curricular é a maior novidade e uma proposta interessante para se pensar a articulação entre as duas dimensões. Compreendemos que ela, em uma compreensão alargada, chegaria mais próximo de contemplar as dimensões teoria e prática nos dois modelos formativos. A prática como componente curricular pode ser entendida como um espaço/tempo privilegiado para a

articulação entre teoria e prática e uma alternativa interessante como movimento que caminha na perspectiva da profissionalidade docente.

### 3.3 LICENCIATURA E BACHARELADO

Na pesquisa, as categorias/dimensões de Licenciatura e Bacharelado contribuem para identificar, sobretudo, qual identidade de curso está mais marcada, qual concepção de bacharelado e de licenciatura se expressa nos documentos oficiais e nos Projetos Pedagógicos. Como dissemos nos procedimentos metodológicos, não se trata de retomar o debate sobre a dicotomia entre estas ênfases, mas sim, de pensar a questão da identidade do curso para, conseqüentemente, refletir sobre a constituição da profissionalidade docente dentro do mesmo curso em que se produzem outras profissionalidades.

Nas DCN's para a formação de professores, essas duas dimensões aparecem mais presentes no argumento que advoga pela separação dos cursos. A proposta das diretrizes é que os cursos estejam separados, e propõe três modalidades Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Segundo o texto, “dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”” (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 16).

A partir de tal concepção, compreende-se que a proposta de separação dos cursos caminha na direção da construção de identidade docente forte, que, por sua vez, traz elementos para que a profissionalidade docente seja valorizada nos cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo, o documento reivindica a necessidade de uma formação na qual seja construída uma sólida base teórica dos conhecimentos da disciplina que o professor vai ensinar. No entanto, em nosso ver, não é somente a separação dos cursos que garante uma boa formação de professores, vários outros fatores apresentam-se no contexto deste desafio.

Nas DCN's para os cursos de Ciências Sociais, as dimensões Licenciatura e Bacharelado aparecem somente no tópico em que se fala sobre a organização do curso, sem que haja tratamento teórico conceitual para nenhum deles.

Entendemos que o fortalecimento da identidade docente na

Licenciatura é condição para a constituição da profissionalidade docente. Apoiando-nos em Contreras (2002), podemos considerar que, se a profissionalidade docente diz respeito aos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na docência, a identidade, sendo reforçada na etapa da formação inicial, oferece mais elementos para a formação da profissionalidade. Um curso em que se reivindica o caráter específico da docência certamente contribui nesta perspectiva.

Como fizemos referência anteriormente, a separação em curso específico de formação de professores não garante, por si só, professores com uma forte base didático-pedagógica. Da mesma forma, acreditamos que não é a permanência da licenciatura em um mesmo curso com o bacharelado que garantiria sólida base nos conhecimentos da área específica. A questão é mais complexa e tem a ver com os modelos formativos que preponderaram na história dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, trazemos a explicação de Saviani.

Diante das considerações apresentadas, reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação. A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo, em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura, deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (SAVIANI, 2009, p. 150).

Nessa direção, podemos considerar que uma formação em que estejam articulados e mais equilibradamente presentes os dois modelos constitui alternativa importante para a constituição da profissionalidade docente.

#### 4 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

O presente capítulo apresenta, no primeiro momento, uma breve contextualização dos cursos pesquisados e de seus respectivos Projetos Pedagógicos. Em seguida, mostra a análise empírica dos currículos dos cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase nos aspectos da estrutura, organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos e no modo como os cursos se configuram em termos de matriz curricular. Com o propósito de garantir coerência metodológica ao trabalho, optou-se por seguir a estrutura baseada nas categorias/dimensões para analisar os Projetos Pedagógicos<sup>29</sup> (PP's).

O curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1973 e reconhecido pelo decreto presidencial nº 81.144 de 1978. Integra o Centro de Filosofia e Ciências Humanas<sup>30</sup>. Em seu Projeto Pedagógico, afirma-se que durante as décadas de 1960 e 1970, enquanto em alguns lugares, como o ISEB (Rio de Janeiro) e a USP, reuniam intelectuais críticos ao regime, a UFSC apenas apontava para uma organização curricular, tendo seu corpo docente formado tanto por professores pró-regime quanto opositores à ditadura civil militar (PP UFSC, 2006). O primeiro currículo (década de 1970) do curso se caracterizava pelo viés profissionalizante, mesmo sendo a atividade de sociólogo reconhecida somente a partir da década de 1980 (PP UFSC, 2006).

Entre os anos de 1985-1989, ocorre a segunda reforma curricular, a qual objetivou um aprofundamento da formação teórico-metodológica e uma maior diversificação profissionalizante com o aumento da oferta de disciplinas (PP UFSC, 2006). A terceira e última reforma (2003-2006) buscou atualizar e sintonizar o curso à dinâmica da sociedade contemporânea, assegurando-se, sob esta perspectiva, uma boa formação acadêmica, sem, contudo, conforme se destaca no PP, “se verem submetidos ou conduzidos pela lógica de um mercado que se apresenta em nome da sociedade, estimulando o espírito crítico e emancipatório

---

<sup>29</sup> Utilizaremos em alguns momentos a sigla PP para nos referirmos ao Projeto Pedagógico das instituições estudadas.

<sup>30</sup> Juntamente com Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Geologia, História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Museologia, Oceanografia e Psicologia.

próprio das Ciências Sociais” (PP UFSC, 2006, p. 11)<sup>31</sup>.

Seu atual Projeto Pedagógico é fruto de um processo que durou um período de dez anos em que ocorreram diversos encontros, atividades e discussões sobre a reformulação que precisava acontecer. O texto traz, com detalhes, dados importantes (entre os anos 1994-2004) sobre características do curso, como por exemplo: taxa de evasão, perfil do aluno, formação de professores, dentre outros<sup>32</sup>.

Segundo o PP, atendendo as orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais (Parecer 1363/01- CES de março de 2002) (PP 2006, p. 37), atualmente o curso da UFSC possui Licenciatura e Bacharelado, os quais são “habilitações” que compõem o curso de Ciências Sociais. O ingresso é o mesmo e na primeira matrícula o estudante opta por qual cursará. É enfatizado que é possível e aconselhável que o graduando curse ambos.

O curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criado em 1959, juntamente com outros cursos de ensino superior, reconhecido através da Lei nº 1254/50 e do Parecer nº 2085 do CFE. Segundo o histórico que o PP de 2004 apresenta, além da experiência de outros estados com a criação de cursos, também contribuiu para sua origem “a consolidação da Sociologia como disciplina e cátedra na Faculdade de Economia e de Filosofia na UFRGS; e a realização dos dois Seminários Sul-Rio-Grandenses de Sociologia, o primeiro realizado em 1957 e o segundo em 1958. Ambos já preconizavam a necessidade de criação de um curso de Ciências

---

<sup>31</sup> Quanto aos documentos anteriores à reforma do início da década de 2000, como também ocorreu no caso da UFRGS, na secretaria do curso os documentos não tinham uma organização técnica. Isto é, provavelmente por não haver necessidade de uma organização sistemática, como um Projeto Pedagógico, os materiais consultados estavam em pastas denominadas “Currículos antigos”, as quais continham documentos e anotações referentes às reformas pelas quais o curso passou, anteprojeto do curso, ofícios, atas de reuniões, grades de disciplinas, dentre outros. Consideramos que ali se encontram documentos interessantes para uma pesquisa que objetive dar conta da dimensão histórica e/ou do desenvolvimento curricular do curso de Ciências Sociais.

<sup>32</sup> O documento está organizado por tópicos, os quais são: apresentação, histórico e contextualização, diagnóstico, bases legais, estrutura do curso, e organização curricular, estágios curriculares, organização curricular, conteúdos curriculares de formação específica, complementar e licenciatura, concepção e conclusão dos trabalhos de conclusão de curso e estágio curricular profissional, concepção e composição das atividades complementares e formas de avaliação.

Sociais.” (PP UFRGS, 2004). O ensino de Sociologia tinha na referida cátedra o objetivo básico de possibilitar aos futuros profissionais a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade e também o estudo e diagnóstico dos problemas brasileiros (PP UFRGS, 2012).

O curso passou por cinco reformas curriculares. Na primeira delas, no ano de 1963, incluiu-se um quarto ano de estudos e duas novas disciplinas<sup>33</sup>. Com a Reforma Universitária de 1968/69, extinguiu-se o sistema de Cátedra e implantou-se o sistema departamental, tendo o novo currículo a introdução da seriação em oito semestres e incorporando disciplinas. Em 1977, nova reforma curricular foi realizada sob o argumento de atualização frente aos desafios vivenciados no Brasil e na América Latina. Outra reforma, iniciada no início dos anos 1990 e implementada em 1995, teve a intenção de formar profissionais que atendessem ao mercado que apontava mudanças no perfil exigido, fruto do contexto pós-ditadura militar (PP UFRGS, 2012). Nesta, as principais modificações foram a implantação do curso noturno, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o bacharelado e a criação de duas novas disciplinas específicas obrigatórias para a formação dos licenciados: *Sociologia da Educação e O ensino da Sociologia no Ensino Médio*.

Na década de 2000, ocorreram duas reformas curriculares, uma em 2004, que teve o objetivo de contemplar a nova LDB/96 e as orientações do Parecer CNE/CES 492/2001 (PP UFRGS, 2004) e outra no ano de 2012, quando é elaborado um novo PP<sup>34</sup> e reformulada a matriz curricular<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> O PP UFRGS (2012) apresenta, de maneira mais detalhada, que o curso foi profundamente marcado pela ditadura civil-militar, durante esse período as lutas contra o regime tiveram o envolvimento de docentes e estudantes. Relata que o curso sofreu uma subtração do seu quadro docente, que teve expurgados 34 professores.

<sup>34</sup> Sua estruturação possui os tópicos: Perfil do curso, atividade do curso, perfil do egresso, forma de acesso, sistema de avaliação do projeto do curso, sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, trabalho de conclusão de curso, estágio curricular, perfil de formação, ato autorizativo ou ato de criação, política de atendimento a portadores de necessidades especiais, docentes dos cursos, grade curricular (PP UFRGS, 2012).

<sup>35</sup> Nossa proposta inicial era analisar os documentos dos cursos antes e depois da última grande reforma (DCN's). Contudo, devido a dificuldade de acesso e sistematização não tivemos tempo suficiente para trabalhar de maneira apropriada. Dessa forma, optamos por priorizar os documentos posteriores aos nos 2000 que estão disponibilizados na internet.

Acompanhando o movimento das reformas, a UFRGS formulou dois Projetos Pedagógicos, um em de 2004 e o atual de 2012<sup>36</sup>.

Optamos por analisar os dois Projetos Pedagógicos por entendermos que representam dois momentos diferentes do curso, e também pelo fato de o PP de 2012 ser bastante objetivo, sendo constituído, na maior parte, por resoluções internas da própria universidade, o que nos dificultou apreensão de mais aspectos que pudessem contribuir para a análise das categorias.

Na UFRGS também são oferecidos Licenciatura e Bacharelado, com mesmo ingresso por concurso vestibular, sendo que na primeira matrícula o graduando opta por um dos dois, podendo mudar no decorrer do percurso formativo. Como na UFSC, também é permitido e orientado que o estudante curse os dois. São considerados cursos diferentes para fins de documentação, tanto é que contam com PP e códigos distintos. Porém, em vários momentos do texto, denomina-se habilitações ou ênfases do mesmo curso, o de Ciências Sociais.

Como mencionado no segundo capítulo, o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná é um dos mais antigos do Brasil. Foi criado em 1938 e reconhecido pelo Governo Federal em 1940, através do Decreto 5.756, de 04/06/1940. Desde sua criação até 1946, ele foi mantido pela União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE)<sup>37</sup> e por intelectuais católicos ligados ao Círculo de Estudos Bandeirantes. Depois disso, a Faculdade passou a integrar a Universidade do Paraná, então restaurada e federalizada em 1950.

Segundo consta no Projeto Pedagógico (2010), durante a década de 1980, ocorrem diversos ajustes curriculares, porém, somente a partir de 1994 é que a estrutura curricular sofre uma alteração significativa, direcionando a formação no sentido de contemplar de forma mais equitativa as três áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas)<sup>38</sup>. Em 2002, o curso passa por outra reformulação curricular, porém, com poucas alterações em relação à anterior, as quais, segundo o documento, se referem principalmente à atender o conjunto do trabalho acadêmico construído pelos docentes e discentes do curso (PP UFPR, 2010).

---

<sup>36</sup> Na análise, consideram-se os dois projetos, tendo em vista que o primeiro argumenta sobre a não separação entre Licenciatura e Bacharelado.

<sup>37</sup> Órgão gerenciado pelos Irmãos Maristas.

<sup>38</sup> Segundo o PP UFPR (2010), existiam poucas disciplinas da Ciência Política, a partir de um núcleo de pesquisa é que se coloca a questão de maior equilíbrio entre as áreas de conhecimento.

A última reformulação curricular ocorreu somente em 2010 e, segundo o documento, objetivou se adequar à orientação das diretrizes do Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução 02/2002, que propõem a separação dos cursos. Até aquele momento, na UFPR, o curso de Ciências Sociais era ofertado nas modalidades<sup>39</sup> “Bacharelado” e “Bacharelado com Licenciatura” (PP UFPR, 2011), e, desde então, os cursos são distintos, sendo um de “Bacharelado” e outro “Licenciatura”. O Projeto Pedagógico trata somente do curso de Licenciatura. Segundo consta, é fruto de um processo de discussão que se inicia em 2008 e contou com outros departamentos que compõem disciplinas do curso de Ciências Sociais e estudantes<sup>40</sup>.

#### 4.1 FORMA E CONTEÚDO

Um dos aspectos que julgamos pertinentes para pensar as categorias/dimensões Forma e Conteúdo no curso de Ciências Sociais tem a ver com o seu desenho curricular. Os cursos atendem, em maior ou menor grau, às orientações do Parecer CNE/CP 492/2001, o qual propõe que o currículo deve ser estruturado por Eixos de formação (Formação Específica, Formação Complementar, Formação Livre). Acreditamos que esta estrutura, em termos de Forma e Conteúdo, concepção de cada uma destas dimensões e como elas se relacionam,

---

<sup>39</sup> A UFPR utiliza o termo “modalidades” para denominar a Licenciatura e o Bacharelado dentro do curso de Ciências Sociais. Ou seja, é utilizado com o mesmo sentido de “habilitações” ou “ênfases” da UFRGS e pela UFSC.

<sup>40</sup> Sua estruturação conta com os seguintes tópicos: apresentação, bases legais do curso de ciências sociais, diagnóstico e avaliação do currículo atual, o projeto pedagógico do curso de ciências sociais (objetivos e justificativa do currículo proposto), perfil do profissional, conteúdos e estruturas curriculares do curso de licenciatura em ciências sociais, orientação acadêmica (visão geral), programa de educação tutorial, projeto licenciar, programa institucional de bolsas de iniciação à docência, projeto de orientação acadêmica do curso de licenciatura em ciências sociais, estágio e atividades formativas complementares (formato do estágio, característica das atividades formativas complementares), recursos materiais e humanos do curso de licenciatura em ciências sociais (infraestrutura atual (espaço físico), condições de acesso (portadores de necessidades especiais), infraestrutura atual (equipamentos), infraestrutura necessária (espaço físico), recursos humanos atuais (corpo docente), recursos humanos necessários (corpo docente), formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, proposta de acompanhamento e avaliação do currículo, plano de adaptação curricular.

nos indicam elementos de constituição da profissionalidade docente. Mesmo que contemplem esta estrutura por eixos, os PP's não oferecem elementos suficientes para distinguir os aspectos de conteúdo e forma. Em ambos os eixos, a ênfase é dada às questões de conteúdo, especialmente aqueles vinculados à área específica.

No PP UFSC (2006) a estrutura obedece à organização por núcleos (que seriam equivalentes aos eixos), os quais estão assim divididos: a) Núcleo de Formação Básica que compreende as disciplinas da área específica das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), mais as disciplinas oferecidas por outros departamentos (História, Geografia, Economia e Estatística), e mais um conjunto de disciplinas que buscam atender à habilitação específica (bacharelado ou licenciatura), a partir do 5º semestre (PP UFSC, 2004, p. 14-15); b) Núcleo de Formação Livre que inclui as disciplinas oferecidas por outros cursos; c) Núcleo de Formação Complementar, que corresponde ao conjunto de disciplinas cujos créditos são atribuídos pela vinculação do aluno a atividades de pesquisa, extensão e ensino realizadas com a supervisão de um professor orientador (PP UFSC, 2004, p. 14).

O Núcleo de Formação Básica compreende os mesmos componentes curriculares para ambos os cursos, com exceção de “Métodos e Técnicas de Pesquisa II”, e o acréscimo do conjunto de disciplinas didático-pedagógicas e da realização do estágio supervisionado. Nesse sentido, no PP 2004 compreendeu-se uma formação quase idêntica à do bacharelado, com o acréscimo das disciplinas referentes à licenciatura. Um dos argumentos é que “o eixo norteador da organização curricular é a formação ampla e integrada do aluno de Ciências Sociais como pesquisador e como professor” (UFSC, 2004, p. 37). No curso de Ciências Sociais da UFSC, assim como nos demais, o eixo articulador do currículo são os conteúdos específicos da área, e os conteúdos pedagógicos devem estruturar-se a eles, assim sendo, o PP atende à orientação do Parecer CNE/CP 09/2001, p. 47).

Sobre isso, cabe considerar dois pontos: a) No curso da UFSC, as disciplinas pedagógicas são concebidas no Núcleo de Formação Básica, porém, somente a partir do 5º semestre (como veremos ao discutirmos as categoria teoria e prática e licenciatura e bacharelado) e integradas ao eixo articulador (área específica do curso); b) Em defesa da ideia de formação de professor e pesquisador, se justifica a permanência da formação em um único curso, o de Ciências Sociais.

Outro aspecto que julgamos pertinente é a ligação entre conteúdo (conhecimentos) e a noção de competências a serem desenvolvidas durante a formação. A concepção de conteúdo expressa no PP da UFSC

vai ao encontro da concepção de competências presente no Parecer CNE/CP 09/2001. Ou seja, a concepção de conhecimento é centrada na área específica, do domínio do conteúdo e na capacidade de adaptá-los às diferentes etapas e modalidades de ensino, e de reconhecer com os conhecimentos próprios da docência (PP UFSC, 2004, 33-35).

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS também estrutura seu currículo em torno de eixos, os quais são: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre. O Eixo de Formação Específica é constituído por disciplinas de caráter obrigatório, incluindo disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED), pelo curso de Ciências Sociais e estágios de docência supervisionados. O eixo de Formação Complementar é composto por disciplinas obrigatórias, consideradas de “conteúdos auxiliares, importantíssimas para a formação do aluno” (PP UFRGS, 2012)<sup>41</sup>. E, por sua vez, o de Formação Livre se refere a disciplinas eletivas, as quais podem ser escolhidas a critério do aluno. E como Atividades Complementares são compreendidas as atividades de que os estudantes participam, como seminários, cursos de extensão, organização de eventos, atividades de bolsista de iniciação científica, dentre outras.

No PP da UFRGS de 2004, em relação aos conteúdos, é apresentado somente o que seria o Eixo de Formação específica, e, nesse sentido, entende que ele devia ser composto por disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares da área específica das Ciências Sociais, as quais seriam as relacionadas à Antropologia, à Ciência Política e à Sociologia. Cabe realçar que existe uma diferença entre os dois PP's com relação ao seu tom. O PP 2004 tem mais marcada a fundamentação de por que não deve ocorrer a separação entre Bacharelado e Licenciatura, sob o argumento de que tal separação acabaria por desqualificar a formação de professores. O argumento para não separação dos cursos também pauta-se no entendimento de que é essencial para a formação do cientista social o rigor teórico-metodológico e a formação para a pesquisa, dessa forma, é essencial que não ocorra a separação dos cursos.

No PP da UFPR, diferentemente das outras universidades estudadas, a estruturação não atende tão diretamente às DCN's FP. O

---

<sup>41</sup> Filosofia (Introdução ao Pensamento Filosófico), História (Introdução à História do Brasil e Introdução à História do Ocidente), Economia (Economia I-O e Economia II-O) e Geografia (Geografia Humana e Econômica A) e Matemática (Estatística Básica I).

projeto dá mais ênfase às orientações da resolução interna (Resolução CEPE 70/04) que dispõe sobre as atividades formativas na flexibilização dos cursos de graduação e de ensino profissionalizante da UFPR.

O curso prevê uma divisão estrutural em Núcleo Comum e Formação Profissional Específica, cada qual composta por disciplinas obrigatórias. O Núcleo Comum do curso é pensado para as duas ênfases (Licenciatura e Bacharelado) de maneira igual. Sendo que o currículo prevê a continuidade de disciplinas das três áreas de concentração para o bacharelado (linhas de formação específicas) (PP UFPR, 2010, p. 10). Ele também compreende uma disciplina denominada Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais que objetiva oferecer uma visão abrangente sobre o sentido de ambas as formações. Além dessa divisão, a estrutura curricular conta com Atividades Curriculares Complementares<sup>42</sup>.

Temos, portanto, uma diferença quanto à estruturação do ponto de vista das nomenclaturas, no entanto, o Projeto Pedagógico vigente atende às orientações das diretrizes nacionais. Sobre a noção de competências, da forma como é apresentada nas diretrizes, não há nenhuma referência direta.

A respeito das categorias/dimensões Forma e Conteúdo, identificamos que os cursos estudados atendem, mesmo com algumas diferenças, o que orienta as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais. Principalmente no que se refere ao entendimento de que é necessário que o licenciando tenha em sua formação o contato, desde o início do curso, com os conhecimentos pedagógico-didáticos.

---

<sup>42</sup> As Atividades Curriculares Complementares são compostas por cinco eixos: “a) Pesquisa (Iniciação Científica, mediante bolsa ou de forma voluntária; participação no PET; apresentação de trabalhos em eventos; publicações, presença em bancas de monografia de graduação e dissertações e teses); b) Extensão (participação em eventos de extensão; organização de eventos; participação em projetos de extensão; participação e/ou organização de cursos de extensão); c) Estágio (monitoria, estágio não obrigatório, estágio voluntário, recebimento de bolsa permanência, bolsa do programa Licenciar e/ou PIBID; atividade docente regular ou em cursos pontuais); d) Atividades culturais (produção áudio-visual, produção artístico cultural, oferta e/ou matrícula em cursos com emissão de certificado) e e) Produção de Material Didático (exceto os produzidos nas disciplinas de “Seminários Integrados”; concebidos a partir da participação no projeto Licenciar e/ou PIBID”. Sendo que, para serem válidas, é necessário que sejam contemplados ao menos dois dos cinco eixos (PP UFPR, 2010, p. 39).

O que se pode afirmar sobre este aspecto é que os projetos das três instituições tendem a pensar as questões de Forma associadas ao próprio eixo geral da formação. Nesse sentido, podemos inferir que a profissionalidade docente se insere no conjunto das profissionalidades que compõem o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dado que, em suas matrizes, a licenciatura aparece integrada às áreas específicas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

## 4.2 TEORIA E PRÁTICA

No tratamento destas categorias/dimensões, buscamos apreender alguns aspectos que sinalizam a profissionalidade docente nos Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados. Assim, identificamos a relação entre o que é proposto das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, para o curso de Ciências Sociais, e nos próprios projetos.

No PP da UFSC, as dimensões Teoria e Prática perpassam a questão sobre a necessidade de interação entre as três áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). No texto, os estágios ocupam posição privilegiada, no que concerne à relação teoria e prática. Destaca que os estágios são “oportunidades concomitantes de experiências práticas e reflexão teórico-metodológica” (PP UFSC, 2004, p. 45)<sup>43</sup>.

No Projeto Pedagógico da UFSC, é explicitado que a articulação entre estas duas categorias/dimensões é contemplada em diferentes disciplinas ao longo do curso, das quais uma parte se dá pela prática como componente curricular. Sendo de entendimento que “as horas práticas prevê-se o desenvolvimento dos conteúdos de pesquisa e de transposição didática” (PP UFSC, 2004, p. 44). Na análise da matriz curricular, percebemos que a maioria das disciplinas relacionadas aos conhecimentos didático pedagógicos<sup>44</sup> são sinalizadas como disciplinas que contemplam a prática como componente curricular.

Ainda em relação à prática como componente curricular, que nas diretrizes é tratada com destaque, no projeto também recebe significativa atenção. No decorrer do texto, aparece que o espaço

---

<sup>43</sup> O texto ainda traz que, no que trata do estágio supervisionado, segue as disposições da legislação (Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CP 02/2002) do que tratam sobre a carga horária estipulada (perfazendo 504 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso) (PP UFSC, 2004, p. 17).

<sup>44</sup> Ver quadro procedimental 1 e matriz curricular da UFSC no anexo.

privilegiado para a prática acontecer é o Laboratório de Atividades Complementares (LAC). Este é definido como um espaço/momento de convergência interdisciplinar, responsável pela indução “de atividades de pesquisa, ensino e extensão e mediador da teoria/prática no curso e que atuará como integrador das disciplinas introdutórias, viabilizando projetos comuns que surjam da integração do acompanhamento conjunto dessas disciplinas” (PP UFSC, 2004, p. 44)<sup>45</sup>.

Em relação às categorias/dimensões Teoria e Prática presente nos Projetos Pedagógicos do curso de Ciências Sociais da UFRGS, observamos que se dá basicamente pelo estágio supervisionado que é orientado pela Resolução 04/2004 CEPE-UFRGS<sup>46</sup>. Segundo este documento, o qual é integralmente apresentado no PP, os estágios são atividades de ensino de caráter teórico-prático, obrigatórias e “constituem-se em espaços de integração entre escola e comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão” (PP UFRGS, 2011, p. 12 – Resolução CEPE-UFRGS 04/2004).

Sendo que:

Art. 5º - O Estágio de Docência, como atividade de ensino na sua dimensão teórica, é desenvolvido em turmas, sob a responsabilidade de docentes da Universidade, e deve contemplar, necessariamente, no plano de ensino: • os processos de articulação teoria-prática nas diferentes atividades de estágio; • as possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, através da elaboração de projetos, produção bibliográfica, produção de relatórios, socialização de experiências, entre outras;

(...)

Art. 6º - O Estágio de Docência, como atividade de ensino na sua dimensão prática, é realizado em conformidade com o plano de ensino e organizado

---

<sup>45</sup> Quanto a isso, gostaríamos de chamar atenção ao fato de que cada vez é mais comum nas universidades a existência de “Laboratórios”. Espaços/disciplinas/momentos pensados para se conceber a prática como componente curricular. Uma questão interessante é conhecer como ocorre a prática nesses espaços.

<sup>46</sup> Tal resolução trata das Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS.

pelo orientador, devendo essa organização servir de parâmetro para a elaboração dos planos de trabalho individuais de cada discente estagiário” (PP UFRGS, 2011, p. 13 – Resolução CEPE-UFRGS 04/2004).

Como se percebe, a articulação das dimensões teoria e prática é tratada de maneira sucinta. Nos dois documentos, não se contempla a questão da prática como componente curricular, ela é apenas mencionada quando transcrita a Resolução 02/2002, que institui a duração dos cursos de formação de professores. Diante disso, podemos entender que os PP's da UFRGS, principalmente o mais recente, concebem a prática como estágio supervisionado.

O PP da UFPR baseia-se na LDB/96 e nos pareceres e resoluções que a normatizaram para assumir a concepção de prática adotada na reformulação curricular do curso. Dessa forma, o entendimento de prática contempla as noções de prática como componente curricular e estágio supervisionado. Segundo o texto, as duas noções articuladas contribuem para a formação da identidade do professor como educador (PP UFPR, 2010, P. 20-21).

Expressão da adaptação às diretrizes encontra-se no excerto a seguir:

Portanto, é a partir desta ênfase num novo “paradigma” para a formação de professores para a Educação Básica que temos uma estrutura curricular que deve contemplar 400 horas de prática como componente curricular, “vivenciadas ao longo do curso”; 400 horas de estágio curricular supervisionado, “a partir do início da segunda metade do curso”; 1800 horas de aulas para os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”, que no caso do curso de Ciências Sociais compreendem tanto as disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação como as disciplinas obrigatórias e optativas das áreas de concentração do curso; e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais que, no caso, são interpretadas como sendo as Atividades Formativas Complementares (AFC), as quais foram contempladas no presente Projeto Pedagógico. (PP UFPR, 2010, p. 22-23).

Verifica-se, portanto, uma maior adequação quanto à concepção

de prática inserida no documento do curso em relação às normativas propostas nos documentos oficiais e que os documentos atendem, como era de se esperar, em maior ou menor grau, às orientações das DCN's (FP e CS). Contudo, podemos levantar algumas considerações em relação a como os currículos dos referidos cursos apresentam as dimensões Teoria e Prática. Basicamente, ao referirem-se à dimensão Teoria, de maneira geral, os documentos a abordam como algo relacionado aos conhecimentos e conteúdos específicos da área das Ciências Sociais. Sendo poucas vezes trazida a ideia de que a Teoria abarca também os conhecimentos didático-pedagógicos. Isso implica pensar como a questão da profissionalidade está sendo tratada.

Outra consideração é em relação à noção de prática adotada nos Projetos Pedagógicos, ela sim, é bem mais presente e diz respeito, sobretudo, à concepção de prática dos documentos oficiais. Isto é, a prática como espaço/momento em que se relaciona à teoria e dá sentido a esta, não a deixando ser um conhecimento abstrato, diretamente relacionada à noção de competências, nesse sentido, mais relacionada ao construto de experiências que o professor necessita conhecer para a ação docente.

Outro ponto importante e que merece ser mais profundamente estudado é a concepção de prática como componente curricular. Este sim, citado em diversos momentos, se não diretamente, mas considerado necessário a um curso de formação de professores de Sociologia, pois seria importante para o aluno aprender a relacionar a teoria que aprende nas disciplinas e aplicá-las na prática, reforçando a ideia de transposição didática.

Como apresentado no terceiro capítulo, ao pensar a articulação entre as dimensões teoria e prática e os modelos de formação de professores (SAVIANI, 2009), podemos entender que a prática pressupõe teoria e a teoria pressupõe prática. Para que se propicie efetiva articulação, faz-se necessário que os modelos de formação considerem ambas as dimensões. Portanto, nesse sentido, podemos considerar que a prática como componente curricular é uma alternativa com alta potencialidade de facilitar essa articulação, alternativa esta que fortaleceria a identidade docente e, conseqüentemente, a profissionalidade.

#### 4.3 LICENCIATURA E BACHARELADO

As dimensões Licenciatura e Bacharelado compõem neste trabalho o terceiro par de categorias/dimensões analisadas. Buscamos

conhecer como os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais vêm tratando dessas dimensões, para isso considerando a questão da identidade docente do curso um aspecto importante.

O curso da UFSC é único, com habilitações<sup>47</sup> diferentes, sendo possibilitado ao graduando cursar as duas. O conjunto de disciplinas que fazem parte da Licenciatura e do Bacharelado é o mesmo (com exceção de Métodos e Técnicas de Pesquisa II). Reforça-se a ideia de que para se formar um bom professor é necessário que se tenha uma forte base teórica da área específica. Como vimos, tal concepção vai ao encontro do que propõe o Parecer 492/2001 (DCN CS). Nesse sentido, o percurso formativo do licenciando é semelhante ao do bacharelado, conta com o acréscimo das disciplinas didático-pedagógicas, as quais trariam a dimensão da licenciatura. Segundo o PP UFSC 2004, “as duas habilitações equivalem-se, portanto, em qualidade e conteúdo, dentro da ênfase de uma formação teórico-metodológica sólida e uma preocupação profissionalizante, orientada pelas três áreas disciplinares – antropologia, sociologia e ciência política, conforme previsto nos objetivos do curso” (p. 3). Ainda realça-se que o “eixo norteador da organização curricular é a formação ampla e integrada do(a) aluno(a) das Ciências Sociais como pesquisador e professor” (PP UFSC, 2004, p. 37). Dessa forma, a dimensão Licenciatura é pensada de forma articulada à formação de pesquisador.

É desejado que o licenciado, além das habilidades gerais, às quais se inclui a reflexão crítica, considerando a complexidade da vida social, a dinamicidade, a diversidade e também a capacidade de examinar o próprio conhecimento, possua e reflita “sobre - os instrumentos pedagógicos que o habilitam a transmitir, nos níveis de ensino básico e superior, formas de compreensão sobre a vida social, contribuindo para a formação de indivíduos que reflitam crítica e criativamente sobre sua existência como cidadãos” (PP UFSC, 2004, p. 31).

Na UFRGS, a Licenciatura e Bacharelado são habilitações do mesmo curso, portanto, não atendem às recomendações das DCN FP. Nele é possível que o estudante curse ambas, desde que cumpra parte do curso pretendido<sup>48</sup>. A justificativa apresentada, principalmente no PP de 2004, para não separação pauta-se na orientação das DCN's para o curso

---

<sup>47</sup> Os cursos da UFSC e da UFRGS utilizam o termo habilitação para distinguir as Licenciatura e Bacharelado.

<sup>48</sup> Critérios definidos pela Resolução 17/2007 do CEPE, Seção IX – Da Readmissão: ter realizado 75% dos créditos do novo curso e estar posicionado na quarta etapa do curso pretendido.

de Ciências Sociais (Parecer CNE/CES 492/2001) que estipula que deve ser ofertado ao estudante uma sólida formação teórico-metodológica na área específica do curso (PP UFRGS, 2004, p. 2)<sup>49</sup>. O que, na concepção presente naquele momento, estaria garantido numa base comum forte para ambas as ênfases.

Nesse sentido, atentamos para a diferença entre os textos dos dois PP's. O primeiro tem mais marcado a preocupação em relação a não separação dos cursos, já o segundo, também justifica a não separação, porém, caracteriza-se, sobretudo, por ter uma linguagem mais técnica e pautar-se nos documentos de referência oficiais e institucionais. Como vimos, na UFPR a Licenciatura e o Bacharelado são oferecidos separadamente, desde a última reforma curricular. Segundo o PP, como argumento favorável à separação do curso, entende-se que o modelo anterior (Bacharelado com Licenciatura) havia se esgotado, haja vistos os problemas diagnosticados, como a evasão e a baixa procura, dentre outros. Desse modo, o texto do PP UFPR (2010), apresenta detalhadamente o processo de separação e reformulação do curso, baseando-se na legislação vigente (oficiais e institucionais) e nas análises baseadas em pesquisas. Nesse sentido, destaca-se que a identidade do curso está marcada na formação de professores de Sociologia, considerando, contudo, como fundamental uma sólida formação teórica na área específica, aspecto este que, em nosso ver, expressa uma concepção de profissionalidade.

Ainda em relação aos Projetos Pedagógicos, consideramos na análise as matrizes curriculares dos cursos. Ainda que, levando-se em conta a totalidade do percurso formativo proposto no currículo dos cursos, demos ênfase aos conhecimentos da dimensão didático-pedagógica e, neles, aos componentes curriculares, aos eixos da formação e à distribuição destes componentes ao longo dos semestres. Visando ilustrar esta composição nas matrizes curriculares, apresentamos os quadros a seguir:

### **Quadros de disposição das disciplinas pedagógico-didáticas que compõem o percurso formativo em Ciências Sociais**

---

<sup>49</sup> “Estas diretrizes apoiam-se na compreensão de que, apesar dos cursos de licenciatura e bacharelado terem identidades próprias e objetivos específicos, eles são construídos a partir de uma única disciplina, a Ciência Social, que, independente da ênfase que o aluno escolha (e, via de regra, ele cursa as duas), ele deve ter uma intensa formação teórica e metodológica geral comum” (PP 2004, p. 2).

Quadro 1 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFSC

	Teórica (T) ou Prática (P)	Semestre	Caráter: obrigatória, alternativa, eletiva	Créditos semanais	Carga horária
Teorias da Educação	T	5º	Obrigatória	4	72
Didática B - PCC*	T/P	6º	Obrigatória	4	72
Sociologia da Educação (PCC18 h/a)*	T	6º	Obrigatória	4	72
Estudos Afro-Brasileiros - PCC 18 horas/aula*	T	7º	Obrigatória	4	72
Organização escolar - PCC	T	7º	Obrigatória	4	72
Metodologia de Ensino das Ciências Sociais*		7º	Obrigatória	4	72
Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (PCC 12 horas/aula)*		7º	Obrigatória	4	72
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	P	8º	Obrigatória	14	252
Seminário de Licenciatura I		9º	Obrigatória	4	72
Língua Brasileira de Sinais (PCC 18horas-aula)*		9º	Obrigatória	4	72
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	P	9º	Obrigatória	14	252
Seminário de Licenciatura II (PCC 36)		10º	Obrigatória	4	72
Trabalho de Conclusão de Licenciatura TCL	T	10º	Obrigatória	14	252
Antropologia da Educação	T		Optativa	4	72
Total					1548

Informações com base no currículo 2007/1 (Licenciatura Noturno), disponível em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=320>>

\* PCC - Conforme mencionado no corpo do texto, algumas disciplinas são apresentadas considerando a Prática como Componente Curricular.

Quadro 2 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFRGS

	Teórica (T) ou Prática (P)	Semestre	Caráter: obrigatória, alternativa, eletiva	Créditos semanais	Carga horária
Psicologia Da Educação I - A	T	2º	Obrigatória	2	30
História Da Educação: Hist. Da Escolarização Bras. E Proc. Pedagógicos	T	3º	Alternativa	2	30
Mídia E Tecnologias Digitais Em Espaços Escolares	T	3º	Alternativa	2	30
Pesquisa Em Educação I - A	T	3º	Alternativa	2	30
Estudos De Sociologia Da Educação	T	4º	Obrigatória	4	60
Psicologia Da Educação II	T	4º	Obrigatória	4	60
Políticas Da Educação Básica	T	4º	Alternativa	2	30
Teoria De Currículo	T	4º	Alternativa	2	30
Ensino E Identidade Docente	T	6º	Obrigatória	2	30
Intervenção Pedagógica E Necessidades Educativas Especiais	T	6º	Obrigatória	2	30
Sociologia No Ensino Médio - Teoria E Prática	T e P	6º	Obrigatória	4	60
Estágio De Docência Em Ciências Sociais I	P	7º	Obrigatória	12	180
Estágio De Docência Em Ciências Sociais II	P	8º	Obrigatória	12	180
Trabalho De Conclusão De Curso - Licenciatura Ciências Sociais	T	9º	Obrigatória	9	150
Políticas De Educação (Ciências Sociais)	T		Eletiva	4	60
Projetos De Aprendizagem Em Ambientes Digitais (Educação)	T		Eletiva	2	30
Seminário: Educação E Movimentos Sociais (Educação)	T		Eletiva	2	30

Seminário: Educação, Trabalho E Profissão	T		Eletiva	2	30
Total					1080

Informações com base no currículo 2014/2 UFRGS, disponível em:

<[http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=312](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=312)>

Como disciplina Eletiva, podemos considerar o equivalente Optativa (UFSC). Alternativa entende-se uma opção entre duas ou mais disciplinas oferecidas no semestre das quais o estudante precisará (obrigatoriamente) cursar pelo menos uma.

\* O total é referente à quantidade de créditos que o estudante deverá cumprir (incluem-se disciplinas Obrigatórias e uma Alternativa por semestre).

### Quadro 3 - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais - UFPR

	Teórica (T) ou Prática (P)	Semestre	Caráter: obrigatória , alternativa, eletiva	Créditos semanais	Carga horária
Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais	P/T	3º	Obrigatória	2/2	60
Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	P/T	4º	Obrigatória	2/2	60
Psicologia da Educação	T	5º	Obrigatória	4	60
Didática	P/T	6º	Obrigatória	2/2	60
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais	T	7º	Obrigatória	4	60
Prática de Ensino de Ciências Sociais I	P (Estágio)	8º	Obrigatória	6	90
Prática de Ensino de Ciências Sociais II	P (Estágio)	9º	Obrigatória	6	90
Trabalho de Conclusão de curso (TCC)	P (Estágio)	9º	Obrigatória	6	90
Ensino da sociologia no Brasil	T		Optativa	4	60
Total					630

Informações com base no Projeto Pedagógico da UFPR, no qual consta a matriz curricular do curso de maneira seriada. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2011/04/Projeto-Final-icenciatura.pdf>>

A análise das matrizes curriculares nos textos dos Projetos Pedagógicos, mais pontualmente dos quadros de disposição das disciplinas didático-pedagógicas específicas da licenciatura, permitiu a identificação de alguns aspectos da relação entre o proposto nas diretrizes, o proposto nos projetos e o efetivo desenho do currículo em suas matrizes. E, nesta relação, alguns aspectos que sinalizam a implicação deste movimento de integração e/ou separação na constituição tanto da identidade quanto da profissionalidade docente.

Em relação à disposição das disciplinas, constata-se que o curso da UFSC inicia a oferta das disciplinas específicas da Licenciatura a partir da metade do curso, o da UFRGS, no segundo semestre e o da UFPR no terceiro. A UFRGS oferece uma maior variedade de disciplinas (18 no total - 1080), seguida pela UFSC (14 no total - 1548), e depois a UFPR (09 no total - 630).

Os dados nos permitem afirmar que a separação do curso em licenciatura e bacharelado não acarreta, necessariamente, o aumento de disciplinas desta área. Vê-se isso no curso da UFPR, que, das três universidades, é a que oferta menor número de créditos nas disciplinas específicas da formação docente.

Ainda que os cursos reformulem os currículos visando atender as diretrizes, o entendimento quanto à disposição das disciplinas no percurso formativo se dá de maneira diferente em cada curso, principalmente no que se refere ao seu início.

Em síntese, os Projetos Pedagógicos dos três cursos analisados buscam recontextualizar as diretrizes, dando maior ênfase aos conhecimentos que são próprios das áreas que compõem as Ciências Sociais. Entende-se que os cursos possuem elementos que contribuem para a constituição da profissionalidade docente, contudo, eles estão vinculados à constituição de outras profissões (antropólogo, sociólogo e do cientista político). Percebe-se que a identidade docente tem sido reforçada, ao mesmo tempo em que se reivindica a formação de professor e pesquisador no mesmo curso. A análise dos projetos possibilitou perceber que existe um esforço, tanto no sentido de adaptação às orientações, como também de resguardo do campo específico das Ciências Sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho consistiu em investigar aspectos da constituição da profissionalidade docente presente nos documentos oficiais e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para isso, referenciamos-nos nas contribuições de Jose Contreras (2002) e de Dermeval Saviani (2009).

A investigação considerou o papel central da formação de professores nas políticas educacionais das últimas décadas e a recente obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica. Entendemos que tal contexto joga luz sobre a questão do ensino de Sociologia e a formação inicial de professores para essa disciplina. Compreendemos que, no que concerne à especificidade do curso de Ciências Sociais, a presente pesquisa contribui para identificar alguns aspectos de constituição de profissionalidade docente presentes nos textos das diretrizes e nos Projetos Pedagógicos dos cursos, incluindo questões a respeito do processo de profissionalização docente, da trajetória do ensino e da formação de professores de Sociologia, dos desafios ao ensino de Sociologia, dos modelos formativos, da identidade docente dos/nos cursos, entre outras.

Constatamos que a noção de profissionalidade docente está intimamente ligada à ideia da profissionalização, que, por sua vez, está necessariamente vinculada às dimensões do trabalho e da formação do professor. Em princípio, a profissionalização é positiva, contudo, é preciso que consideremos o contexto mais amplo no qual este movimento está inserido. Quando este debate/movimento é visto no marco das reformas educacionais das últimas décadas, percebe-se que nele está impressa uma nova lógica para a formação docente, lógica esta que, em alguma medida, expressa aspectos de profissionalidade. Como vimos, a formação de professores tem assumido papel estratégico e potencialmente privilegiado por ser um campo fundamental nas disputas de concepções e decisivo para mudanças ou permanências na/da educação.

A ideia de profissionalização docente teve grande apelo nos discursos educacionais de vários setores sociais, e foi eixo estruturante das políticas para formação de professores, não só aqui como em outros países. Na busca de maior reconhecimento e melhores condições de trabalho, uma série de reivindicações se constitui, enfrentando, assim, o

processo de desqualificação que ataca diretamente as condições de trabalho da categoria docente e da educação como um todo. Conceitos como profissionalismo e o professor enquanto profissional, por exemplo, aparecem neste cenário com bastante ênfase. São expressões de um movimento construído visando conferir protagonismo e responsabilização do professor pela sua própria qualificação.

Tal tendência recebe forte adesão no âmbito político e em muitas vezes é confundida com as reivindicações dos próprios professores. Ainda que tenha surgido no espectro do movimento das reformas e, por razões diversas, seja confundida com profissionalismo, a profissionalidade docente tem, em sua especificidade, a intenção de alcançar maior reconhecimento, valorização e *status* aos professores. Em torno desta noção, tem-se reivindicado o aspecto profissional da docência.

Como vimos, para Contreras (2002), o profissionalismo não dá conta de tratar de modo coerente a questão da proletarização. Identifica que este termo carregara consigo os posicionamentos epistemológicos e os interesses ideológicos de quem os concebe. Em contraposição, o autor defende o uso da noção de profissionalidade docente como “modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”. Nessa perspectiva, a profissionalidade docente compreende qualidades que são próprias da docência, no sentido das necessidades e particularidades do trabalho educativo. Contreras (2002) entende que, a partir dessa compreensão, é possível “defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática de ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Adotamos a noção de profissionalidade docente de Contreras por compreendermos que ela considera a complexidade das diferentes dimensões que compõem a docência. Entendemos a profissionalização docente como etapa fundamental do processo de formação e constituição de profissionalidade. Nesse sentido, e considerando-se este contexto, interessou-nos, sobretudo, apreender aspectos de constituição da profissionalidade docente presentes nos cursos de formação de professores de Sociologia.

Em se tratando de formação inicial, articulamos as contribuições de Saviani (2009) sobre os modelos de formação de professores à noção de profissionalidade docente de Contreras (2002). Essa articulação possibilitou que visualizássemos, ainda que implicitamente, aspectos de constituição de profissionalidade nos cursos. Tal apreensão se mostrou relativamente complexa de ser realizada, pois tanto os modelos de

Saviani quanto a noção de Contreras não são expressas de modo objetivo. Ou seja, não as utilizamos como quadros conceituais como se fosse possível “olhar” e “captar” os aspectos nos documentos oficiais e projetos institucionais. Assim, o recurso das categorias de análise foi um caminho que nos auxiliou na sinalização das pistas que buscávamos alcançar.

No interesse de apreender aspectos de constituição de profissionalidade presentes nos cursos, uma questão importante nessa pesquisa foi buscar compreender em que medida os modelos de formação contribuem ou não para a sua constituição. Em relação a isso, reconhecemos um aspecto que, em nosso ver, é fundamental para a constituição da profissionalidade, qual seja, a identidade docente e mais especificamente a identidade docente do curso. Com a intenção de pensar a questão da constituição da profissionalidade docente considerando-se a especificidade da formação de professores de Sociologia em sua trajetória no Brasil, demos destaque a duas das dimensões do curso de Ciências Sociais: os modelos de ensino e de formação de professores. Entendemos que conhecer como se deu esse(s) processo(s) nos ajuda a pensar sobre os modelos formativos predominantes, o espaço da formação neles e a relação entre licenciatura e bacharelado.

A partir de uma breve contextualização, foi possível indicar alguns aspectos relacionados à profissionalidade docente. Considerando-se a trajetória fragmentada da Sociologia como disciplina escolar, pudemos reconhecer que esta condição colaborou para sua frágil identidade, tanto como disciplina quanto de docência. Esta condição “precarizada” reforçou e ainda reforça a secundarização da licenciatura dentro dos cursos de Ciências Sociais. Entendemos que a constituição de uma profissionalidade docente dentro desse contexto pode ser fragilizada, haja vista as dificuldades de afirmação como componente escolar e como uma profissionalidade em um curso em que estão presentes outras profissionalidades (antropologia, sociologia e ciência política).

Ainda sobre isso, vale lembrar que na história de institucionalização das Ciências Sociais no país o ensino e a formação foram fundamentais, todavia, a consolidação dos cursos se deu, sobretudo, pela valorização da pesquisa. Não restam dúvidas de que este encaminhamento histórico-político implicou e ainda vem implicando sobre o equilíbrio/desequilíbrio entre a formação da área específica e a pedagógica. Nesse sentido, fica evidente que a especificidade da

formação docente segue constituindo um desafio no interior dos processos formativos.

Considerando-se, pois, os elementos teóricos que orientaram a investigação e que nos auxiliaram a compreender conceitualmente o objeto de estudo, colocamos foco na apresentação e análise dos textos oficiais que dizem respeito à formação de professores e aos cursos de Ciências Sociais. O propósito foi identificar neles aspectos de profissionalidade docente.

O tom presente nos documentos, especialmente no Parecer CNE/CP 09/2001, é o de certa desqualificação em relação ao que vinha sendo desenvolvido até então nos cursos de formação de professores para o ensino superior. Sobre isso, constata-se que, nessa estratégia de desqualificar as experiências passadas, são apontadas falhas em relação à má formação dos professores, a falta de articulação entre teoria e prática, a não adaptação da formação às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, entre outras. É uma estratégia que, no próprio texto, parece servir para colocar luz sobre o que propõem as diretrizes - uma espécie de autopromoção.

Como proposta à formação, as diretrizes se apresentam como uma nova concepção balizadora - a noção de competências. Como sabemos, ela é o eixo estruturante da reforma e aparece de maneira articulada às dimensões formativas apontadas nos documentos. Concordamos com Campos (2002) quando afirma que é preciso compreender que ela é mais do que uma inovação curricular, ela é a base para uma nova institucionalidade no campo da docência, “possibilitando novos dispositivos de gestão de carreiras, dos salários e da formação inicial e continuada” (p. 6). Expressão disso é o deslocamento de modelo de professor almejado, que passa do professor reflexivo para o professor competente. Portanto, a concepção de profissionalização docente passa a estar sustentada na formação de competências.

Constata-se que nas DCN's FP fica expressa a necessidade de articulação entre as dimensões forma e conteúdo, assumindo-se como base dessa articulação a noção de competências. Se tomarmos que o ideal, segundo as próprias diretrizes, na formação de professores é a não preponderância de uma sobre a outra, podemos pensar, então, que, em princípio, se contemplaria esse equilíbrio. Porém, sua base (as competências), por si só, em nosso ver, já aponta certa tendência, dado que ela conceitualmente vem indicando a valorização da experiência dos sujeitos. Já no que se refere aos documentos específicos da área das Ciências Sociais, essa articulação é menos evidente. O que muito brevemente aparece é a concepção de conhecimentos centrados na

formação de conteúdos das Ciências Sociais. Vê-se, portanto, que há distinção entre textos, documentos estes que, a princípio, têm a mesma origem e motivação.

Vimos que os Projetos Pedagógicos dos cursos atendem tanto às diretrizes de formação de professores quanto às de Ciências Sociais, porém, no que tange à forma e conteúdo, podemos identificar que existe, uma adesão maior às orientações do documento da área (Parecer CNE/CP 492/2001). Nele, dá-se ênfase aos conhecimentos específicos, ao pensar a questão da forma associada ao próprio eixo geral da formação. Nesse sentido, podemos inferir que a profissionalidade docente se insere no conjunto das demais profissionalidades que compõem o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dado que em suas matrizes a licenciatura aparece integrada às áreas específicas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

No que diz respeito às dimensões teoria e prática na formação, podemos considerar que elas são pensadas articuladamente, tanto nas diretrizes quanto nos PP's, porém com algumas diferenças. Elas são concebidas articuladamente à noção de competências, especialmente nas DCN's FP, nesse sentido, questionamos o quanto as diretrizes, ao articularem tais dimensões ao desenvolvimento de competências, ajudam de fato a superação da dicotomia como propõem. Conforme apontamos, em princípio, esta articulação pode ser entendida como uma condição privilegiada para a histórica superação da dicotomia, se tornando, portanto, uma alternativa interessante como movimento que caminhe na perspectiva da profissionalidade docente. A questão é discernir qual força impõe a ideia de competências neste processo de articulação.

Em relação às dimensões licenciatura e bacharelado, constatou-se certa tendência em considerar que os cursos de formação de professores necessitam ser pautados em uma identidade docente forte, ao mesmo tempo em que se reivindica uma sólida base teórico-epistemológica na área específica. Nesse âmbito, entendemos que o fortalecimento da identidade docente na Licenciatura é condição essencial para a constituição da profissionalidade docente, pois a identidade, sendo reforçada na etapa da formação inicial, oportuniza mais elementos para a constituição da profissionalidade.

Além das análises feitas a partir das categorias, levantamos algumas observações em relação aos modelos de formação e como estes podem reforçar ou não a formação de certo modelo de professor - professor da racionalidade técnica, modelo de professor reflexivo,

modelo de professor como intelectual crítico. Consideramos que os modelos de Contreras contribuíram para que pensássemos algumas relações possíveis a respeito dos modelos de professores e dos modelos formativos que temos atualmente nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

Compreendemos que, em relação à formação dentro da lógica do modelo de professor tecnicista, não será a o equilíbrio entre as duas dimensões de formação, cultural-cognitivo e pedagógico-didático (de Saviani), que alterará a concepção de professor, seja ele para professor reflexivo ou professor como intelectual crítico. Isso porque, nesta concepção, tanto a teoria quanto a prática são providas essencialmente de caráter tecnicista. Ou seja, podemos supor que a concepção de professores pautada na transformação do modelo tecnicista para reflexivo ou para o competente não é possível, pois não será o acréscimo de disciplinas mais práticas, ou mesmo a noção de desenvolvimento de competências, que fará com que o caráter tecnicista se rompa.

Outra questão que trazemos diz respeito à articulação entre o modelo de formação pedagógico-didático (de Saviani) e o modelo de professor reflexivo (de Contreras). Entendemos que o modelo que mais tende a formar o professor reflexivo seria o que prioriza os conhecimentos pedagógico-didáticos, pois pauta-se, sobretudo, na prática. Contudo, podemos problematizar, com o que apontamos anteriormente, que não é a garantia de uma formação pautada na prática que faz com que isso ocorra. Pois a prática numa concepção tecnicista reforça o modelo de professor tecnicista. O outro aspecto em relação a este modelo de professor diz respeito ao deslocamento do professor desejado, o qual passa do reflexivo para o competente.

Pela pesquisa, pudemos perceber que de fato essa reforma sustentada na ideia de competência tornou-se balizadora nas diretrizes. Sobre isso, percebe-se o “peso” que a prática tem nos documentos, tanto das DCN's quanto dos Projetos Pedagógicos. Percebe-se que há certo esforço em colocar a prática como a “solução” frente a uma formação que, até agora, pouco tem articulado as dimensões teoria e prática.

A noção da profissionalidade docente nos inquietou desde o primeiro contato com o debate e com a literatura. Ao aprofundarmos um pouco mais os estudos, conhecemos sua complexidade, complexidade esta que está, sobretudo, na capacidade de compreendermos a docência na sua particularidade, considerando-se as dimensões política, ideológica e educacional que a consubstanciam. Ou seja, a mesma característica que nos fez escolher trabalhar com a noção de profissionalidade docente foi a que fez com que tivéssemos dificuldades

em tratá-la, em apreendê-la. Acreditamos que os limites desta pesquisa foram no sentido de trabalhar as categorias de maneira que fosse possível mais objetividade e clareza, e também por escolhermos tratar com categorias/dimensões, por si só, bastante complexas.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos isso, entendemos que a contribuição desta pesquisa está em trazer mais alguns elementos para o debate sobre a formação de professores de Sociologia. Também acreditamos que a noção de profissionalidade docente, mais especificamente, nos ajuda a pensar a relação entre a licenciatura e o bacharelado a partir de outro ponto de vista. Mas, sobretudo, a principal contribuição está em levantar questionamentos sobre qual modelo de professor e qual formação de professores está sendo pensada para e nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. v. 1. 203p.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU/UFRGS, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda. 1977.

BIAZUS, Gilsania. **Formação de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS**: um estudo multicasos. Dissertação PPG Educação. UFSM, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Volume 3, Secretaria de Educação Básica. Área Ciências Humanas e suas tecnologias, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002** - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº28, de 02, de outubro de 2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 1999.

BRASIL. Câmara do Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.003, de 2013** (Do Sr. Izalci) - Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional.

BRZEZINSKI, Iria. **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped**: travessia histórica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 1-5, 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Reforma da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. UFSC. Tese de doutorado, 2002.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Formação por competências e a reforma da formação de professores**. Revista Teias (UERJ. Online), Rio de Janeiro, v. 5, n.8, p. 1-13, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Do professor reflexivo ao professor competente** - os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, O.; PACHECO, J.A.; MORAES, M.C.M.. (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Portugal: Porto Editorial, 2004, p. 83-103.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo, Cortez: 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização Docente**: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Desmistificando a Profissionalização do Magistério.

Campinas: Papirus, 1999. P. 127-148.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.3, pp. 609-626.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 68, p. 109-125, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E., AMARAL, Fernanda V. **Convergências e tensões nas pesquisas e debates sobre as Licenciaturas no Brasil.** In. DALBEN, A. (Org.); DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.); LEAL, L.F.V. (Org.); SANTOS, L.L.C.P. (Org.). Coleção DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 6. 4515p

DINIZ-PEREIRA, Julio. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 17-43.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil:** 10 anos de embates entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 24, n.85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS. Leandro Klineyder Gomes. **Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA:** configurações, continuidades e rupturas (1963-2011). Tese de Doutorado, Belém, 2013.

GATTI, Bernadete (Org.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil:** características

e problemas. vol. 31, n.113, Revista Educação e Sociedade, 2010.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos**: Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 61-92.

HANDFAS, Anita (Org.); Oliveira, Luiz Fernandes (Org.). **A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência**. 01. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDFAS, Anita. **A construção dos saberes escolares e o ensino das ciências sociais**. SBS, 2005.

HANDFAS, Anita. **Formação dos professores de Sociologia**: um debate em aberto. In: Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira. (Org.). Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica. 1ª ed., Rio de Janeiro, 2012.

HANDFAS, Anita. **O estado da arte do ensino de sociologia na Educação Básica**: um levantamento preliminar da produção acadêmica. Revista Inter-Legere. UFRN, 2011.

HANDFAS, Anita. **Professores de Sociologia**: concepções e modelos de formação. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia - Sociologia: consensos e controvérsias. Rio de Janeiro: SBS, 2009.

JINKINGS, Nise. **A Sociologia em escolas de Santa Catarina**. Inter-Legere (UFRN), v. 09, p. 103-117, 2011.

JINKINGS, Nise. **A Sociologia no Ensino Médio**: experiências em Santa Catarina. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005, Belo Horizonte. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia**: particularidades e desafios contemporâneos. Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 113-130, 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. **Profissionalidade docente**. In: OLIVEIRA,

D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais:** para onde caminha a educação? In: Revista Teias, Rio de Janeiro, ano I, nº2, pp.7-29, jul./dez. 2000.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil:** Os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP, 2000.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, Dec. 2011.

MORAES, Amaury Cesar. (Org.). **Sociologia:** ensino médio. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2010, v. 15, p. 45-62.

MORAES, Amaury Cesar. **Introdução.** In: Amaury Cesar Moraes. (Org.). Sociologia: ensino médio. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2010, v. 15, p. 9-12.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia:** entre o balanço e o relato. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05- 20, 2003.

MORAES, Maria Marcondes de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes.** Educação, Porto Alegre, 28, set. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo. Ed. Cortez. 9ª edição, 2006.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente:** sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, dez. 2011.

NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente:**

precarização e flexibilização. Educ. Soc., v. 25, 2004.

PACHECO, J. A. **Currículo entre teorias e métodos**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago, 2009.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. Dissertação de Mestrado. PPG Educação. UFRGS, 2008.

PIRES, Álvaro P. **Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais**. In.: POUPART, Jean et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAIZER, Leandro; Ingrassia, Thiago; Mairelles, Mauro. **Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: Desafios de formação docente e de metodologias de Ensino**. In: Fórum FAPA, 2007, Porto Alegre. Anais do Fórum FAPA. Porto Alegre: FAPA, 2007. v. 1. p. 12.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior**. In: Revista Nuances: estudos sobre a educação. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 2, n. 34, p. 94-103. 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores**. In. NÓVOA, António, Profissão Professor. 2ª ed., Porto Editora, Portugal, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 8 ed., 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais**. Revista Educação em Perspectiva, Vol. 4, nº 1,

2013.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** Perspectiva (UFSC), Florianópolis, v. 22, n.2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, O. **Profissionalização docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SHIROMA, Eneida. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SILVA, Ileizi L. F.; CAINELLI, Marelene Rosa (Org.). **O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina.** 1. ed. Londrina.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; Lima, Angel; NUNES, Natal; LIMA, Alexandre J. C. (Org.). **Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia.** 1. ed. Londrina: SETI-PR, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: MORAES, Amaury César (coord). Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Tania E. M., SANTOS, Manoel M. R., SILVA, Adriana M. **Sociólogo/professor: novos desafios para a formação profissional.** Sociedade Brasileira de Sociologia, Anais de Evento, 2009.

THIESEN, Juares S.; STAUB, J. R.; MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **Política curricular: discursos, (con)textos e práticas.** 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 01. 168p

THIESEN, Juares S. **Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo.** In: 33ª Reunião da ANPED, 2010, Caxambu. 33ª Reunião da ANPED. Caxambu: ANPED, 2010. v. 01.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n.85, p. 1125-11154, 2003.

**ANEXOS**

Quadro 1  
A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a dependência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

## QUADROS CATEGORIAS/DIMENSÕES - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

### a) FORMA E CONTEÚDO

	Concepção de FORMA E CONTEÚDO
DCN's FP	<p>“Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. (outro paragrafo) Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática.” (p. 20).</p> <p>- “3.2.2. Tratamento inadequado dos conteúdos” -</p> <p>- Em relação ao uso de tecnologias - “Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais” (p. 25).</p> <p>- <b>“1.2.3. Concepção de conteúdo</b> - Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá- los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.</p> <p>É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja</p>

ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados” (p. 33 – tópico na integra).

**-2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo** que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

“Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.” (p. 38).

**- 2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.**

**- 2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar**

§ Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

§ Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

§ Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;

§ Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos; (p. 41-42).

**- 2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico**

§ Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as

especificidades didáticas envolvidas;

§ Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

§ Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

§ Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;

§ Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

§ Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;

§ Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

-2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino  
Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

“Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.” (p. 47) (...) “Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.” (p. 47).

- “São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir; b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica.

	<p>- <b>“2.3.5 Conhecimento pedagógico</b>  Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.”</p>
DNC's CS	<p>· Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso ( Antropologia, Ciência Política e Sociologia ) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social. (parecer CNE/CES 492, p. 26)</p> <p>“2. <i>Competências e Habilidades</i>  A) Gerais  - Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica  - Autonomia intelectual  - Capacidade analítica  - Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social  - Compromisso social  - Competência na utilização da informática  - <i>B)Específicas para licenciatura</i>  - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio  - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (p. 26)</p> <p>“4. <i>Conteúdos Curriculares</i>  O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.  Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.</p> <p>· O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas</p>

obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia ). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

· O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.

· O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES. O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.” (p. 27)

## b) TEORIA E PRÁTICA

	Concepção de TEORIA E PRÁTICA
DNC's FP	<p>“dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática”; (p. 5)</p> <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; (p. 13)</p> <p>“Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná- los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. (p. 14).</p> <p>– Dimensão restrita de prática - Para eles, a concepção de prática dominante até então, concebia isoladamente em pólos opostos, o trabalho da sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro, supervalorizaria a dimensão teórica, acadêmica, “desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação”. E o</p>

segundo, supervalorizaria a dimensão prática, “desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumentos de seleção e análise contextual das práticas” (p. 22).

– Como proposta entendem a prática componente curricular como modelo de prática nos cursos de licenciatura - “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (p. 23)

– “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.” (p. 29)

– Articulação entre teoria e prática e a noção de competências - “As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (p. 30).

– “Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.” (p. 32).

– 2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

§ Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

§ Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;

§ Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;

§ Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional. (p. 43-44).

- “2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência

	<p>é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.” (p. 49)</p> <p>“Sobre o eixo : “Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.” (p. 54).</p>
DCN's CS	<p>“Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (p. 26).</p>

### c) LICENCIATURA E BACHARELADO

	Concepção de LICENCIATURA E BACHARELADO
DCN's FP	<p>Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais para a Formação de Professores (p. 6) - 3 - L/B - MEC/SEF Referenciais para a formação de professores - subsídio para discussão nacional para formação de professores. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. - 3 - licenciatura com identidade</p>

própria, e especificidade própria.

– 3 - L/B - lugar(es) das licenciaturas na LDB - Poderia formar-se licenciado em cursos de ISE, porém, a partir do decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000, fica estipulado que a formação de professores (multidisciplinar) fica a cargo dos cursos de Licenciatura, com isso acabando com a possibilidade de obtenção do título mediante habilitação. (p. 15)

– “As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula” (09/2001, p. 16).

– “Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.” (p. 38-39).

– “No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.” continua: “A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.” (p. 54)

DCN's  
CS

“3. Organização do Curso  
Bacharelado e licenciatura.” (Parecer CNE/CES 492/2001)

QUADROS CATEGORIAS/DIMENSÕES - PROJETOS  
 PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

	FORMA E CONTEÚDO
PP UFSC	<p>a) <u>núcleo de formação básica</u>, que além das disciplinas oferecidas por outros departamentos da UFSC (História, Geografia, Economia e Estatística) é composto por disciplinas que têm como objetivo a formação teórico-metodológica nas áreas que formam a identidade do curso: Antropologia, Ciência política e Sociologia. Nesse sentido, os conteúdos teóricos (disciplinas obrigatórias e optativas) oferecidas por cada área, e os conteúdos metodológicos ( Epistemologia das Ciências Sociais, Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II), também compõem este eixo de formação. Um outro conjunto de disciplinas visa atender às necessidades específicas de cada habilitação e a opção pela licenciatura ou bacharelado dá-se a partir da 5ª fase;</p> <p>b) <u>núcleo de formação livre constitui-se</u> de disciplinas oferecidas por outros cursos da Universidade, podendo o aluno optar por cursá-las de acordo com a sua livre escolha;</p> <p>c) <u>núcleo de formação complementar</u>, disciplinas cujos créditos são atribuídos pela vinculação do aluno em atividades de pesquisa, extensão e ensino realizadas com a supervisão de um professor orientador. (PP UFSC, 2004, p. 14).</p> <p>“A opção pela licenciatura estabelece que além das disciplinas do núcleo de formação básica, exceto Métodos e Técnicas de Pesquisa II, o aluno deve cursar um conjunto de disciplinas didático-pedagógicas como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Didática Geral, Metodologia de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o e 2o graus, Práticas de Ensino. Deverá também realizar um estágio supervisionado em uma instituição de ensino, como requisitos para o exercício do magistério junto ao ensino básico” (p. 15).</p> <p>“Promover a reflexão sistemática sobre o conhecimento adquirido através de experiências práticas em conexão com conteúdos teóricos” (p. 31).</p> <p>Competências - “Conhecer, relacionar e refletir sobre a bibliografia teórica e metodológica, clássica e contemporânea, das três áreas das Ciências Sociais - Antropologia, Ciência política e Sociologia” (p. 33).</p> <p>Competências licenciatura - “Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados à antropologia, à ciência política e à sociologia, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades de ensino” (p. 35).</p>

Competências licenciatura - “Relacionar os conteúdos básicos das áreas de antropologia, ciência política e sociologia, que serão objeto de ensino, com: a) fatos, tendências ou movimentos da atualidade; b) fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos” p. 35 - F/C - Conteúdos específicos das Ciências Sociais na prática docente, como maneira de analisar a realidade escolar, considerando e relacionando "fatos, tendências ou movimentos da realidade e a vida pessoal, social e profissional dos alunos" (PP UFSC, 2004, p. 35).

Competências licenciatura - “Utilizar estratégias diversificadas de avaliação e aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos” (p. 35).

Competência licenciatura - “x) Reconhecer diferentes concepções sobre os temas próprios da docência, tais como currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão da classe, interação grupal, avaliação das situações didáticas e da aprendizagem dos alunos, relação professor-aluno” (p. 35-36).

1º semestre: “- Compreender os fundamentos filosóficos da pesquisa científica.

– Início das atividades de transposição didática, a partir das referências analíticas desenvolvidas pelas três áreas durante os 1os. Semestres”

3 e 4 semestres: “

Início das disciplinas da licenciatura;

- Conhecer as condições de surgimento das Ciências Sociais e identificar autores, conceitos, métodos, abordagens e questões das teorias clássicas e contemporâneas (bacharelado e licenciatura), bem como suas contribuições teóricas, o contexto histórico e sócio-econômico de elaboração e origens epistemológicas;

- Participar de atividades dos núcleos de pesquisa;

- Relacionar as questões sociais tratadas pelas teorias clássicas e contemporâneas com produções artístico-culturais da mesma época, assim como questões do ensino na educação básica e suas transposição didática;

- Disciplina prática de pesquisa/prática de extensão visa o conhecimento sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores do curso. Esta atividade deverá ser desenvolvida da seguinte forma:

-Núcleos/laboratórios deverão receber no máximo dois

	<p>alunos(as) para participarem de suas atividades de pesquisa e extensão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os coordenadores de núcleos/laboratórios acompanharão os(as) alunos(as) na elaboração do roteiro das atividades que desenvolverão nos núcleos, especificando a forma de inserção destes(as) alunos(as) nos projetos em andamento;</li> <li>- O número de alunos (as) recebidos por cada núcleo/laboratório deverá ser comunicado à Coordenação do curso com antecedência de um semestre, para que seja incluído no horário do(a) aluno(a);</li> <li>- Os(as) alunos(as) deverão se inscrever nos núcleos tendo em vista suas áreas e temáticas de interesse;</li> <li>- O(a) professor(a) do núcleo/laboratório que coordenará as atividades dos(as) alunos(as) receberá carga horária de um (01) crédito por aluno, que recomenda-se, não substitua a carga de hora aula, mas deverá constar do plano docente e departamental;</li> <li>- A continuidade da inserção do aluno no núcleo/laboratório se transformará em crédito mediante plano de trabalho registrado no LAC, no máximo por mais um semestre, podendo contar créditos como “Outras Atividades Científico-Culturais” conforme número de horas dedicadas” (p. 51)</li> </ul> <p>5 e 6 semestres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo das metodologias de pesquisa e ensino em Ciências Sociais;</li> <li>- Permanecem disciplinas metodológicas e optativas em comum para o bacharelado e a Licenciatura;</li> <li>- Aprofundamento teórico sobre temas específicos (nas disciplinas optativas) e início do processo de formulação do trabalho de conclusão;</li> <li>- Horas consideradas no PPCC na concepção da formação do professor pesquisador (p. 50-51).</li> </ul>
PP UFRGS	<p>“Os conteúdos curriculares foram organizados em torno de três eixos - Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre: O Eixo de Formação Específica – Constitui a essência do saber característico da área de atuação de um professor – Licenciado em Ciências Sociais. Tal eixo é composto de um conjunto de disciplinas de caráter obrigatório. Dispostas da seguinte forma: a) 12 disciplinas, constituindo 30 créditos e 450 horas vinculadas ao ensino e a práticas</p>

ao longo do curso. Dessas 10 são ofertadas pela FACED, Faculdade de Educação, perfazendo 20 créditos e 300 horas-aula; e 2 oferecidas pelo curso de Ciências Sociais, compondo 10 créditos e 150 horas-aula. b) 11 disciplinas, cada uma com 60 horas, específicas das áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, perfazendo 44 créditos e 660 horas-aula. c) Estágios de docência supervisionado, dispostos em 3 disciplinas, totalizando 28 créditos e 420 horas-aula, realizados ao final do curso. O Eixo de Formação Complementar – É constituído por 7 disciplinas que compreendem conteúdos auxiliares às Ciências Sociais, importantíssimas para a formação do aluno. Pertencem às áreas de Filosofia (Introdução ao Pensamento Filosófico), História (Introdução à História do Brasil e Introdução a História do Ocidente), Economia (Economia I-O e Economia II-O) e Geografia (Geografia Humana e Econômica-A) e Matemática (Estatística Básica I). Todas têm caráter obrigatório. O Eixo de Formação Livre – A Formação Livre significa que o aluno pode escolher as disciplinas e atividades que julga mais apropriada para a sua formação, frente às ofertas existentes e às orientações da COMGRAD/CSO, Comissão de Graduação em Ciências Sociais, e demais professores. Abarca as disciplinas eletivas, em número de 12, com um total de 690 horas e 46 créditos; e as atividades complementares, compreendendo 200 horas e 6 créditos. As disciplinas eletivas são ofertadas a cada semestre de maneira variável, a partir do rol registrado no currículo. As atividades complementares dizem respeito à participação do aluno em seminários, cursos de extensão, organização de eventos, atividades de bolsista de iniciação científica e demais ações normatizadas pela COMGRAD/CSO, Comissão de Graduação em Ciências Sociais.

O conteúdo das disciplinas está disposto de maneira a contemplar a evolução dos graus de dificuldade, assim como, acompanhar o nível de maturidade dos alunos. Também observa o equilíbrio de matérias de maneira a impedir assimetrias, seja em âmbito das Ciências Sociais, seja em âmbito de outras áreas. Assim, se realiza uma leitura horizontal e vertical das capacidades presumidas dos alunos e a capacitação possível a cada semestre. A grade curricular explicita melhor a disposição das disciplinas e dos conteúdos, fazendo referência aos pré-requisitos de cada disciplina, bem como sua seriação semestral. Está estruturada para ser cumprida em quatro anos (oito semestres) no curso diurno e cinco anos (dez semestres) no curso noturno. Porém, a carga horária curricular se aplica aos dois turnos.” (p. 4).

**“d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre:**

“O *Eixo de Formação Específica* deve constituir a essência do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal eixo deva ser composto de um conjunto de disciplinas obrigatórias,

	<p>optativas e atividades complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as disciplinas e atividades que definem a especificidade do curso, bem como a tradução destas em créditos.” (PP 2004, p. 5).</p>
PP UFPR	<p>“Nesse sentido, a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais visa contemplar a possibilidade do estudante cursar um rol de disciplinas que lhe dêem condições de articular uma sólida formação em ciências sociais à prática docente. Além das disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum do curso (comuns, portanto, tanto ao curso de Bacharelado quanto ao de Licenciatura), o currículo prevê a continuidade de disciplinas das três áreas de concentração, (linhas de formação específicas, no caso do curso de bacharelado) (antropologia, sociologia e ciência política) até o oitavo semestre, além de, no mínimo, três disciplinas optativas, para sua integralização” (p. 10).</p> <p>TCC - “Considerando que a orientação monográfica não deve ser exclusiva ao bacharelado, mas extensiva também à licenciatura, a integralização curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPR prevê a obrigatoriedade de um Trabalho de Conclusão de Curso (antiga Monografia), com um caráter diferenciado do previsto para o bacharelado.</p> <p>É preciso esclarecer que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa sempre foi uma meta do conjunto dos professores ligados ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pelo menos desde a última grande reformulação curricular. Tanto que no currículo vigente até então (Resolução 67/02 – CEPE), a modalidade Licenciatura com Bacharelado previa a obrigatoriedade da monografia de bacharelado como pré-requisito para a formação em licenciatura.” (p. 29).</p>
	TEORIA E PRÁTICA
PP UFSC	<p>“Promover a reflexão sistemática sobre o conhecimento adquirido através de experiências práticas em conexão com conteúdos teóricos” (p. 31)</p> <p>“Tal compreensão e conhecimento sobre a vida social resultam de uma formação que enfatiza a conexão e a interdependência, necessárias, entre teoria e pesquisa empírica, entendendo-se que o avanço do conhecimento teórico é produzido através da própria pesquisa empírica, que por sua vez, pauta suas questões, problemas e hipóteses nos conhecimentos teóricos já acumulados” (p. 31).</p> <p>“Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida, ancorada nas três áreas do curso - antropologia, ciência política e sociologia” (p. 31).</p>

Competências (geral) - “Articular teoria, pesquisa e prática social, através da participação em núcleos, grupos, programas e projetos de pesquisa e extensão” (p. 34).

Competências licenciatura - “Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados à antropologia, à ciência política e à sociologia, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades de ensino” (p. 35).

Competências licenciatura - “Compreender os processos de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto econômico, cultural, político e social em que estão inseridos, atuando sobre eles”

iv) “Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo” (p. 35).

Competências licenciatura - “Criar, planejar, gerir, realizar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando os conhecimentos das Ciências Sociais, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar e dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar” (p. 35).

Competência licenciatura - “Analisar a própria prática profissional no interior do contexto educativo como instrumento constante de auto-avaliação e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica” (p. 35).

Competências licenciatura - “Desenvolver uma reflexão sistemática sobre o conhecimento adquirido com a experiência didática em conexão com o conhecimento teórico” (p. 36).

“Cabe destacar que, seguindo as orientações da legislação vigente (Parecer n.28/01-CP / CNE), a prática como componente curricular está prevista desde o início do curso e apoiada no trabalho voltado para a transposição didática, prática da pesquisa e extensão por meio dos núcleos, laboratórios e linhas de pesquisa existentes nos depts de antropologia e sociologia e ciência política. É a partir das disciplinas obrigatórias que se contemplam créditos para viabilizar esta concepção de abertura da produção da pesquisa e extensão para a graduação, isto é, o contato e o engajamento com a prática efetiva da profissão do futuro bacharel e do licenciado. Estas atividades práticas de caráter formativo específico (obrigatórias ou eletivas), bem como outras

iniciativas de caráter complementar (obrigatórias ou eletivas) se desenvolverão a partir da experiência-ação-reflexão desencadeada pela LAC - Laboratório de Atividades Complementares - proposto como um espaço de convergência interdisciplinar” (p. 38). (...) “Curso segue os propósitos da flexibilidade curricular, sugeridos pelo Parecer 583/01 e 776/97” (p. 41).

#### “INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE

O curso de Ciências Sociais compõe-se interdisciplinarmente por três áreas de conhecimento que estão em constante diálogo. É, portanto constitutiva a concepção de interação entre disciplinas do curso, evidenciada num esforço curricular” (...) “Toma-se como pressuposto uma postura sem preconceito teórico, necessária à conduta inter-relacional e multidimensional na tentativa de integrar as várias áreas do saber que compõem as Ciências Sociais” (p. 43).

“A partir da metade do curso, cada habilitação, guardando a sua especificidade, também realiza essa interação. Na licenciatura, os estágios proporcionam a integração entre esses componentes” (p. 43).

“Os estágios curriculares ocupam lugar privilegiado nesta proposta que considera como princípio geral que o aprendizado das habilidades exigidas pelo futuro exercício profissional do bacharel e do licenciado em Ciências Sociais deve ocorrer através de oportunidades concomitantes de experiências práticas e reflexão teórico-metodológica” (p. 45).

“O estágio supervisionado da licenciatura segue as disposições da legislação (conforme a Resolução nº 01/2002 - CP/CNE, integrante do Parecer nº 009/2001/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução nº 02/2002 - CP/CNE, integrante do Parecer nº 28/01 - CP/CNE, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior), perfazendo 504 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso” (p. 47).

PP UFRGS “Estágio Curricular - ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS A Resolução 04/2004 do CEPE que regulamenta às DIRETRIZES PARA O PLANO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS DA UFRGS” (p. 4).

“Art. 1º - Os Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura constituem-se em espaços de integração entre universidade, escola e

comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão” (...) “Art. 3º - Os Estágios de Docência são atividades de ensino de caráter teórico-prático, obrigatórias à integralização de qualquer um dos cursos de licenciatura da UFRGS, conforme projeto pedagógico de cada curso, e compreendem um conjunto de atividades para a atuação como professor, envolvendo interação com a comunidade escolar; a compreensão da organização e do planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente” (p. 12).

“Art. 5º - O Estágio de Docência, como atividade de ensino na sua dimensão teórica, é desenvolvido em turmas, sob a responsabilidade de docentes da Universidade, e deve contemplar, necessariamente, no plano de ensino:

- os processos de articulação teoria-prática nas diferentes atividades de estágio;
- as possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, através da elaboração de projetos, produção bibliográfica, produção de relatórios, socialização de experiências, entre outras; 9...)

§1º - A carga horária destinada à dimensão teórica não poderá ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total de horas de atividade de Estágio de Docência a ser desenvolvida pelo discente no semestre. (...)

Art. 6º - O Estágio de Docência, como atividade de ensino na sua dimensão prática, é realizado em conformidade com o plano de ensino e organizado pelo orientador, devendo essa organização servir de parâmetro para a elaboração dos planos de trabalho individuais de cada discente estagiário” (p. 11-14).

“No currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais constam dois Estágios Curriculares Obrigatórios, internamente regulamentados pela Resolução 31/2007 do CEPE. Esses estágios são compostos por duas disciplinas que perfazem o total de 405 horas, atendendo a Resolução CNE/CP 2/2002” (p. 16).

2 disciplinas : EDU02101 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS I – 180 horas: Atividade de ensino de caráter teórico-prático que visa a inserção e a convivência do discente-estagiário no contexto escolar, a partir de sua atuação como regente/docente de sala de aula na área de Ciências Sociais/Sociologia em instituições de Educação Básica. Oportuniza a elaboração de um Plano de Trabalho, bem como a problematização do objeto de ensino das Ciências Sociais, da escola como espaço sociocultural, das identidades dos sujeitos implicados com os processos de ensino e aprendizagem, com as temáticas, as metodologias, o currículo e o planejamento didático-pedagógico, a partir de uma postura investigativa, analítica e reflexiva.

EDU02102 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS II –

	<p>225 horas: Atividade de ensino de caráter teórico-prático que visa a inserção e a convivência do discente-estagiário no contexto escolar, com ênfase para a sua atuação como regente/docente de sala de aula na área de Ciências Sociais/Sociologia em instituições de Educação Básica. Envolve a construção de um Plano de Trabalho, bem como a reflexão, a análise e a compreensão sobre a condição docente, sobre os processos de transposição didática de conhecimentos acadêmicos das Ciências Sociais, e a elaboração e execução de um planejamento didático-pedagógico denso e consistente, capaz de instigar o discente-estagiário a problematizar e a interpretar as possibilidades e os limites de sua experiência docente” (p. 16-17).</p>
<p>PP UFPR</p>	<p>No diagnóstico - “Entretanto, um aspecto negativo do atual currículo diz respeito à reduzida carga horária de atividades práticas, necessárias para a plena incorporação, tanto da prática de pesquisa (seja pesquisa de campo propriamente dita ou mesmo atividades extra-classe), como, sobretudo, da prática docente. Tais atividades práticas, a nosso ver, constituem elementos indispensáveis a formação docente, fundada no compromisso com a integração entre ensino e pesquisa.” (p. 13).</p> <p>“Com o advento da LDB de 1996, e através do conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação que a normatizaram, em especial o Parecer CNE/CP 28/2001, procurou-se estabelecer um padrão de qualidade tendo como base uma “formação holística que ating[issem] todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefin[issem] e altera[issem] o processo formativo das legislações passadas”. Nesse sentido, o novo paradigma da Licenciatura visava deslegitimar a antiga concepção baseada no esquema “3+1”, entendendo que a “relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior”. Quanto a isso o Parecer argumenta que: (...) <b>a prática como componente curricular</b> é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Ao lado da <b>prática como componente curricular</b>, integra esta nova concepção de</p>

Licenciatura o **estágio curricular supervisionado de ensino**, entendido, segundo o Parecer, como o “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*” (grifos do Parecer) (p. 20-22).

Síntese = “Portanto, é a partir desta ênfase num novo “paradigma” para a formação de professores para a Educação Básica que temos uma estrutura curricular que deve contemplar 400 horas de prática como componente curricular, “vivenciadas ao longo do curso”; 400 horas de estágio curricular supervisionado, “a partir do início da segunda metade do curso”; 1800 horas de aulas para os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”, que no caso do curso de Ciências Sociais compreendem tanto as disciplinas obrigatórias e optativas das áreas de Educação como as disciplinas obrigatórias e optativas das áreas de concentração do curso; 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais, que no caso, são interpretadas como sendo as Atividades Formativas Complementares (AFC), as quais foram contempladas no presente Projeto Pedagógico.” (p. 22 e 23).

## **7. ESTÁGIO E ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES**

**7.1. FORMATO DO ESTÁGIO** O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPR prevê a obrigatoriedade do **estágio curricular supervisionado**, tornando opcional ao aluno o **estágio como prática profissional**.” (p. 36).

### **“I - DA CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO**

O estágio visa oportunizar situações de aprendizagem em campo para a preparação profissional do aluno, atendendo ao critério de compatibilidade com a natureza e os objetivos do Curso de Ciências Sociais, considerando a natureza dos estágios conforme Resolução 46/10 – CEPE e Instrução Normativa nº 01/92-CEP, 01/93-CEP e 02/93-CEP.

### **ESTAGIO CURRICULAR (prática docente)**

#### **a) Da inscrição**

1. Poderão inscrever-se em estágio alunos regularmente matriculados no Curso de Ciências Sociais – UFPR que tenham sido aprovados em pelo menos 80% (oitenta por cento) das disciplinas obrigatórias do Curso.
2. O aluno deverá apresentar plano de estágio, de acordo com modelos específicos da CGE.

	<p>3. O aluno deverá apresentar documento complementar em que justifique a escolha do campo de estágio em função da natureza do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.</p> <p>4. É vedada a realização de estágios simultâneos.</p> <p><b>b) Da carga horária</b></p> <p>1. O número de horas previsto no plano de estágio deverá ser compatível com a carga horária das disciplinas de Licenciatura em Ciências Sociais.</p> <p>2. É vedada atividade de estágio prevista em horário de outras disciplinas em que o aluno estiver matriculado.</p> <p>A responsabilidade da organização didática das disciplinas de Estágio cabe aos docentes responsáveis.” (p. 37-38).</p>
	<p>Concepção de LICENCIATURA E BACHARELADO</p>
<p>PP UFSC</p>	<p>“A opção pela licenciatura estabelece que além das disciplinas do núcleo de formação básica, exceto Métodos e Técnicas de Pesquisa II, o aluno deve cursar um conjunto de disciplinas didático-pedagógicas como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Didática Geral, Metodologia de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, Práticas de Ensino. Deverá também realizar um estágio supervisionado em uma instituição de ensino, como requisitos para o exercício do magistério junto ao ensino básico” (p. 15).</p> <p>“A partir das orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais (Parecer 1363/01- CES de março de 2002) o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina se caracteriza como um curso único, em dois períodos (diurno e noturno), que oferece <i>duas habilitações</i> a saber, Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Sociais (...) Nos quatro primeiros semestres os(as) alunos(as) concentram seu aprendizado nos campos de formação específica da sociologia, antropologia e ciência política e a partir do 5<sup>o</sup> semestre fazem sua opção pelo campo de formação especializada, nos campos de atuação profissional para o bacharelado e/ ou licenciatura” (p. 37).</p> <p>“O eixo norteador da organização curricular é a formação ampla e integrada do(a) aluno(a) das Ciências Sociais como pesquisador e professor” p. 37.</p> <p>“Nesse sentido, a prática tem como pressuposto sua intersecção com a teoria e é entendida como ação e reflexão social. As duas habilitações equivalem-se, portanto, em qualidade e conteúdo, dentro da ênfase de uma formação teórico-metodológica sólida e uma preocupação profissionalizante orientada pelas três áreas disciplinares –</p>

	antropologia, sociologia e ciência política, conforme previsto nos objetivos do curso” (p. 38).
PP UFRGS	<p>“A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi organizada seguindo a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (n. 17 de 13 de março de 2002), que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.” (p. 4).</p> <p>“FORMA DE ACESSO AO CURSO - O ingresso principal se dá via vestibular, cabendo ao aluno aprovado a opção, no momento da primeira matrícula, pelo bacharelado ou pela licenciatura. São oferecidas, anualmente, 65 vagas para o turno diurno e 100 para o noturno. Vale ressaltar que os alunos poderão mudar a ênfase durante a realização do curso, o que ocorre com relativa freqüência, havendo, ainda, a possibilidade de permanência no bacharelado para alunos que tiverem concluído a licenciatura (e vive-versa), desde que atendidos os critérios definidos pela Resolução 17/2007 do CEPE, Seção IX – Da Readmissão: ter realizado 75% dos créditos do novo curso e estar posicionado na quarta etapa do curso pretendido” (p. 7).</p> <p>“Para a elaboração deste projeto partiu-se da concepção, expressa nas suas Diretrizes Curriculares, de que um Curso de Ciências Sociais deveria "propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social". Estas diretrizes apóiam-se na compreensão de que apesar dos cursos de licenciatura e bacharelado terem identidades próprias e objetivos específicos, eles são construídos a partir de uma única disciplina, a Ciência Social, que independente da ênfase que o aluno escolha (e via de regra ele cursa as duas), ele deve ter uma intensa formação teoria e metodológica geral comum” (PP 2004, p. 2).</p> <p>“Para que sejam alcançados estes objetivos considerou-se também, na formulação deste projeto, os fundamentos que são a tradição na história da formação de um cientista social e de um professor em ciências sociais que agregam a estes eixos o conhecimento relativo ao ofício de sociólogo, antropólogo e cientista político: a pesquisa, a estatística, a metodologia e técnicas de pesquisa e as matérias pedagógicas.” (PP 2004, p. 3).</p> <p>“Em diversas reuniões com os departamentos envolvidos com a licenciatura (do IFCH e da Faculdade de Educação) foi definido consensualmente, que <b>não deveria haver a duplicação do ingresso via vestibular entre bacharelado e licenciatura, tampouco da fragmentação do curso em dois, mas a criação de dois cursos com</b></p>

**identidades próprias porém integrados por uma base teórica e metodológica comum”** (PP 2004, p. 3).

“Indicou-se a **necessidade de um amplo envolvimento dos docentes na observação do preparo dos futuros profissionais durante a graduação para a atividade docente**. Este preparo deveria incidir sobre a dinâmica de ensino-aprendizagem implementada em sala de aula, anteriores a prática de ensino do último ano.” (PP 2004, p. 3).

“É possível pensar em outras atividades realizadas nas disciplinas que permitam uma atenção especial a realização de planos de ensino, planejamento de aulas e relatórios como parte do processo de avaliação (atualmente envolve provas, seminários e monografias).” (PP 2004, p. 4).

“Cada uma das três áreas elegeu um conjunto de novas disciplinas eletivas das Ciências Sociais voltadas à formação de educadores e de preparação ao estágio docente. Essa temática será potencialmente eleita pelo aluno na prática de ensino. Um conjunto já existente de disciplinas optativas se tornariam obrigatórias alternativas para a formação dos licenciados, mas abertas a outras COMGRADs em licenciatura.” (PP 2004, p. 4).

“Por outro lado, o Licenciado em Ciências Sociais vai trabalhar com uma disciplina cujo conteúdo é resultado do desenvolvimento científico das ciências que a compõem. Portanto, mesmo que não vá trabalhar com pesquisa e docência, ele deve ter formação básica para tal. Faz parte da tradição das Ciências Sociais a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, portanto, o bom exercício profissional nessa área exige uma sólida formação em teoria, metodologia e pesquisa, mesmo para os profissionais que vão exercer a função de educador no ensino médio. Foi esse o princípio que norteou a profunda reformulação do currículo de Curso de Ciências Sociais da UFRGS em 1994.” (PP 2004, p. 5).

“Tendo isso em vista, os professores do Curso de Ciências Sociais da UFRGS, entendem que seria prejudicial à formação de seus egressos, a dissociação entre Licenciatura e Bacharelado. Mais que isso, consideramos importante que exista uma etapa inicial comum aos dois cursos, da forma que ela é oportunizada hoje. Consideramos importante também que seja possibilitada ao aluno habilitação concomitante em Licenciatura e Bacharelado.

Com isso não só se ampliam as possibilidades dos egressos no mercado de trabalho, mas também, o que é mais importante, a qualidade da

	<p>formação dos Licenciados. Ou seja, ao Licenciado em Ciências Sociais e ao exercício da sua profissão, a habilitação também como Bacharel, só vem a acrescentar qualidade ao seu exercício profissional.</p> <p>O novo curso de licenciatura deve, portanto <u>se integrar de forma harmônica à estrutura curricular já existente e não o contrário.</u></p> <p>A formação do educador deve se dar ao longo do curso e iniciar o mais cedo possível, mas de nada adianta formar um educador sem lhe possibilitar um profundo conhecimento da disciplina que ele vai ministrar. Se o educador deve refletir acerca do papel da sua disciplina na formação básica do cidadão pela escola, ele deve ter sobre o que refletir.</p> <p>Também concordamos que o educador deve estar capacitado à compreensão das relações sociais, da realidade econômica, política e cultural da escola e da sociedade na qual ele vai se inserir. No entanto, entendemos que a formação de profissionais aptos a esta compreensão é o objetivo principal do Curso de Ciências Sociais desde a sua fundação. O direcionamento desta formação nas disciplinas específicas sobre a Educação, no caso da licenciatura, deve obedecer nossa tradição de rigor teórico e metodológico.</p> <p>Isto significa que é perfeitamente possível adequar a oferta atual de disciplinas opcionais do curso de Ciências Sociais, através de adaptações de símulas e do direcionamento do alunos da Licenciatura a determinadas disciplinas através da transformação destas em obrigatórias, ou obrigatórias alternativas ao curso de licenciatura.” (PP 2004, p. 5).</p>
<p>PP UFPR</p>	<p>“lado, no que concerne à licenciatura, a grande questão norteadora das discussões em torno da reforma curricular foi quanto ao cumprimento da atual legislação que determina a criação de um perfil próprio para a Licenciatura, ao mesmo tempo articulando-a aos conteúdos específicos do conjunto de disciplinas das Ciências Sociais. Nesse sentido, esse projeto pedagógico trata especificamente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, criado enquanto unidade acadêmica e desmembrado da modalidade Bacharelado com Licenciatura, até então vigente. Doravante, haverá dois cursos separados (Curso de Bacharelado em Ciências Sociais e Curso de Licenciatura em Ciências Sociais), ambos funcionando no período matutino, com entrada única no vestibular a partir de 2012, e com disponibilidade de vagas à proporção de 40 vagas para o Bacharelado e 40 vagas para a Licenciatura.” (p. 8).</p> <p>“b) reformulação e redistribuição das disciplinas de Licenciatura em Ciências Sociais, adequando-se à legislação vigente e permitindo ao aluno uma reflexão que articule sua formação específica ao exercício da atividade docente;”</p>

“c) desmembramento das atuais modalidades, a saber: Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado com Licenciatura em Ciências Sociais, existentes no atual Curso de Ciências Sociais da UFPR, em dois cursos distintos, a saber: Curso de Bacharelado em Ciências Sociais e Curso de Licenciatura em Ciências Sociais;” (p. 15).

“Além destes pressupostos, o Projeto Pedagógico proposto procurará atender ao Parecer CNE/CES N° 329/2004 (que trata da carga horária mínima dos cursos de Graduação) (p. 16).

“Por fim, este parecer foi explícito ao reiterar o papel da LDB de 1996 como o documento que assegurou à Licenciatura uma “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”, o que, dentre outros aspectos, exige a “definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado, ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’”.

“A respeito da Carga Horária do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, a atual reforma curricular contempla o que estabelece a legislação vigente, sobretudo a expressa através da Resolução CNE/CP 2/2002” (p. 20).

“Com o advento da LDB de 1996, e através do conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação que a normatizaram, em especial o Parecer CNE/CP 28/2001, procurou-se estabelecer um padrão de qualidade tendo como base uma “formação holística que ating[isse] todas as atividades teóricas e praticas articulando-as em torno de eixos que redefin[issem] e altera[ssem] o processo formativo das legislações passadas”. Nesse sentido, o novo paradigma da Licenciatura visava deslegitimar a antiga concepção baseada no esquema “3+1”, entendendo que a “relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior”. Quanto a isso o Parecer argumenta que: (...) **a prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e

com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Ao lado da **prática como componente curricular**, integra esta nova concepção de Licenciatura o **estágio curricular supervisionado de ensino**, entendido, segundo o Parecer, como o “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*” (grifos do Parecer). (p. 20-22).

Síntese = “Portanto, é a partir desta ênfase num novo “paradigma” para a formação de professores para a Educação Básica que temos uma estrutura curricular que deve contemplar 400 horas de prática como componente curricular, “vivenciadas ao longo do curso”; 400 horas de estágio curricular supervisionado, “a partir do início da segunda metade do curso”; 1800 horas de aulas para os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”, que no caso do curso de Ciências Sociais compreendem tanto as disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação como as disciplinas obrigatórias e optativas das áreas de concentração do curso; 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais, que no caso, são interpretadas como sendo as Atividades Formativas Complementares (AFC), as quais foram contempladas no presente Projeto Pedagógico.” (p. 22 e 23).

“Como o Curso prevê uma divisão entre Núcleo Comum e Formação Profissional Específica, as disciplinas específicas de licenciatura serão ofertadas de forma sistemática a partir do 4º período. No entanto, é preciso esclarecer que, já no Núcleo Comum, há uma disciplina denominada **Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais**, com carga horária de 60 horas aulas (30 horas práticas e 30 horas teóricas) que procura oferecer ao aluno, independente de sua inclinação ao bacharelado ou à licenciatura, uma visão abrangente sobre o sentido de ambas as formações. Além disso, dado o considerável aumento da carga horária do curso de Licenciatura, conforme estabelecem as resoluções já mencionadas, a duração do curso será de 9 semestres, ou quatro anos e meio.” (p. 22).

“Apresentamos aqui três programas institucionais que, direta e indiretamente, visam fortalecer a formação dos nossos licenciandos. Trata-se do PET, do LICENCIAR e do PIBID, sendo que todos eles atuam em sintonia e de forma articulada no que diz respeito à formação para a docência.” (p. 29).

“Tratando-se de elaboração de pesquisas de caráter teórico e/ou empírico no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com a obrigatoriedade de apresentação final do Trabalho de Conclusão de Curso, a orientação será direta e individual, sob a responsabilidade de um docente de uma das áreas de concentração do curso (Antropologia e Arqueologia, Sociologia ou Ciência Política). A relação entre o número de alunos por professor orientador dependerá das possibilidades deste em assumir as orientações, razão pela qual não se prevê um número *a priori*.” (p. 33).



- São considerados também outros aspectos para pensarmos as categorias licenciatura e bacharelado:

	UFSC	UFRGS	UFPR
Objetivo do curso	<p>“O Curso de Ciências Sociais está orientado pelo princípio pedagógico de formar as novas gerações para sua capacitação analítica, interpretativa e intervenção junto à realidade social”. (p. 31)</p> <p>“O Curso de Ciências Sociais está orientado pelo princípio pedagógico de formar as novas gerações para sua capacitação analítica, interpretativa e intervenção junto à realidade social” (p. 31).</p>	<p>Que atenda as competências e habilidades estipuladas como necessárias nas DCN's FP (Resolução CNE/CP 01/2002) e DCN CS -</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “autonomia intelectual;</li> <li>- capacidade analítica;</li> <li>- articulação entre teoria e prática social;</li> <li>- compromisso social e com papel da escola na sociedade;</li> <li>- valores inspiradores da sociedade democrática;</li> <li>- domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</li> <li>- domínio do conhecimento pedagógico;</li> <li>- investigações que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</li> <li>- capacidade de gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” - Atentar-se para o grau de objetividade em relação ao PP 2004 e à ideia de desenvolvimento profissional.” (p. 6).</li> </ul>	<p>“Para a integralização do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, o aluno será apresentado a um conjunto de disciplinas comuns às três grandes áreas de concentração em Ciências Sociais, a saber, Antropologia, Sociologia e Ciência Política.</p> <p>O objetivo é proporcionar uma sólida formação acadêmica, uma consciência crítica da realidade social, a capacidade de refletir sobre os problemas presentes no cotidiano da sociedade brasileira e, particularmente, a capacidade de traduzir esse conhecimento em propostas coerentes de docência junto ao Ensino de Sociologia do nível básico. Nesse sentido, embora a atual legislação preveja a obrigatoriedade do ensino de sociologia, consideramos que tal ensino não se limita exclusivamente a essa respectiva área de formação. Ao contrário, se levarmos em conta documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (PCN's), veremos o quanto as áreas de antropologia e ciência política são elementos integrantes da formação em licenciatura como condição para o exercício da docência em sociologia. Nesse sentido, o Curso procura oferecer ao aluno perspectivas que dêem suporte à trajetória docente, fornecendo um elenco de disciplinas teóricas, práticas e de estágio docente visando o atendimento do Ensino de Sociologia. Em relação a este último aspecto, tem-se em vista a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 15 de maio de 2009 (que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta resolução prevê, dentre outras questões, a inclusão obrigatória dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio a partir de 2009, e o prosseguimento desta inclusão ano a ano em todas as séries até 2011.” (p. 14-15).</p>
Perfil do curso	<p>“O Curso de Ciências Sociais está orientado pelo princípio pedagógico de formar as novas gerações para sua capacitação analítica, interpretativa e intervenção junto à realidade social” (p. 31).</p>	<p><b>Perfil de Formação</b></p> <p>I – Horas de prática e disciplinas vinculadas ao Ensino: 30 Créditos – 450 Horas</p> <p>II – Estágio Curricular Supervisionado: 27 Créditos – 405 Horas</p> <p>III – Conteúdos curriculares [obrigatórias, alternativas e eletivas do curso]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigatórias e Obrigatória/Alternativas: 68 Créditos – 1.020 Horas</li> <li>- TCC em Licenciatura: 0(Zero) Créditos – 150 Horas</li> <li>- Eletivas: 42 Créditos - 630 Horas</li> </ul> <p>IV – Outras atividades [créditos complementares]: 6 Créditos – 200 Horas</p>	

		Total: 173 Créditos - 2.855 Horas	
Perfil do aluno	<p>“O egresso do curso de Ciências Sociais, licenciado ou bacharel, deverá estar habilitado a refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. Nesse sentido, também examinará o próprio conhecimento, igualmente produto social, cultural, político e histórico” (p. 31).</p>		
Perfil do egresso	<p>Idem perfil do aluno</p> <p>- “Além dessas habilidades, o egresso licenciado deve possuir - e refletir sobre - os instrumentos pedagógicos que o habilitam a transmitir, nos níveis de ensino básico e superior, formas de compreensão sobre a vida social, contribuindo para a formação de indivíduos que reflitam crítica e criativamente sobre sua existência como cidadãos” (p. 31).</p> <p>Áreas de atuação –</p> <p>B -</p> <p>“A concentração em Bacharelado habilita preferencialmente para as seguintes modalidades profissionais:</p> <p>- Profissional que atue no planejamento e gestão social, consultorias, assessorias, laudos, pareceres, relatórias e formação dos recursos humanos junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, organizações governamentais (legislativo setor, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e atividades similares; e instituições da sociedade civil nos diferentes âmbito que abrangem as políticas públicas e sociais mais amplas (saúde, educação, meio ambiente, planejamento urbano, segurança, relações internacionais, comunicações, forense (jurídica e carcerária), etc.);</p> <p>- Pesquisador na área acadêmica ou profissional mais ampla e docência em ensino superior” (p. 33).</p> <p>- “A concentração em Licenciatura habilita, preferencialmente, para as seguintes</p>	<p><b>“a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura:</b></p> <p>1. Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.</p> <p>– Pesquisador, seja na área acadêmica ou não acadêmica.</p> <p>– Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações governamentais e não governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.” (PP 2004, p. 4).</p>	<p><b>4.2. PERFIL DO PROFISSIONAL</b></p> <p>No que se refere ao perfil do profissional formado em Ciências Sociais, o curso pretende oferecer ao egresso uma trajetória formativa de acordo com o que dispõe o Decreto Nº 89.531, de 5 de abril de 1984 (que regulamenta a Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências). Segundo este documento, o egresso deve ser capaz de: - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;</p> <p>- ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;</p> <p>- assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;</p> <p>- participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social e política.</p> <p>Além deste documento, o Parecer CNE/CES 492/2001, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Ciências Sociais, procurou sintetizar o perfil dos formandos em três grandes perspectivas, a saber: professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.</p> <p>- pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.</p> <p>- profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a</p>

modalidades de ensino:

- i) Professor da Educação Básica Fundamental e Médio;
- iii) Em âmbito interdisciplinar, atendendo os objetivos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) atinentes às ciências Sociais;
- iv) Atuando nas disciplinas de Sociologia no Ensino Médio;
- v) Atuando nas disciplinas relativas às questões étnicas e multiculturais do Ensino Fundamental;
- vi) Atuando nas disciplinas de Antropologia, Ciência política e Sociologia do Ensino Superior” (p. 33).

empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

(...) versando sobre a formação mais ampla do cientista social, tangencia aspectos referentes ao ensino, há todo um conjunto de leis, pareceres e resoluções que dizem respeito especificamente à formação do licenciando em Ciências Sociais. Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais confere ao seu egresso uma **licença** (isto é, uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação), que lhe dá acesso ao magistério do Ensino Básico. A legislação que regulamenta a formação em nível superior de professores licenciados é bastante extensa. Sem pretender citar à exaustão esta ampla soma de documentos, podemos mencionar, como um dos primeiros documentos relativos à regulamentação da Lei nº 9394/96 (LDB), o Decreto Nº 3276, de 6/12/1999, segundo o qual os cursos de formação de professores para a educação básica deverão ser organizados de modo a atender, dentre outros, os seguintes requisitos:

- formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada;

O perfil do formando respeita as determinações do Parecer CNE/CP 9/2001, que indica diversas atividades como inerentes à atividade docente, dentre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (p. 18).