

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS EM ESTUDOS SOCIAIS: UMA
COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E VOLTA REDONDA
NO PERÍODO DE 1997 A 2005

Cleber Vicente Gonçalves

Petrópolis,
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS EM ESTUDOS SOCIAIS: UMA
COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E VOLTA REDONDA
NO PERÍODO DE 1997 A 2005

Dissertação elaborada pelo mestrando Cleber Vicente Gonçalves, como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Antonio
Maurício Castanheira das Neves.

Petrópolis
2007.

EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS EM ESTUDOS SOCIAIS: UMA
COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E VOLTA REDONDA
NO PERÍODO DE 1997 A 2005

Cleber Vicente Gonçalves

Dissertação apresentada à banca de exame da Universidade Católica de Petrópolis,
como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado por:

Antonio Maurício Castanheira das Neves
Orientador

Stella Cecília Duarte Segenreich

Cléia Zanatta Clavery Guarnido Duarte

Petrópolis

2007

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a situação do Ensino de Graduação da Licenciatura em Estudos Sociais em Volta Redonda, de 1997 a 2005, verificando os dados oficiais publicados pelo INEP e demonstrando sua evolução dentro de um contexto nacional da Educação Superior. Pretende focalizar os números de inscritos, matriculados e concluintes de maneira a demonstrar, no espaço de tempo escolhido, o funcionamento da licenciatura em Estudos Sociais em Volta Redonda.

Recorre a autores que sinalizam a estrutura do Ensino Superior no Brasil e focaliza o processo de expansão do Curso de Estudos Sociais no Centro Universitário Geraldo Di Biase, comparando as bases de dados da instituição com os dados apresentados pelo INEP para o Brasil.

Palavras-Chave: Educação Superior, licenciatura, sul fluminense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, SUA MISSÃO E EVOLUÇÃO	11
2 A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO PAÍS. OS NÚMEROS DO INEP	35
3: VOLTA REDONDA, O UGB E A LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	

INTRODUÇÃO

Definir Universidade e seus aspectos ultrapassa o limite da complexidade, da temporalidade e do espaço físico, proporcionando uma especificidade de direção filosófica e global, pois a construção do conhecimento passa, necessariamente, por este aspecto, além dos exatos e pertinentes às grandes ciências.

Na expectativa de elaborar um estudo sobre a Educação Superior no Brasil, elucidando os números e seu significado, pretende o presente trabalho construir um caminho onde se contextualize os aspectos da educação superior no sentido físico, palpável, cristalizado em números reais, mas também dentro de uma análise comparativa compatível com nossas diversas realidades, inserindo-nos em uma visão macro na busca de uma especificidade local, apontando caminhos para entender o processo de expansão das licenciaturas no país, no estado do Rio de Janeiro e fechando seu foco em Volta Redonda .

Após leitura de Luiz Antonio Cunha, Ruy Leite Berger Filho, Maria de Lourdes Fávero, Zuleide Simas da Silveira, Jose Ortega Y Gasset, Valdemar Sguissard, entre outros, apresenta-se um escopo do trabalho, definindo a missão e evolução da Universidade e do Ensino Superior no Brasil, partindo para a particularização do Ensino das licenciaturas no país até chegar-se a uma análise dos dados pertinentes à cidade de Volta Redonda.

A trajetória que possibilitou a construção deste estudo tem sua base em dois quesitos relevantes: as políticas públicas definidas para a Educação Superior e o estudo do crescimento do Curso de Estudos Sociais no Centro Universitário Geraldo Di Biase, em Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Esta trajetória buscou apoio científico em cada momento do estudo do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), os seminários e leituras recomendadas pelos professores e pelo orientador.

A experiência é recompensadora, tanto pelo fato de ser um profissional atuante no Ensino Superior, na área específica do objeto estudado, bem como pelo contato com os números que se mostram objetivos, claros e capazes de retratar as contradições e os caminhos percorridos dentro da proposta de estudo.

A bibliografia que fundamenta este estudo, faz-nos atentar para o fato de que as políticas públicas para a educação superior no país não têm atendido ao recomendado pelos autores que o discutem, prevalecendo os interesses do capital e de multinacionais sobre a educação pública, gratuita e de qualidade.

Essas políticas não são imediatas, mas percorrem um caminho histórico, onde os aspectos econômicos acabam por vislumbrar na educação superior apenas um meio de capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e atender aos interesses de um desenvolvimento econômico para o país. Se há alguma preocupação com o desenvolvimento social e científico do país, não é prioridade.

Com o aprofundamento dos estudos no Programa de Mestrado da UCP, as leituras e os debates nas disciplinas cursadas, o objeto do estudo foi se tornando mais claro e relevante seu estudo, sua demonstração e análise dos dados coletados.

A definição do objeto de estudo e de seu corte temporal e espacial, é o Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, com foco para a Região Sul-Fluminense, delimitado pelo município de Volta Redonda, no período de 1997 a 2005, comparando com os dados encontrados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), procurando partir do geral para o particular, demonstrando a expansão do Ensino Superior e seus dados nos itens propostos pela temática, estabelecendo a relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos, candidatos ingressantes e concluintes.

Esta abordagem alcançou como resultado um maior aprofundamento e o diagnóstico de uma expansão do Curso em estudo na região estudada, através de parâmetros quantitativos, numa análise estatística e reais, não fazendo projeções nem conjecturas, uma vez que os dados são oficiais.

A análise dos dados MEC/INEP fortaleceu o entendimento de transformações ocorridas no Ensino Superior ao final do século XX e início do século XXI, demonstrando também indícios de um desinteresse da Educação Superior brasileira pela pesquisa, pois sua força motriz encontra-se na lógica capitalista.

Assim, surge como pergunta de partida e problema inicial a indagação: Houve expansão nas Licenciaturas em Estudos Sociais no país e no espaço geográfico estudado, no seu tempo delimitado, podendo ser comparados sua evolução e decréscimo?

Delimitação temporal e geográfica

A opção pelo recorte temporal entre 1997 a 2005 baseou-se na necessidade de compreensão sobre a situação dos cursos de Estudos Sociais no país, pelo Censo MEC/INEP, e sua expansão no município de Volta Redonda, além de suas implicações frente às políticas educacionais vigentes e a produção do conhecimento. O período escolhido tem como marco histórico a implantação das políticas neoliberais em nosso país, pela globalização mundial, bem como pela promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996, que permitiu uma flexibilização do Ensino Superior no país.

Por se tratar de um estudo que pretendeu analisar as políticas na educação superior do curso em questão, dadas as dimensões nacionais, e a possibilidade concreta de se estudar em uma região específica, tornou-se imperativos um aprofundamento e um estudo de caso, para atingir os objetivos propostos.

O corte espacial justifica-se pela localização do município de Volta Redonda, uma cidade dinâmica, totalmente industrial, que conta com uma população universitária em expansão e com políticas desenvolvimentistas que a colocam como proeminente entre as cidades industriais de porte médio no Brasil. Dona da maior indústria siderúrgica da América Latina, com mais de trezentos mil habitantes domiciliados em uma densidade demográfica concentrada, tem destaque no país e no mundo, pelo que se torna relevante sua escolha, além de ser pólo de integração entre 12 municípios do sul fluminense e situar-se geograficamente estratégica, entre os dois maiores pólos industriais e de desenvolvimento do país, Rio e São Paulo

A pesquisa quantitativa, uma opção.

Segundo Richardson (1999,p.70) o método quantitativo:

[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas (p.70).

A presente pesquisa parte assim desta escolha, até porque não haveria outra para uma demonstração objetiva e fundamentada, sem elementos de subjetividade, buscando o caminho dos números para explicar e demonstrar o objetivo a que se propõe. Referendado pelo método estatístico, usando uma abordagem descritiva, utilizou-se em sua análise Quetelet¹, Salomon(1999) e Bervian(2004), descrevendo, registrando e comparando os dados para interpretar e analisar a natureza dos processos.

Foram captados dados em dois momentos específicos. No primeiro, a pesquisa bibliográfica se fez presente, a fim de alcançar uma visão geral sobre as políticas de Educação Superior. No segundo, Passa-se a observação estruturada, utilizando o

¹ Citado por Lakatos e Marconi, 2005:p.108)

instrumento de checagem para pontuar os pontos principais que fecundariam a idéia e permitiria alcançar os objetivos propostos.

Os dados foram organizados e analisados através da amostragem estratificada de tabelas e gráficos estatísticos com percentuais e quantitativos, tendo por base a especificidade dos dados obtidos nos Censos do INEP/MEC e no referencial teórico.

Objetivo Geral

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar como as políticas públicas na educação superior se projetaram no processo de expansão dos Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais em Volta Redonda no período de 1997 a 2005.

Para tanto, estipulamos como Objetivos Específicos

- Descrever a trajetória histórica das políticas públicas para a educação superior do país;
- Descrever a expansão das instituições de Ensino Superior **no país**.
- Analisar os Dados Consolidados do MEC/INEP no que tange ao número de cursos, inscritos, vagas oferecidas, ingressos e concluintes no período de 1995 a 2005 nos Cursos de Graduação Presenciais no Brasil.
- Estudo de caso UGB

Estruturação

Esse estudo foi estruturado em três capítulos, da seguinte forma:

O primeiro capítulo abordou as políticas públicas que resultaram nos caminhos de expansão da Educação Superior do país, proporcionando clareza na diferenciação

entre público e privado, capital e interior, procurando, assim, favorecer o desenvolvimento do estudo.

O segundo capítulo abordou, os dados do MEC/INEP para as licenciaturas e os dados gerais que se transformaram em gráficos e tabelas para melhor compreensão do assunto.

O terceiro capítulo abrangeu a análise quantitativa sobre os Dados do Censo MEC/INEP e nos dados do UGB, no período de 1997 a 2005, propiciando, dessa forma, em comparação com os dados obtidos nos elementos oficiais dos mesmos indicadores estudados, a saber, vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressantes e concluintes, além de situar o UGB no contexto da educação superior local e nacional e apresentar sua correspondência histórica e geográfica com o corte espacial escolhido.

1. A O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, SUA MISSÃO E EVOLUÇÃO

Segundo **Gasset**, “todos os que recebem a educação superior não são todos os que podiam e deviam recebe-la; são apenas os filhos das classes abastadas”². Neste discurso, em que apresenta em primeiro plano uma visão da universidade espanhola, mas dentro de um contexto de todas as universidades européias, parece que há um vaticínio e uma globalização em suas idéias, pois o estar na universidade representa pertencer a uma camada privilegiada da população. Aponta que os trabalhadores e seus filhos não têm acesso e não poderiam ter, exceto diante de uma grande reforma universitária.

Continuando com o autor e obra citada, chegamos à leitura quando aponta que a educação superior, oferecida na Universidade à maioria dos jovens que lá chega consiste em duas coisas: ao ensino das profissões intelectuais e à investigação científica. Ensina a ser médico farmacêutico, advogado, juiz, professor de ciências e de letras para o ensino secundário etc. Ademais, ensina e cultiva em si mesma a ciência e o que se investiga dentro de suas competências.

Este contraponto serviria de ponto de partida para comparar uma visão brasileira contemporânea de universidade. Nos diz **Barbieri**³ que “desde a sua origem (a universidade) se dedicou à formação intelectual e moral dos jovens através do estudo, do cultivo do saber e da busca da verdade...” o que reforça a idéia de **Gasset** e a amplia, estabelecendo entre os fundamentos da Universidade a busca da verdade, o que poderia ser entendido como uma missão, a partir do momento em que consideremos que a verdade, mesmo temporária e espacial, se conquista através da investigação. Ainda **Barbieri** nos complementa dizendo que durante “quase dez

² Gasset, Jose Ortega Y. La Mission de la Universidad. Buenos Aires, 2001.

³ Ivo Barbieri in PEREIRA, Antonio Celso Alves et.al. Visão e Ação: A Universidade do século XXI. RJ: UERJ, 1999.

séculos ela (a universidade) soube consolidar-se e transformar-se para responder afirmativamente aos desafios peculiares a cada período histórico”.

Esse tempo em que discorre sobre a universidade, também inclui o Brasil, quase no espaço terminal da linha do tempo, com pouco mais de um século de pretensão ao estudo organizado, uma vez que o país tendo acesso à Educação Superior no ocaso da vida universitária, apresenta-se como uma tradição curta e um pequeno saldo acumulado de saberes produzidos, se comparado a um contexto global, com as demais instituições acadêmicas milenares.

A idéia de universidade remonta Às fontes do pensamento filosófico e ao despertar da curiosidade científica. Interrogando os seus primeiros anúncios arqueológicos, passando pela Academia de Platão, pelo Liceu de Aristóteles, pelas corporações de mestres e alunos da Idade Média, pela diversidade de redefinições modernas, a universidade, não obstante a multiplicidade e profundidade de mutações determinadas por vicissitudes históricas, guardou intacto um núcleo íntimo em que pode reconhecer a si mesma. Este núcleo, que constitui a alma humana da instituição reúne grupos de pessoas de idades diferentes, ao menos um sênior e alguns juniores, todos porém movidos pela vontade persistente do saber, unidos pela palavra, pelos textos, pelos diálogos fecundantes em torno de temas e objetos cujos segredos vão pacientemente desvendando.

Essa afirmação de Barbieri,⁴ vai nos colocando em contato com funções e missão mais específicas da Universidade, além de relatar seu importante aspecto de troca de saberes, que, neste caso, pauta-se em elementos etários ou de gerações, mas que pode muito bem ilustrar uma necessidade constante de atualizações e de um processo simbiótico, sinalizado pelo encontro entre novo e velho, no caso da visão do autor, mas que, analogicamente, tem a amplitude não só de novo/velho, mas de saber/ignorância, ciência/empirismo, pobreza/riqueza e outros antagonismos que

⁴ Op. cit, p.9

permeiam o meio universitário e as possibilidades de construção de um saber mais aprofundado e pertinente aos estudos em que se propõe.

Retomando a fala do autor citado, parece que o saber instituído academicamente teria um núcleo do conhecimento, que na universidade se desdobraria em três funções essenciais à atividade acadêmica: a biblioteca, a oficina/ateliê, e o laboratório.

Biblioteca é o confronto crítico de um pergaminho com outro pergaminho, de uma página com outra página, não um depósito de informação ou acervo bibliográfico. Oficina/ateliê, também denominada sala de aula, é a interação criativa entre mestre e discípulo, gestação e geração do novo. Laboratório é trabalho metódica e sistematicamente orientado com vista a descobertas destinadas a deslocar as fronteiras do conhecimento. Mas, tanto no experimento científico, quanto no diálogo reflexivo ou no desempenho pedagógico, persiste um objetivo comum, que é prosseguir nesta aventura fantástica do espírito humano mordido pela curiosidade insaciável de saber.⁵

Clarifica-se, aqui um dos sentidos universais da educação superior, onde investigação e transmissão de conhecimento se articulam, compondo um núcleo indissociável e fomentado às maiores possibilidades de se alcançar o saber elaborado e de ampliar os horizontes deste conhecimento até o inimaginável.

Não poderíamos passar pelo estudo da universidade sem observar que ela foi gerada no seio do pensamento humanista, de onde ainda é inseparável, podendo augurar para si a nomenclatura de guardiã de um tesouro que somente ela tem a capacidade de gerir e com este tesouro fecundar as gerações vindouras. Independente disto, porém, não pode subir à arrogante posição de desprezar o outro, pois na escuridão é que se contrasta a luz e diante do incolor o arco-íris se impõe com **pujança**, sim, não pode se eximir de possuir uma reflexão aberta à palavra do outro, numa contraposição de um texto a outro texto, de uma idéia a outra idéia. E na junção

⁵ Barbieri, Op. cit, p.9-10

desta reflexão, acabamos por descobrir um pensamento da Universidade onde pensar-se-ia um mundo mais humano, mais justo, mais sábio, dentro de uma preocupação com um futuro que pudesse resgatar a missão primeira de produzir o saber e democratizá-lo para o bem da humanidade e não para a manutenção de privilégios de uns poucos em detrimento da maioria que se exclui ou é excluída pelo sistema imperativo e socialmente desproporcional, apesar dos discursos populistas ou democráticos, como se queiram chamar, da oportunidade igual a todos.

Em um contexto mais profundo e num exame mais minucioso da Universidade e de sua função, procurando compreender o momento presente e todas as mudanças que o mercado se nos impõe, voltamos ao discurso de Ortega quando afirma o cuidado que a universidade deve ter, pois “a sociedade necessita de bons profissionais – juízes, médicos, engenheiros – e por este motivo a Universidade está aí com seus ensinamento profissional”⁶. Em seu discurso, enumera quatro missões da universidade como pontos fundamentais dentre as demandas necessárias, dos quais destacamos três: A universidade consiste, primeiramente, em promover a educação superior que deve receber o homem médio⁷.

Há que fazer, deste homem médio, antes de tudo, um homem culto – situá-lo na altura de seu tempo. Portanto, a missão primeira da Universidade é o ensinamento das grandes disciplinas culturais. Estas são: a imagem física do mundo (Física), os temas fundamentais da vida orgânica (Biologia), o processo histórico da espécie humana (História), a estrutura e funcionamento da vida social (Sociologia) e o plano do universo (Filosofia).

C) Há que fazer do homem médio um bom profissional. Junto à aprendizagem da cultura, a Universidade lhe ensinará, pelos procedimentos intelectualmente mais

⁶ GASSET, José Ortega Y. Op. Cit.

⁷ Homem médio – com o grau médio de instrução.

sóbrios, imediatos e eficazes, a ser um bom médico, um bom juiz, um bom professor de Matemática ou de História em um instituto.⁸

Esta análise não permanece em nosso foco de estudo atual, mas até este ponto encontramos rastros comuns da formação universitária dentro de uma concepção global e com a prática cotidiana do Brasil, uma vez que a Universidade aqui pensada parece incorporar estes princípios, ao menos na teoria, na observação do conceito clássico de educação superior no Brasil. Comparando com Schwartzman (2005, p.22), vemos um direcionamento de ideologias semelhantes para este caminho:

A situação atual da educação superior brasileira pode ser descrita em função dos principais papéis que ela desempenha, ou deveria desempenhar, nas sociedades contemporâneas:

formação para as profissões liberais clássicas (direito, medicina, odontologia, engenharia e outras). Este é o setor mais tradicional da educação superior brasileira, e possivelmente o mais preservado, pela capacidade que pode ter tido em resistir ao processo de massificação e às mudanças organizacionais ocorridos a partir dos anos 70. Dados para 1988 indicam que 36% dos candidatos, mas 16% das vagas e 22% dos formados estavam nestas carreiras. A grande maioria (*sic*) dos estudantes seguem as chamadas "novas profissões"⁹, e um pequeno número segue carreiras técnicas ou "vocacionais"

Arruda, numa tentativa de complementar essa idéia, estabelece uma dura crítica ao Sistema, numa visão desqualificadora dos ingressantes no Ensino Superior. Em artigo para o Jornal da Ciência (2004), afirma que

⁸ Ibidem.

⁹ Novas Profissões: Essa nomenclatura o autor citou. Não aparece em outros autores pesquisados. Na tabela 1, pág. 25 desse trabalho tais profissões vêm nomeadas pelo autor.

Um dos fatores que devem ser levados em conta é a qualidade da formação oferecida. Não basta aumentar a escolaridade formal, melhorar os dados estatísticos, como se fez no Brasil nos últimos anos. É também fundamental elevar a qualidade e a efetividade da educação oferecida.

Um exemplo de equívoco é o que se observa em nosso sistema atual de acesso ao Ensino Superior. Este sistema não exige um mínimo de conhecimento para que um jovem ingresse na Universidade.¹⁰

Naturalmente este eco também vai encontrar lugar na discussão do que é, como se faz e como se comporta a Universidade Brasileira e o Sistema de Educação Superior no país. Segundo Schwartzman, “Brazil (*sic*) tem cerca de 1.560 mil estudantes de graduação em instituições de nível superior, o que corresponde a cerca de 12% da coorte de idade, matriculados em 99 universidades, 89 faculdades integradas e 709 estabelecimentos isolados de Ensino Superior”.¹¹

Doze por cento da coorte de idade, certamente vem reforçar a idéia de Ortega y Gasset de que o acesso ao Ensino Superior é privilégio de uma camada social. Schwartzman (*op. cit.*, p.25) prossegue nos levando a um passeio histórico:

No século passado (XIX) as elites brasileiras eram educadas predominantemente nas faculdades de direito e, em menor grau, de medicina e engenharia, no Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife, para onde se dirigiam os filhos das famílias mais abastadas e influentes de todo o país. A vivência adquirida através dos contatos pessoais e as atividades culturais e políticas desenvolvidas nos anos de universidade compensavam pela ausência de uma educação efetivamente competente, que os cursos não proporcionavam. Terminados os cursos os filhos das elites se dirigiam seja para a política, seja para os altos cargos públicos, seja para a atividade empresarial, e a rede

¹⁰ ARRUDA, José Roberto. *Jornal da Ciência*. 2446, 16-01-2004.

¹¹ Dados de 1991. As proporções não são muito diferentes no momento presente, como veremos mais tarde.

de relacionamentos construídos nos anos de universidade constituíam um capital de grande valia.

As profissões de elite, sem dúvida perpetuavam-se nos filhos da elite e criavam uma espécie de redoma em torno do saber, não possibilitando o maior acesso às camadas mais baixas da população brasileira.

1.1 – O ENSINO PÚBLICO

A teoria econômica mostra que a capacidade de criar e trabalhar com o conhecimento garante o desenvolvimento sustentável. Por isso, educar as pessoas capazes de trabalhar com o conhecimento é interessante para uma nação. Não apenas para fundamentar conhecimento em atividades de Pesquisa e Desenvolvimento, mas para usar, transformar e aplicar conhecimento faz-se necessária a presença de profissionais qualificados e capazes de aprender continuamente.

Retomando uma herança nos modelos medievais, a universidade atual constituiu-se em uma instituição à qual as sociedades modernas delegam a tarefa de produzir, exercendo um papel crítico e colocar em circulação o saber nas diversas áreas da ciência, das humanidades, da tecnologia e das artes. O fato notável - e que contraria o discurso privatista posto em voga a partir da década de 90 - é que, em todo o mundo, as melhores universidades são aquelas que têm o anteparo do Estado e são sustentadas majoritariamente com recursos públicos.

Sustentado majoritariamente com recursos públicos subentende-se, a priori, ser um espaço público. Entretanto, no Brasil alguns programas que enviam recursos públicos às Instituições de Ensino Superior privado têm gerado polêmica e controvérsias. Embora não seja o foco desta discussão, faz-se necessário citar, neste ponto os programas Creduc (Programa de Crédito Educativo), criado em 1992 e que foi substituído em 1999 pelo FIES (Financiamento Estudantil) e mais recentemente, o

PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado pela MP 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

No Brasil, só nos anos 30 do século XX, acontece a institucionalização da Universidade (Romanelli, 1991), o que nos deixa com uma história muito curta e, com uma tradição ainda frágil, a universidade brasileira firmou compromisso com a educação superior pública e gratuita que não pode e não deve ser rompido, sob pena de esvaziamento de uma das poucas instituições públicas brasileiras onde se luta para que exerça efetivamente o papel de pública, democrática e maciçamente eficiente.

A brusca mudança de cenários e as dificuldades daí decorrentes levaram os diversos setores da sociedade a questionar e cobrar mais intensamente da universidade pública os investimentos nela efetuados. A universidade pública tem contribuído para o desenvolvimento nacional através da formação de pessoal e da geração de conhecimento. Para Brito Cruz (2003) a defesa da universidade pública brasileira exige um projeto de excelência que exponha, de maneira inequívoca, que é possível desempenhar o papel social esperado da universidade, efetiva e responsavelmente, mantendo-se pública, gratuita e de qualidade.

Ao analisarmos o desenvolvimento econômico e social brasileiro, podemos descrevê-lo como construído a partir da formação de quadros qualificados na universidade pública. Essa contribuição pode ser vista no currículo da quase totalidade dos profissionais bem sucedidos nas diversas atividades de diferentes campos de atividade empresarial e cultural, assim como nos cargos mais altos da própria administração pública. Nos países mais desenvolvidos do mundo o Ensino Superior público tem papel fundamental, seja por seu impacto no desenvolvimento econômico, seja no desenvolvimento cultural da sociedade, mas, acima de tudo, por seu papel no desenvolvimento do ser humano.

Tomando por base os próprios Estados Unidos, proeminente destaque mundial da iniciativa privada, 78% dos 14 milhões de matrículas em cursos superiores se

concentram nas instituições públicas. Não se pode deixar de mencionar que dos 22% de matrículas em instituições privadas, somente 1,4% estão em instituições com fins lucrativos. Este dado poderia ser um indicativo que em países onde os cidadãos estão acostumados a exigir valor e qualidade em troca de seu dinheiro, o Ensino Superior não é uma maneira de enriquecer empresários. Deveria o Brasil ser diferente?

Segundo Brito Cruz (2003),

a maior parte do investimento anual em Ensino Superior nos Estados Unidos - em torno de US\$ 120 bilhões - é feito pelo governo. No estado da Califórnia, 13% dos dispêndios do governo estadual (mais de US\$ 7 bilhões anuais) são destinados à educação superior. Também Illinois, Texas, Wisconsin, Washington, Flórida e Ohio têm a mesma política: destinam às universidades entre 11% e 12% de seu orçamento. São percentuais comparáveis àquele praticado por São Paulo, um dos poucos estados brasileiros a investir adequadamente no Ensino Superior e na pesquisa científica.¹²¹³

O autor afirma ainda que na Inglaterra, 100% das matrículas no Ensino Superior são em instituições públicas. Na Itália e na Alemanha, idem. Na França, mais de 95% das matrículas são públicas. Mesmo em época de globalização e políticas de descentralização da economia, em todo o mundo a estratégia para o Ensino Superior tem sido baseada no esforço estatal.

Ainda segundo Brito Cruz (2003), não se deve atribuir a nenhum milagre o peso específico que o País ganhou - apesar de suas contradições sociais não resolvidas - a ponto de se estabelecer como a nona economia do mundo. Este salto se deve sobretudo

¹² Brito Cruz, A expansão do Ensino Superior no Brasil, Revista Consciência, SBPC, 2003.

¹³ Até mesmo nos Estados Unidos, onde muitos pensam ser o ensino superior dominado por instituições privadas, o predomínio no financiamento do ensino superior é do estado. Em 1991, o investimento no sistema público de ensino superior naquele país foi de 94 bilhões de dólares, contra 55 bilhões investidos no sistema privado (S. Slaughter e L. Leslie, "Academic Capitalism", (The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997). Também nos EUA, 78% das matrículas no ensino superior são em instituições públicas (Digest of Education Statistics, 1997)

à formação nas universidades de novos quadros profissionais e técnicos, em número ainda insuficiente, é verdade, mas efetivo. Imagine-se quando chegarmos (se chegarmos) ao patamar ideal. Para isso, o autor defende um investimento maciço em educação Superior e acima de tudo, no Ensino Superior Público, gratuito e de qualidade.

Neste ponto, olhamos para a missão da universidade, que deveria ter como atividade fundamental o educar, em todos os sentidos. Toma-se aqui a idéia de que a educação como a base de uma sociedade pluralista, democrática, em que a cidadania não é um conceito garantido apenas formalmente na lei, mas é exercida plena e conscientemente por seus membros.

Uma instituição de Ensino Superior deve se distinguir de qualquer outro tipo de instituição por ser o locus privilegiado onde os participantes do processo educacional interagem proficuamente, desenvolvendo e adquirindo conhecimentos e habilidades com o objetivo de entender e agir sobre a realidade que os cerca. O resultado deste processo é uma capacitação dos alunos técnica e formalmente para desempenhar suas atividades no seio da sociedade, além de proporcionar o desenvolvimento de uma visão global da realidade, agregado, assim, compreensão do mundo a sua volta e tolerância a visões distintas, o que possibilita uma formação de cidadãos com características essenciais de uma cidadania integrada e ativamente democrática.

1.2 – HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Depois da transferência da corte de Portugal para o Brasil, algumas escolas superiores foram criadas no Rio de Janeiro e na Bahia. Durante o processo de separação da Metrópole, vários projetos de criação de universidades foram apresentados e abortados. Somente em 1920, já na República, o governo reuniu escolas politécnicas, faculdades de direito e de medicina da então capital brasileira na

Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição de Ensino Superior do País.

O objetivo deste trabalho não é traçar o percurso histórico da universidade brasileira, mas alguns comentários sobre a evolução do ensino superior no Brasil, para situar o objeto de estudo. Como fonte de dados a obra de Luiz Antônio Cunha se faz essencial (1988,1989,1999), pela densidade da análise histórica feita por este autor.

A primeira escola superior no Brasil data de 1572, com a criação, pela Companhia de Jesus, dos cursos de Filosofia e Teologia. Entretanto, estes cursos foram desmantelados com a expulsão dos jesuítas em 1759. Em comparação com a América Espanhola, o Brasil não demorou muito, para ingressar-se no ensino de Engenharia, criando a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, em 1792.

Todavia, o primeiro grande movimento de estruturação do ensino superior brasileiro vem acontecer após a vinda da Família real e a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, conseqüência da invasão de Portugal por Napoleão Bonaparte (Cunha, 1999). Destarte, em 1808, surgiram as Faculdades de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e, em 1810, ampliou-se a Engenharia, embutida na Academia Militar do Rio de Janeiro. Em 1827, surgiram os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo (Cunha, 1988). Foram criados, assim, estabelecimentos isolados de cunho exclusivamente profissional.

Retornando ao século XX temos uma concepção mais integradora e diversificada em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. A partir da década de 30 outras universidades foram criadas, seguindo este padrão diversificado-integrador. Cunha ressalta que, no entanto, o surgimento destas universidades adveio de uma mera reunião formal de faculdades isoladas, mantendo-se por muito tempo um caráter institucional fragmentado. Paralelamente a isto ocorria também a expansão dos estabelecimentos isolados (Cunha, 1989).

A partir de 1955, mas com predominância na década de 60, foi posta em prática a política de aglutinação e federalização de estabelecimentos isolados (públicos e privados), dando origem a várias universidades, distribuídas pelos diferentes Estados da União (Cunha, 1988,1989). Entretanto, pouco se havia modificado. Apesar de a égide de um nome, as faculdades que integravam estas universidades permaneciam com uma forte tradição, tendo uma certa autonomia jurídica e mantinham, tanto na prática quanto no discurso político, identidades de isolamento.

Em 1961 foi criada a Universidade de Brasília. O professor Darcy Ribeiro, então parte do governo, retomou a idéia de universidade com a convicção de que Ensino Superior requer instituições integradas, orgânicas e atuantes, onde a cultura científica é traço fundamental, integrando-se à profissionalização. Seu projeto, entretanto, foi interrompido no período do golpe militar de 1964.

O pesquisador Edson Nunes, do Observatório Universitário da Universidade Candido Mendes afirma para a revista *Comciência*(2003):

Do golpe em diante, a data relevante é 1968, com a lei de Reforma Universitária. Até lá, o que houve foram medidas de intimidação. Foi uma lei abrangente, dizia qual ensino as universidades teriam e que teriam que ter uma estrutura. As universidades tiveram que se ajustar.

Nunes lembra que, na época, "foi criado um centro de estudos gerais, que não deu muito certo, mas estava lá. O relevante é que o governo tenta estruturar a universidade. Eles seguiam um modelo americano de desprofissionalização". Essa lei, segundo Nunes, ficou vigente por muito tempo e algumas idéias não deram certo. Logo depois, retomou, "as universidades passaram por momentos difíceis, com o AI-5 intimidando e proibindo as pessoas, a liberdade de expressão". O Ato Institucional 5 foi uma das medidas do governo militar que diminuiu ainda mais as liberdades do País.

As universidades públicas passaram por mudanças estruturais na década de 60, período em que ocorreu também importantes reformas em universidades de diferentes partes do mundo (Santos, 1999). No Brasil, este período foi delineado, na conjuntura nacional, pelo golpe militar de 64, e a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 estabeleceu a Reforma Universitária (vide Cunha, 1988, 1989).¹⁴

A partir da reforma de 68 ficou estabelecido e garantido por lei, o que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

À primeira vista tem-se a impressão de que o governo militar determinou, de fora para dentro, as mudanças ocorridas na universidade, mas os registros históricos, e a análise do cenário político que antecedeu a Reforma de 68, demonstram que o conteúdo desta já vinha sendo reivindicado e elaborado, por membros da comunidade universitária, há pelo menos duas décadas (Cunha, 1988).

Há de se ressaltar que, embora tenha havido um grande avanço no sentido da modernização da universidade brasileira a partir da Reforma de 68, nem todas as universidades sintonizaram-se com esta modernização, permanecendo, algumas delas, até hoje, como suas antigas congêneres (Cunha, 1999).

Paralelamente, um outro cenário político tem sido desenhado no Brasil . o Neoliberalismo. Este modelo econômico-político, hegemônico, preconiza o Estado mínimo e enfatiza que há muitas vantagens na privatização da esfera pública, cultuando a lógica de mercado e da competitividade como único motor do desenvolvimento.

¹⁴ Os textos de Luiz Antonio Cunha, consultados e referenciados na bibliografia, permitem uma análise mais profunda de todo o contexto histórico em que se estabelece a reforma.

Após o AI-5 houve uma política de crédito, trazendo alguns modelos de estrutura e forma, mas o conteúdo foi pouco desenvolvido. Nunes diz que, depois da reforma, a próxima lei importante foi a nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O Ensino Superior no Brasil pretende retomar seu crescimento durante o governo de Fernando Henrique, quando houve um sensível aumento de vagas nas universidades privadas. Para Sguissard(1999, p.211-213), a demanda dos alunos que saíam do ensino médio cresceu, havendo então a necessidade de criarem novas vagas. A demanda gerada por essa ampliação foi coberta por uma expansão do ensino privado. "Essa expansão se deu, sobretudo por uma legislação que facilitou a abertura de cursos e instituições, sobretudo de faculdades, centros universitários e universidades."

A situação das universidades tem se deteriorado nos últimos anos porque houve uma reforma silenciosa nos anos do governo FHC, década de 1990, na qual a provocation pública foi desmobilizada. Cunha(2003), detecta essa intenção e denuncia alguns flagrantes, como por exemplo a percentagem de vagas oferecidas pelas universidades públicas se inverteu em relação às privadas, ou seja, o pólo de expansão do ensino universitário brasileiro passou a ser a rede privada. A universidade pública conservou-se ainda, durante esse tempo, como centro de produção da pós-graduação.

Para o educador Anísio Teixeira (1989, p.112), a real concepção da escola superior no Brasil parece ter sido, desde o princípio, "a de um organismo composto de cátedras de certas matérias, que constituíam o currículo do curso único oferecido pela escola". Assim, o catedrático e o currículo único do curso impediam que a escola pudesse crescer além da capacidade individual do catedrático. "A idéia de cátedra pode até ser discutida, mas não representa privilégio algum, mas sim segurança do docente, que encontra condições de se aprimorar e, além disso, liberdade e independência de que necessita para ser um verdadeiro professor universitário", afirma.

Atualmente, no grande número de instituições do Ensino Superior que existem - com curso único em muitas delas -, o corpo docente é predominantemente de tempo parcial e tem outros encargos. Na sua maioria vai à universidade somente para dar aula e o contato entre professor e aluno limita-se, quase sempre, ao encontro em sala de aula.

De acordo com o Ministério da Educação, cerca de 70% das vagas existentes são de instituições privadas e apenas 30% estão nas universidades públicas¹⁵.

A reforma universitária, gestada pelo governo militar em 1968, é considerada um grande marco na história das universidades brasileiras. Sanfelice (2003) comenta que o objetivo da reforma era "modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de 'segurança' que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que o representava". A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, fazendo com que a universidade fosse direcionada para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao Ensino Superior e cerceando a autonomia universitária.

O artigo 18¹⁶ diz :

Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender as exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Note-se que a palavra mercado de trabalho ocupa a projeção que direciona ou, no mínimo, cria expectativas de que os novos postos pleiteados pela indústria, comércio e serviços seriam preenchidos pela universidade. A criação de novos cursos

¹⁵ Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior, 2005.

¹⁶ Essa legislação permanece até ter a maioria de seus artigos revogados pela nova LDB 9394/96.

não se daria mais por um estudo de viabilidade, mas estaria acrescido o fator necessidade de mão de obra para suprir o mercado.

Segundo Maria Helena de Magalhães Castro(2005, p. 255), medidas foram tomadas para alcançar tais metas, entre elas: a unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; o estabelecimento de limite no número de vagas por curso; a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores; a fragmentação e dispersão da graduação; o estabelecimento de matrícula por disciplina¹⁷.

Em 1971, foi promulgada a Lei 5692 que instituiu também a reforma do ensino fundamental, com mudanças que determinaram, por exemplo, a extinção das disciplinas de Geografia e História que foram substituídas pelo ensino de Estudos Sociais. Entre os resultados obtidos com as políticas implementadas os pesquisadores apontam: a diminuição na qualidade do ensino fundamental público, com a respectiva valorização do ensino particular, e a conseqüente elitização do ensino universitário, que impede até hoje o acesso de grande parte da população à universidade pública.

Algumas medidas tomadas, com o decorrer dos anos, resultaram em verdadeiras inversões nos objetivos iniciais das reformas do Ensino Superior no país determinadas pelo regime militar. A professora Albertina Lima Vasconcelos(Cannes, 2003), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), conta que “para satisfazer as novas determinações da Lei 5692 foram criadas várias faculdades no interior da Bahia, que deveriam formar os profissionais de licenciatura curta para atender à nova demanda em Estudos Sociais, Ciências e Letras”. A professora analisa que, na Bahia, as faculdades criadas no interior foram "equivocos que acabaram dando certo". Após dez anos de extensas negociações e luta dos docentes, as faculdades foram

¹⁷ Uma clara referência à Lei 5540/68.

transformadas em universidades estaduais e foram criadas as licenciaturas plenas em História e Geografia. Criadas para satisfazer o mecanismo de formação de profissionais da ditadura e promover a extensão do poder governamental pelo interior da Bahia, as faculdades impediram a migração de jovens para outras capitais e a expansão do ensino particular no interior da Bahia, promovendo o fortalecimento do Ensino Superior de caráter público no estado.

Na realidade, ao traçar um percurso do Ensino Superior no país, vamos nos deparar com as seguintes características que o marcam: seu caráter tardio, pois as instituições de Ensino Superior são institucionalizadas em 1808 e as universidades na década de 1930. Em contrapartida, vemos seu desenvolvimento precoce com um poderoso sistema de ensino privado, paralelo ao ensino público, centrado na pesquisa e liberdade acadêmica, voltada para o mercado e o lucro (final do século XX).

Na contra-mão dos demais países da América Latina, no Brasil as universidades constituíram uma pequena parte do Ensino Superior. Segundo Nelson Colossi, “aqui proliferou um outro tipo de estabelecimento: não-confessional, não universitário e organizado como empresa, tendo como objetivo principal: a obtenção de lucro, tratando-se, portanto, de um negócio”.

Continua destacando que

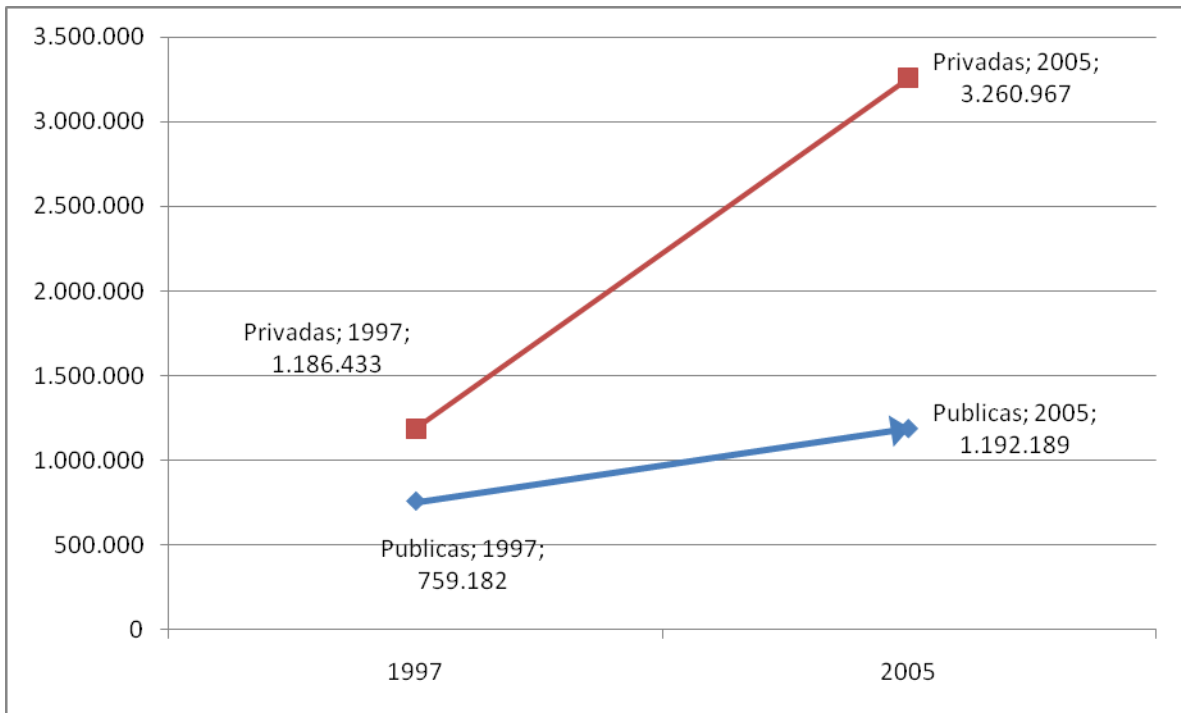
a educação é um processo social que muitas vezes envolve grupos pequenos, como a família, ou grandes, como a comunidade. Os processos educacionais dependem muito do estado em que se encontra, de maneira geral, o corpo social. O fato é que toda mudança na estrutura política, econômica, social deste grupo mais amplo influencia na educação. Segundo LEWIN (1965), é muito mais fácil o grupo mudar a educação do que a educação mudar a sociedade.

A privatização do ensino, discutida e rediscutida por tantos autores, sinaliza um “desinvestimento” do governo nas instituições públicas e remetem à constatações efetivas. Em todas as análises feitas a partir de dados oficiais, o crescimento da rede particular, tanto em número de alunos, quanto de cursos e de vagas oferecidas, as instituições privadas superam em percentuais elevados às públicas.

Concorrência aberta no mercado, oferecendo melhores preços e condições de pagamentos, indicam que o mercado da educação aponta caminhos meramente comerciais. Os números do INEP não relativizam o crescimento. Apenas para exemplificar, em 1997, a rede pública contava com 759.182 alunos contra 1.186.433 das instituições privadas. Em 2005, as públicas totalizavam 1.192.189 alunos matriculados, as particulares registravam 3.260.967. O gráfico abaixo nos permite observar o crescimento das IES e sua taxa. Enquanto nas instituições públicas o número subiu 57,5% , as IES privadas cresceram 174,6%.

Se a idéia de porcentagem já nos remete a um contraste visível, analisar os dados numéricos mostra o volume de uma forma mais explícita. Enquanto as instituições públicas tiveram um acréscimo de 433.007 alunos, a rede privada acrescentou 2.074.534 novos alunos às suas estatísticas, quase cinco vezes o número de novos alunos matriculados nas instituições públicas do país.

Gráfico 1: Números iniciais e finais – 1997-2005. IES públicas e privadas



Fonte: MEC/INEP

O processo de modernização da sociedade brasileira do início da década de 90 teve como um dos requisitos fundamentais o equacionamento das questões educacionais do país em todos os seus níveis. Não seria possível construir uma economia moderna, internacionalmente competitiva e capaz de incorporar e desenvolver novas tecnologias e processos produtivos e organizacionais com uma população semi-analfabeta, uma educação secundária deteriorada e um sistema universitário em constante crise.

Segundo Schwartzman (1994, p.143)

A sociedade brasileira tem um diagnóstico sobre a natureza dos problemas econômicos que o país enfrentava: inflação, baixa competitividade internacional, descontrole dos gastos públicos, etc e um consenso razoável a respeito das políticas necessárias para que estes problemas sejam equacionados. Não existia nada parecido em relação ao setor educacional, além da constatação óbvia que o nível educacional da população brasileira é extremamente baixo, e a qualidade da educação disponível bastante má. A urgência em enfrentar a crise econômica explica em parte esta diferença, mas ela se

deve também à ausência de uma visão adequada sobre a natureza dos problemas educacionais do país, e dos mecanismos que podem ser utilizados para seu equacionamento, tanto por parte do governo quanto, inclusive, por parte das oposições.

Em sua análise, a “educação superior é um componente fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, para a qualificação de sua mão de obra e para a melhoria do sistema educacional como um todo”, e que há uma necessidade de expansão da educação básica, o que todos os especialistas concordam, mas a mesma não poderia dar-se “às expensas do apoio público à educação superior”.

No início da década de 90 o Brasil possuía, no cerca de 1.560.000 estudantes de graduação em instituições de nível superior, o que corresponde a cerca de 12% da coorte de idade, matriculados em 99 universidades, 89 faculdades integradas e 709 estabelecimentos isolados de Ensino Superior¹⁸. A legislação brasileira sobre o Ensino Superior foi aprovada em 1968, quando a matrícula total não era superior a 300 mil. Esta legislação foi uma tentativa de adaptar ao Brasil o modelo norte-americano, com a introdução dos cursos de pós-graduação, o sistema de crédito, a organização departamental e o suposto de que todo o sistema evoluiria para a forma ideal das "universidades de pesquisa". Este novo sistema deveria substituir o anterior, baseado em "faculdades" profissionais, agregadas ou não em universidades. Na prática, o número de estudantes de nível superior se expandiu a grande velocidade na década de 1970, coincidindo com um período de rápida expansão, e que atingiu o atual patamar no início da década de 80. A maior parte da expansão ocorreu em instituições privadas e não universitárias, fazendo com que o sistema se dividisse cada vez mais entre um grupo seletivo de instituições que buscavam se aproximar do modelo da universidade de pesquisa, e uma grande maioria que se limitava ao ensino. A reorganização das instituições em termos de departamentos e institutos não foi suficiente para romper os

¹⁸ Ministério da Educação, Sinopse Estatística do Ensino Superior - Graduação, Censo Educacional de 1991

modelos institucionais da maioria das escolas nas profissões mais tradicionais, levando a que o novo sistema passasse a coexistir com o antigo.

Tabela 1: Inscrições, vagas e diplomas por tipos de carreira. 1991

	Profissões tradicionais(1)	"novas"profissões(2)	cursos vocacionais(3)
Candidaturas	36%	60%	4%
Vagas	16%	80%	4%
Diplomados	22%	76%	2%

(1) Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia. (2) Todas as carreiras exceto as tradicionais e as vocacionais. Inclui as ciências sociais, humanas, letras, licenciaturas de todo o tipo, etc. (3) inclui, entre outros, agrimensura, aquacultura, dança, decoração, tradutor, hotelaria, manutenção elétrica, secretaria, processamento de dados, curtição e todos os cursos definidos como de "tecnologia" (da indústria do açúcar e de cana, manutenção mecânica, indústria têxtil

Fonte: Dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação para 1988, reprocessados pelo NUPES.

Apesar de algumas faculdades tradicionais terem resistido muitas vezes com sucesso às inovações introduzidas pela reforma universitária de 1968, preservando seu formato de "escola" e a coerência relativa de seus cursos, a grande demanda por este tipo de educação superior levou à proliferação de escolas superiores que oferecem estes títulos, ao mesmo tempo em que ocorria uma gradual erosão do modelo tradicional de profissional liberal independente, e sua substituição por formas de trabalho assalariado. Este processo se explica, em parte, pela saturação do mercado para as profissões liberais clássicas; e em parte, como no caso da medicina, pela expansão do sistema previdenciário e das empresas prestadoras de serviços de saúde, que contratam os médicos como assalariados. A concentração de profissionais liberais

nos grandes centros urbanos levou a problemas de desemprego ou sub-emprego nas capitais, e ausência de profissionais qualificados no interior e nas periferias urbanas.

Schwartzman(1994, p.151) nos aponta que “a expansão do Ensino Superior neste século diluiu esta função de formação de elites, e acentuou o caráter regional das instituições de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que o conteúdo profissional e científico de muitas instituições também melhorava”. Independente de uma tendência à defesa de outros interesses que não uma universidade pública, gratuita e de qualidade, demonstra-se aqui que o conceito de expansão está presente em todos os estudos, sendo inegável seu estudo e influência na Educação Superior no Brasil.

Formação de Professores. O sistema educacional pré-universitário brasileiro foi organizado na década de 30 no formato 4-4-3 (primário, ginásial e colegial), e transformado no início dos anos 70 para o formato 8-3 (básico e secundário). Apesar de tantos anos decorridos desta unificação, a formação de professores ainda obedece ao formato antigo: para os quatro primeiros anos (e também para o pré-primário) ela se faz a nível secundário, através das "escolas normais", enquanto que para os anos posteriores ela é feita nas universidades.

A justificativa para esta diferença parece ser que, até a quarta série do curso básico (o primeiro ciclo, ou seja, até o final do antigo primário), os alunos estudam essencialmente com um único professor (ou, na grande maioria dos casos, professora), cujo trabalho pedagógico é semi-maternal, o que dispensaria a formação especializada de nível superior. A partir da 5ª série o curso se divide em uma pluralidade de matérias especializadas, com professores dotados de formação específica, além de treinamento em matérias pedagógicas oferecidas pelas faculdades de educação, requeridas para as licenciaturas de nível superior para o magistério.

A formação de professores para o segundo ciclo e para o nível secundário se faz através das licenciaturas universitárias, que são normalmente divididas em duas partes.

Por um lado, os estudantes adquirem seus conhecimentos específicos nos respectivos departamentos (de matemática, física, química, ciências sociais, etc.); por outro, o conhecimento pedagógico é proporcionado pelas Faculdades de Educação (os que não pretendem se habilitar para o magistério podem obter um título de "bacharel" na respectiva habilitação). O principal problema com a formação de professores, no entanto, é que ela é vista como uma habilitação profissional de pouco prestígio e interesse, tanto por parte dos professores e departamentos universitários quanto pelos estudantes. Os departamentos acadêmicos, principalmente nas universidades públicas, se consideram sobretudo centros de formação científica e técnica, e só secundariamente como centros de formação de professores de nível médio. Nestas universidades a habilitação para o magistério tende a ser procurada por poucos alunos, normalmente aqueles que não conseguem passar para o nível de pós-graduação, e as taxas de reprovação e abandono tendem a ser extremamente altas, principalmente nas áreas de ciências naturais e exatas. A carreira de magistério secundário só é atrativa, em geral, para estudantes de origem social menos privilegiada, que em geral não conseguem ingresso nas universidades públicas melhor qualidade, e terminam obtendo suas habilitações em cursos noturnos oferecidos por estabelecimentos de qualidade duvidosa..(Schwartzman, 1994, 162)¹⁹

Independente da constatação desta pesquisa, abre-se aqui um contraponto, uma vez que não é possível englobar dentro de uma mesma classificação diferentes instituições de ensino e todas as realidades como se única fossem. Embora o pesquisador destaque que, como consequência deste quadro, o Ensino Superior brasileiro não está formando professores na quantidade e qualidade necessárias para um sistema de educação básico em expansão, e que o trabalho de formação de professores não é considerado prioritário nos departamentos de orientação mais

¹⁹ Apesar do texto citado ter sido escrito há 13 anos, ainda permanece atual. As poucas mudanças não apresentam dados significativos para que se critique ou se apresente um novo direcionamento. Considerando também o corte espacial, o texto se aplica plenamente para a época do estudo em questão.

científica e acadêmica, muitos dos quais prefeririam ter esta atividade (incluindo as pesquisas e trabalhos sobre o ensino de ciências) transferida para as faculdades de educação, os números tornam inegável a expansão também dos cursos de licenciaturas. A expansão se dá também na diversificação dos cursos e a licenciatura não fica alheia a esse crescimento, como será demonstrado a seguir.

1.3 HISTÓRIA DAS LICENCIATURAS E DOS ESTUDOS SOCIAIS

Os cursos de licenciatura foram criados nos anos 30, quando surge no cenário nacional a preocupação e conseqüente necessidade de preparo do corpo docente para as então chamadas escolas secundárias. Mais especificamente em abril de 1931 foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.852/31), através do qual criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FFCL), que objetivava ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática de investigações originais; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério e; sistematizar e aperfeiçoar a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais.

Ao mesmo tempo, então, em que pretendia ser um instituto de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, a FECL deveria apresentar benefícios e resultados imediatos aos obstáculos existentes. E, exatamente por esse motivo, não foram explicitadas naquele momento as disciplinas que comporiam o currículo das licenciaturas, e nem as exigências que deveriam ser cumpridas para a obtenção do seu diploma. Na verdade, devido à não obrigatoriedade de sua existência, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras nem mesmo chegou a ser instalada. Apenas alguns modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de formação de professores foram verificados, como é o caso do modelo federal, enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras; do modelo da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, que todavia não vingou, e do modelo da USP, criada por decreto estadual em 1934.

O modelo da USP, por exemplo, segundo Evangelista (2001, p.250), é fruto de um amálgama de idéias produzido por Fernando de Azevedo. Para ele, a formação de professores constituía um dos elementos centrais no embate político e era a universidade seu abrigo preferencial, na medida em que era o local onde “o professor deveria conhecer os fins, os meios e os métodos do seu ensino e saber justificá-los cientificamente” .

Dentro desse contexto, surge o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo como instituição formadora de professores de caráter técnico e profissionalizante, e onde a produção de pesquisa e de conhecimentos foram assumidas como parte de suas funções. Da mesma forma, imprime-se ao ensino um caráter acentuadamente experimental, como em “laboratórios”, onde se operavam as verificações objetivas das teorias, as experimentações, as observações e as práticas. E seus professores passam a atuar, concomitantemente, no ensino, na pesquisa e na extensão, que constituíam as três grandes faces da “idéia universitária” presente originalmente no projeto de fundação da USP.

Os cursos de licenciatura surgiram nas antigas Faculdades de Filosofia somente na década de 30. Até essa época, os professores para o ensino secundário eram recrutados entre os profissionais liberais, ou entre pessoas que detinham o saber prático na área em que deviam ensinar (Teixeira, 1989, p. 162).

Como a formação em cursos de bacharelado detinha maior prestígio na sociedade em geral e no contexto das instituições de Ensino Superior, a formação de licenciados iniciou-se como uma atividade suplementar da formação de bacharéis. Os currículos das licenciaturas estruturaram-se destinando carga horária tanto para a formação específica quanto para a formação pedagógica. Mas, desde o princípio, evidenciou disparidades, sendo privilegiadas as disciplinas de formação específica, além de verificar-se grande desarticulação entre as áreas de formação (Pereira, 1998).

A partir da década de oitenta, vários autores como Saviani (1984), Libâneo (1985), Mizukami (1986), dentre outros, iniciaram reflexões sobre as tendências pedagógicas que orientaram de forma dinâmica a educação brasileira.

No decorrer do século XX, a profissionalização docente sofreu a influência das diferentes concepções acerca da prática educativa, decorrentes das teorias sobre o processo educativo e das exigências das políticas educacionais. Autores como Carr e Kemmis (1988) e Pérez Gómez (1998) mostram as articulações entre os diferentes enfoques dos estudos na área educacional, com a definição da função docente e do processo de formação dos professores. Pode-se verificar que a ênfase desloca-se da capacitação técnica com a mera aplicação de conhecimentos, até as mais recentes proposições de valorização da prática, que requer formação de profissionais autônomos, críticos e mais comprometidos com o aprimoramento dos processos educativos e da própria sociedade.

A análise de Nóvoa (1992) traz importantes elementos para a compreensão da trajetória da profissionalização docente. Verifica-se que, até a década de 70, era considerado suficiente o domínio de conhecimentos sobre educação num processo de formação inicial. A percepção de sua insuficiência no preparo para uma atuação adequada fez surgir tanto tentativas de solução através de treinamento em serviço, que reafirmavam a importância do conhecimento científico e desvalorizavam a prática, quanto apologias ao ativismo desprovido de fundamentação teórica. A formação docente era centrada no conhecimento disciplinar e, geralmente, o conhecimento pedagógico ficava secundarizado; mas, por outro lado, desenvolvia-se um enfoque epistemológico sobre a prática docente. Somente mais recentemente, sobretudo na década de 90, surgem discussões que indicam que a profissionalização deve ser repensada na sua totalidade e num processo contínuo, o que implica em novas posturas para o processo de formação também nos cursos de licenciatura.

Em decorrência das transformações sociais e das necessidades da modernidade, o Ensino Superior voltou-se mais para a profissionalização, numa grande diversidade de instituições, que também dedicou-se à capacitação docente.

No decorrer do século XX, a profissionalização docente sofreu a influência das diferentes concepções acerca da prática educativa, decorrentes das teorias sobre o processo educativo e das exigências das políticas educacionais. Autores como Carr e Kemmis (1988) e Pérez Gómez (1998) mostram as articulações entre os diferentes enfoques dos estudos na área educacional, com a definição da função docente e do processo de formação dos professores. Pode-se verificar que a ênfase desloca-se da capacitação técnica com a mera aplicação de conhecimentos, até as mais recentes proposições de valorização da prática, que requer formação de profissionais autônomos, críticos e mais comprometidos com o aprimoramento dos processos educativos e da própria sociedade.

Quanto à licenciatura de Estudos Sociais, a escola pública de 1º e 2º graus recebeu, na década de 70, uma legislação que lhe foi imposta de forma vertical, que pretendia transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os conhecimentos, estruturando Estudos Sociais que substituiria a Geografia e a História baseados em experiências históricas americanas.

Trata-se da Lei 5692/71, que institui as Diretrizes e Bases da Educação, em um foco tecnicista, que, sem nenhuma consulta às bases e sob o comando de Jarbas Passarinho, Ministro da Educação na época, vem reforçar, na educação, a ideologia dominante dos militares que ocupavam o poder desde 1964.

O artigo sétimo considera “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica...” “... nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei 369, de 12/09/1969. Além disso, o artigo

30, alínea b, possibilita o professor com Licenciatura Curta exercer o magistério no 1º grau.

O ensino de Educação Moral e Cívica, ministrado por docentes formados em cursos de 2 anos (Licenciatura Curta), buscava despertar o senso cívico dos adolescentes, formando assim uma geração que consideraria corretas as atitudes do regime militar.

As escolas pretendiam ter um novo projeto em resposta a inadequação das metodologias tradicionais. Após vários estudos e avaliações conjuntas determinaram-se os objetivos de Estudos Sociais para os Ginásios pretendendo capacitar o educando para a compreensão da realidade social e histórica, além de fornecer as bases dos vários campos da geografia humana e física e das relações do homem com o meio, entre outros.

O planejamento curricular da área de Estudos Sociais baseava-se no seguinte modelo: círculos concêntricos, área-núcleo e estudo da comunidade. Era a partir da comunidade que se estabeleciam as programações das demais disciplinas. Em semanais aconteciam debates e integração entre os professores de áreas diferentes.

A lei 5692/71 pretendeu formar a “democratização do ensino”, quando o Ginásio de 4 anos e o grupo escolar de 4 fundiram-se em uma escola de 1º grau de 8 anos. Pretendia-se aqui diminuir a distância e a evasão criada pelo abismo comum da ruptura entre a quarta série do “primário” e o 1º ano ginasial, separados pelo exame de admissão ao Ginásio.

As novas faculdades dessa época não criou o bacharelado e a licenciatura curta prevaleceu sobre a plena. Os professores ingressantes eram formados em apenas 2 anos. A licenciatura curta prevaleceu sobre a licenciatura plena, pelo fato de História e Geografia serem extintas do 1º grau, tendo os Estudos Sociais ocupado seu lugar.

O grupo de trabalho chegou a conclusão de que a licenciatura curta e, posteriormente a plena em Estudos Sociais, acabaram por defini-lo como uma disciplina e não uma área, como era a intenção a princípio. Então, a partir desta valorização, sugeriu-se a redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de História e Geografia; a substituição de Estudos Sociais por Geografia e História nas 4 séries finais do Ensino de 1º grau e a extinção das licenciaturas curtas e plena em Estudos Sociais e sua habilitação no ensino de 3º grau. Há uma consequência direta para o Ensino Superior, pois sendo esse o formador de mão-de-obra para o mercado de trabalho (Lei 5440/68), deveria preparar os profissionais que iriam atuar diretamente nos recém criados 1º e 2º graus.

O ensino ministrado nas escolas de 1º , 2º e 3º graus recebe então duras críticas e acontece uma ligação dos professores com as associações culturais AGB e ANPUH (Associação de Geógrafos Brasileiros e Associação Nacional dos Professores Universitários de História, respectivamente). As escolas particulares proliferavam, não valorizando nenhum tipo de pesquisa e as públicas conseguiam manter o debate sobre a ciência geográfica e o seu ensino.

Nas décadas de 80 e 90, uma importante produção geografia sobre o ensino foi colocada à disposição dos professores de geografia e dos formadores de professores do País. A década de 80 se destacou pela produção de livros didáticos de melhor qualidade, principalmente para o segundo grau. Nessa mesma década, a AGB teve papel fundamental na promoção de encontros com o objetivo principal de refletir sobre o ensino de geografia.²⁰

Vários autores da época manifestaram-se na crítica à metodologia e à forma de se conceber a união das disciplinas em uma outra que tinha por finalidade inicial

²⁰ <http://www.paiole.wordpress.com>

manter um pensamento hegemônico sobre as diretrizes do governo militar. Oliveira (1987) nos afirma que:

(...) o professor deverá romper com o positivismo clássico, não se limitando à descrição da realidade concreta ou romper com o idealismo teórico. O método dialético é inquietante e agitador, pondo em cheque como será esta realidade no futuro e refletindo sobre qual será o futuro que queremos? Através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído.

Assim, o Curso de Estudos Sociais aparece como uma união dos Cursos de História e Geografia, atendendo às ordens da ditadura militar, que pôs fim a estes cursos e faculdades e levando-os ao plano de habilitações, juntamente com Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Perdura por mais vinte anos essa nomenclatura, até que as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB deixam de fazer parte do Currículo Oficial. Entretanto, paulatinamente as faculdades vão deixando de manter os Cursos de Estudos Sociais, com habilitações História e Geografia, sendo que só nos últimos anos têm-se desmembrado os cursos em sua destinação específica.

A criação dos Estudos Sociais exige um professor polivalente, aquele que deveria saber um pouco de cada uma das disciplinas da área. São criados então os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, os quais se espalharam rapidamente pelo país. Como a nomenclatura das disciplinas lecionadas nos antigos primeiro e segundo graus, instituídos pela lei 5692/71 era Estudos Sociais, o curso foi se consolidando e ampliando sua formação.

2. A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO PAÍS. OS NÚMEROS DO INEP

Luiz Antonio Cunha (2004, P. 795) classifica os números resultantes da expansão no Ensino Superior no Brasil como “eloqüentes”.

Os 3,5 milhões de estudantes de graduação e os 120 mil de mestrado e doutorado distribuíam-se, em 2002, por: • 165 universidades; • 77 centros universitários; • 1.400 faculdades integradas, faculdades isoladas e centros de educação tecnológica.

Todo esse crescimento não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes.

Prossegue em sua afirmação, estranhando como pode acontecer a formação dos docentes sem uma maior complexidade de legislação e uma diferenciação dadas as exigências que se impõem à tal formação.

Nos dados detalhados em números e gráficos, veremos adiante como se configura essa expansão e qual sua relação com os números do objeto de estudo a que se refere o presente trabalho, a saber, o Curso de Estudos Sociais em Volta Redonda, tomado o Centro Universitário Geraldo Di Biase como fonte de estudo.

Segundo Catani(2006), no processo de metamorfose que atingiu a educação superior pública brasileira na última década, a diversificação das instituições e a expansão no número de matrículas foram duas conseqüências importantes desse processo.

O Brasil já possuía uma grande diversificação em seu sistema de Ensino Superior mesmo antes da Constituição de 1988. Essa diversificação se aprofundou a partir da aprovação da Lei nº 9.394, de 20/12/96 (LDB). Dados do MEC/Inep/Seec, do Censo das Instituições do Censo das Instituições de Ensino Superior de 2002, mostram:

Tabela 2: Quantitativo de IES por categoria:

Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades Isoladas	Centros de Educação Tecnológica
162 (9,9%)	77 (4,7%)	105 (6,4%)	1240 (75,7%)	53 (3,2%)

Fonte: MEC/INEP

Predomina, portanto, nesse cenário, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação.

Tabela 3: Classificação das IES: Públicas e Privadas.

	Univers.	C. Univers.	Fac. Integ.	Fac. Isol.	C. Ed. Tecn.
Federais	43	01		07	22
Estaduais	31	00		25	9
Municipais	4	02	03	48	0
Privadas	84	74	102	1160	22

Fonte: MEC/INEP

O número de universidades particulares saltou de 39 para 86, de 1989 a 2005, um aumento de 118,4%; as municipais são apenas 5, em 2005; um aumento de 88,% ocorreu entre as estaduais, e o número de universidades federais aumentou de 35 em 1989 para 43 em 2005 (MEC/Inep/Seec). Nota-se, então, dois importantes movimentos com esses dados: primeiro, uma grande expansão do setor privado que atua no segmento das universidades e, segundo, um grande crescimento no número de universidades estaduais.

Entretanto, nada expandiu mais que as Instituições de Ensino Superior privadas. Observando a tabela 2, vemos o seu imenso crescimento em numero de alunos, em comparação com as instituições públicas de ensino, sejam elas Federais, Estaduais ou Municipais.

Tabela 4. Evolução do alunado no Ensino Superior (1996-2002)

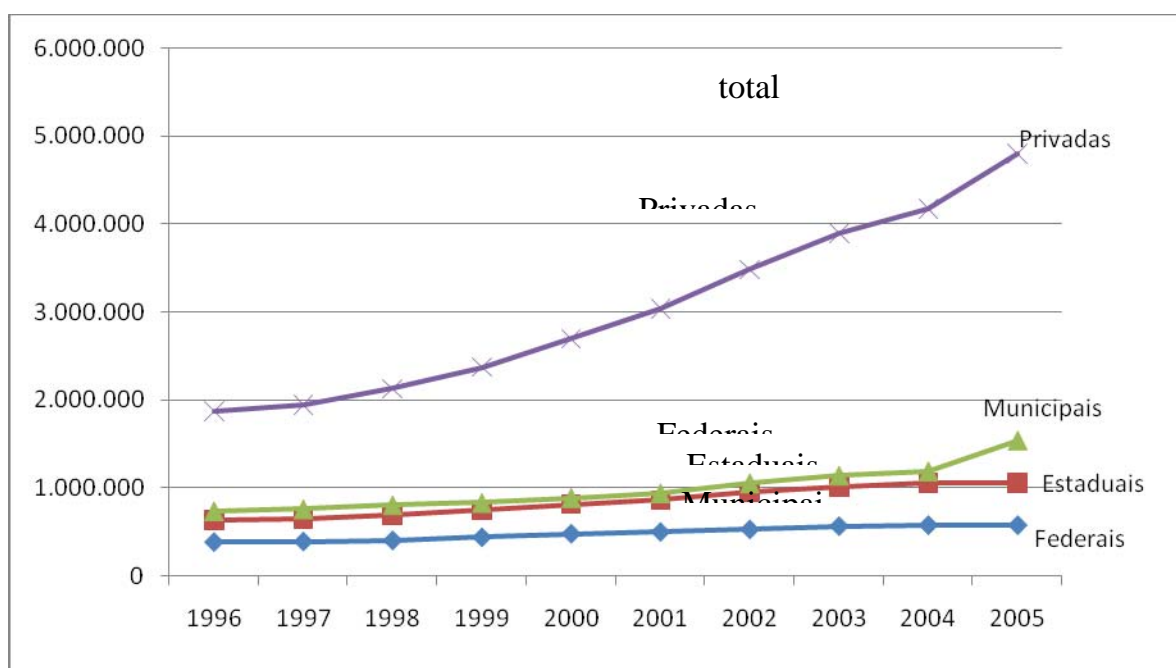
Ano	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245

2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754
2002	531.634	415.569	104.452	2.428.258	3.479.913
2003	567.101	442.706	126.563	2750.652	3887.022
2004	579.584	471.661	134.083	2.985.405	4.163.733
2005	579.587	477.349	477.349	3.260.967	4.453.156

Fonte: MEC/INEP

A curva da evolução nos mostra todas em expansão quanto ao número de alunos, entretanto o número total tem sua curva mais assemelhada a expansão das privadas, conforme se vê no Gráfico 1:

Gráfico 1 Evolução do alunado no Ensino Superior (1996-2005)



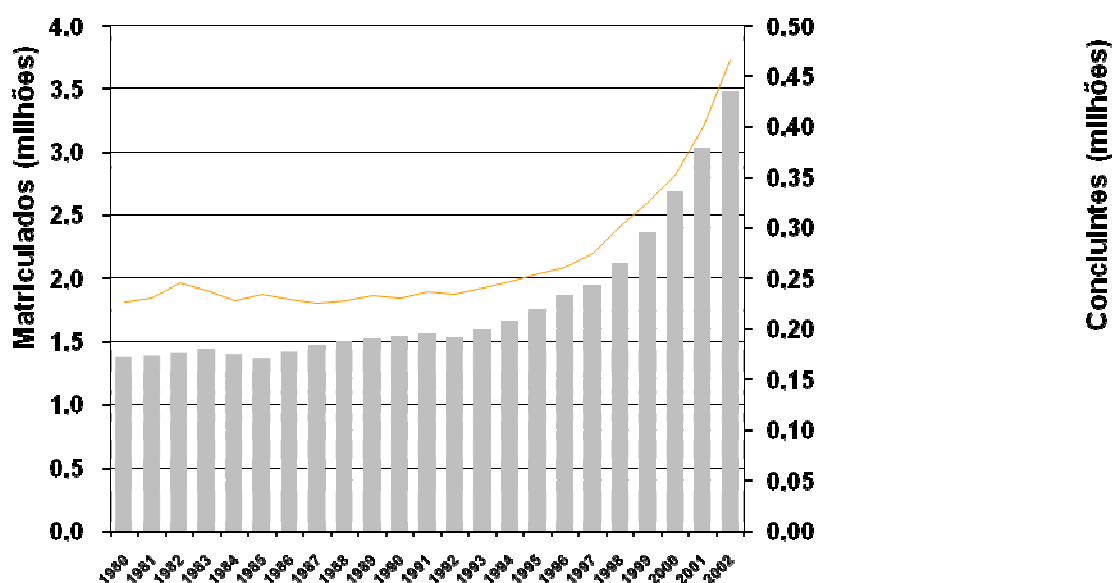
Fonte: MEC/INEP

Importa ver que este período foi favorecido pelo processo que, embora não se faça objeto de estudo neste momento, não pode ser dissociado do fenômeno da expansão, que é a possibilidade da privatização após o Golpe Militar. O contexto da Reforma Universitária de 68, imposta pelo regime militar, a política de expansão propiciou ampla liberdade de atuação do setor privado transformando a educação superior em negócio altamente rentável.

Essa política de expansão de cunho predominantemente privado materializou-se, principalmente, através de estabelecimentos isolados de Ensino Superior. Sobre essa questão, FÁVERO (1989, p. 82,83) já chamava a atenção para o acelerado processo de privatização do Ensino Superior no Brasil através do “crescimento desordenado e até estimulado de universidades e, sobretudo, de escolas isoladas (...). É também no interior da rede particular que predominam as faculdades isoladas, responsáveis por 69% de suas matrículas no Ensino Superior”. Note-se que esse prognóstico é feito pela pesquisadora em 1989.

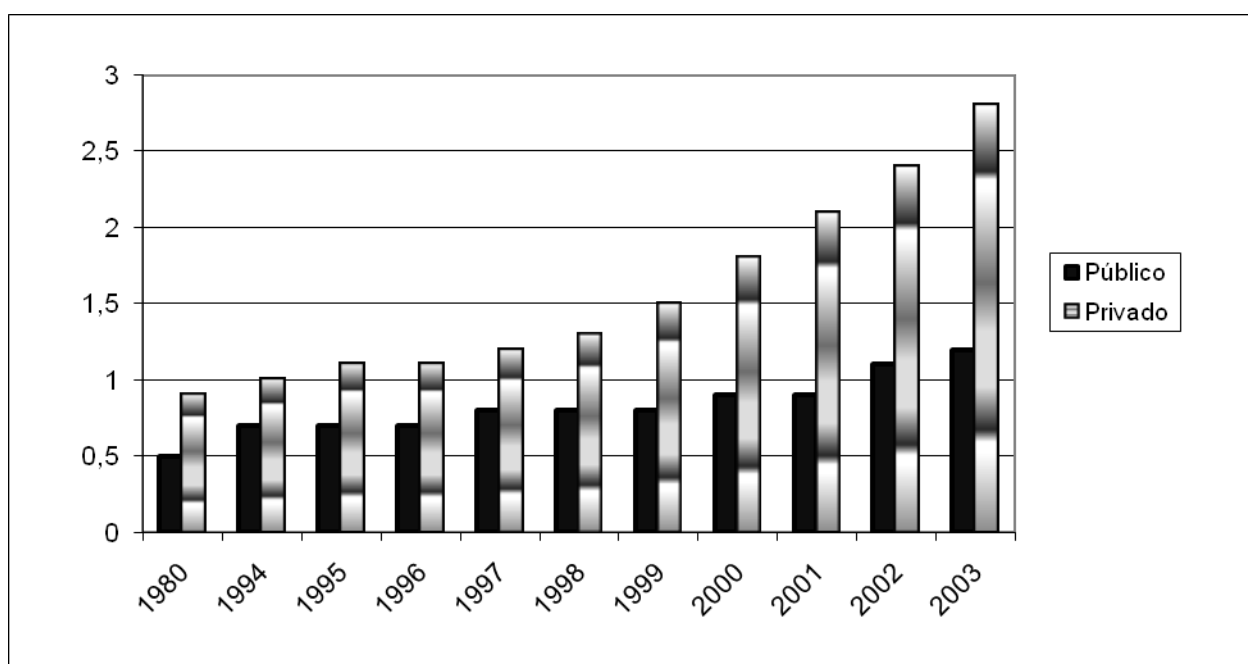
Apresentamos ainda, alguns gráficos para se entender melhor a dimensão desta expansão. A primeira demonstração encontra-se no número de matriculados e concluintes, utilizando-se, inclusive, de anos anteriores, para melhor ilustrar a realidade.

Gráfico 2 : Matriculados e Concluintes 1980-2005.



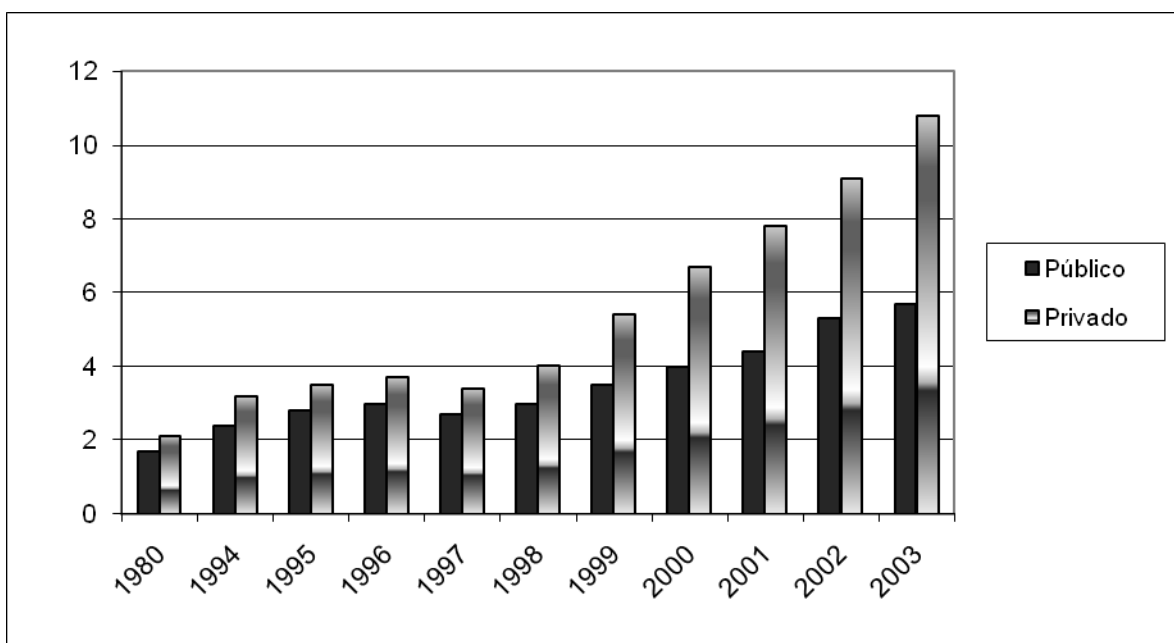
Em relação às instituições, como já foi demonstrado, podemos neste gráfico ter uma idéia mais abrangente e clara do crescimento desproporcional entre as públicas e privadas. Note-se aqui que a defesa pelo ensino público, gratuito e de qualidade esbarra nos interesses divergentes do crescimento a qualquer custo do número de graduados, uma necessidade de mostrar ao mundo que houve crescimento de estudantes com acesso e conclusão do Ensino Superior.

Gráfico 3: Matrículas em Instituições Públicas e Privadas



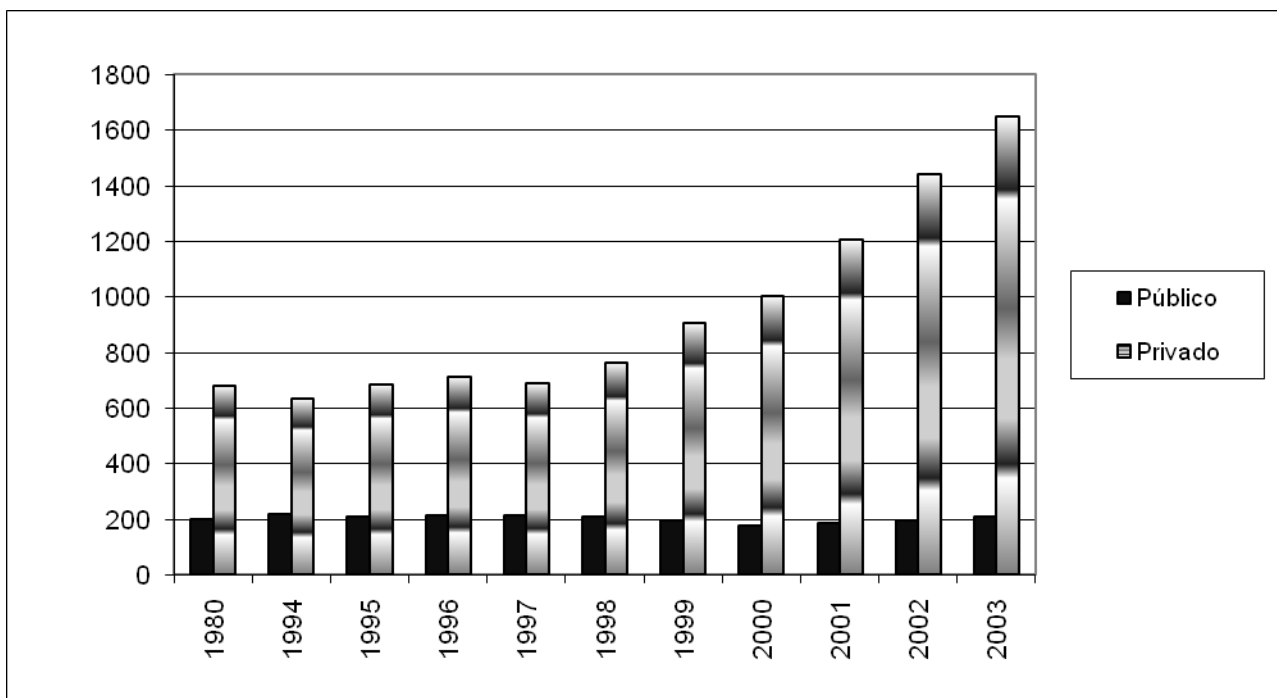
Em relação ao número de cursos, a diversificação no setor privado também superou em muito ao das Instituições públicas, mantendo uma distância considerável entre os números. O número de cursos oferecidos cresceu 194%.

Gráfico 4: Numero de Cursos – Instituições Públicas e Privadas – em milhares



O número de IES creceu, também neste período, cerca de 118%, sendo que as instituições públicas representou apenas 3,5% do total de crescimento.

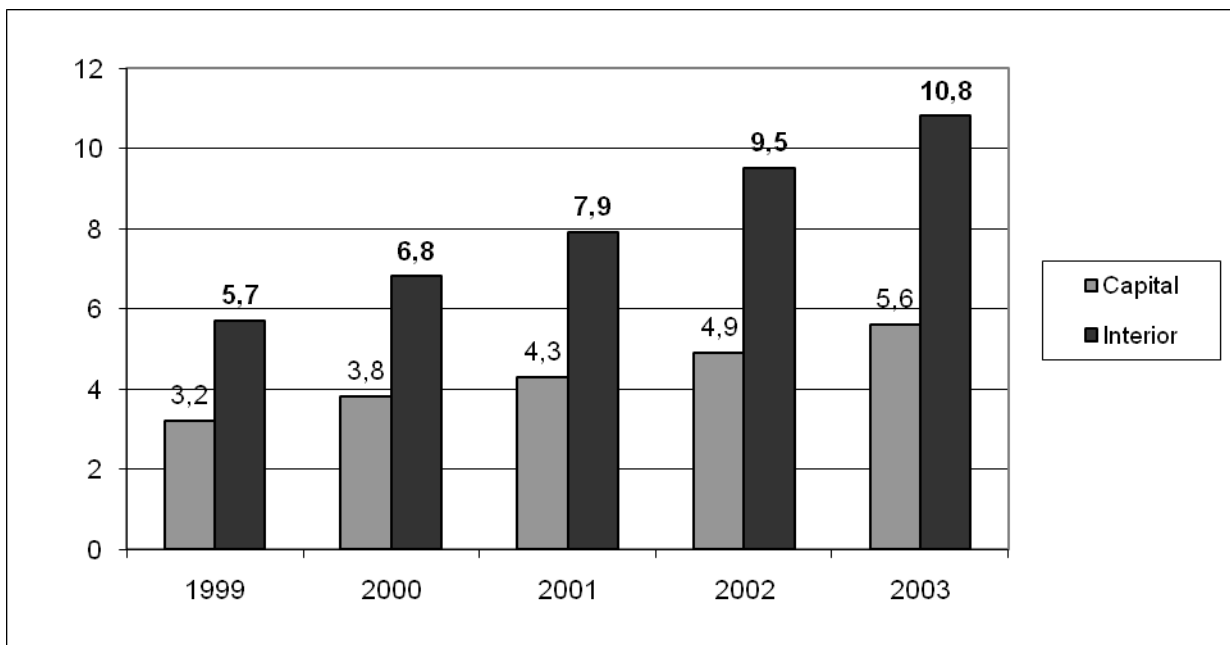
Gráfico 5: Evolução das IES – Públicas e Privadas.



Situando o objeto de estudo e sua interiorização, a saber, sua localização no interior, podemos ver também que o maior crescimento se deu no interior, alcançando

um crescimento de quase cem por cento, em contradição com o crescimento na capital de 75%.

Gráfico 6: Evolução de Cursos Oferecidos: capital e Interior.



Os dados apresentados situam os momentos de expansão e retratam a realidade brasileira, levando-nos a enxergar a grande expansão da iniciativa privada, em contraste com a expansão pouco relevante das instituições públicas. Denotam também a relação capital e interior, o que abre espaços para novos estudos que significarão detalhamento mais abrangente e, certamente, temáticas em separado para investigação sobre o fenômeno de interiorização do Ensino Superior.

Na contramão desta expansão, o fenômeno que passamos a observar, a saber, os número do INEP para as Licenciaturas de Estudos Sociais, apresentamos uma série de gráficos representando a evolução de tal objeto, o que, a priori, vai contrastar com o processo de expansão e pode organizar o pensamento em um sentido contrário, necessitando de maior aprofundamento para confirmar a afirmação inicial de que houve expansão nos cursos de Estudos Sociais dentro do corte temporal e espacial proposto na investigação preliminar.

Visto assim, os números demonstrarão, ano a ano, que não houve expansão nos cursos de Estudos Sociais no Brasil, embora dois fatores tenham que ser notados: a redução não acontece no loção do estudo feito e muitos cursos de Estudos Sociais, foram extintos ou convertidos em cursos de História e Geografia, passando as habilitações a terem o status de curso, ao longo dos anos 90 e dos últimos 7 anos.

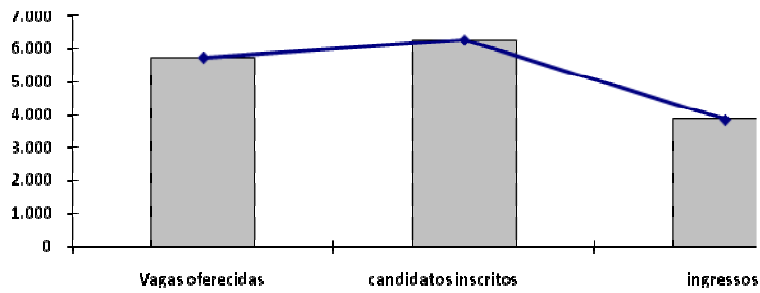
Por fidelidade aos números apresentados, arriscamo-nos a tecer uma tênue linha entre o sentido da expansão do Curso de Estudos Sociais no Brasil com seu balanço específico na área determinada do estudo, permeando a idéia de que houve evolução com números crescentes na região estudada, mesmo contrariando a estatística global.

Vejam os números e gráficos abaixo. Eles expressam os números de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos e concluintes, em nível nacional, segundo os dados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP. Uma observação que se faz necessária é indicar que o número de concluintes refere-se ao período letivo imediatamente posterior ao citados nos demais dados, e que não foram considerados os anos do miolo, pelo fato de que teríamos que nos dedicar também ao número de matrículas e nosso estudo sinalizou essencialmente para os dados em questão.

Em todos os gráficos torna-se possível a observação de que há uma diferença na relação candidato vaga, o que mostra, em todos os anos, uma evolução no número de vagas ociosas, o que nos permite concluir que a expansão no número de vagas é maior que na demanda do curso.

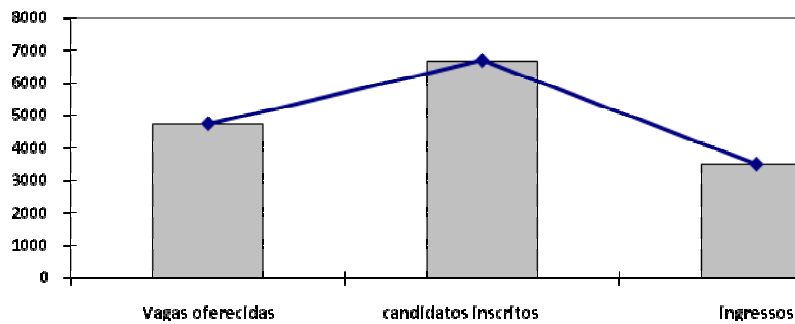
Estudos Sociais Brasil Total Geral – 1997

Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Concluintes
5.738	6.264	3.852	3.277



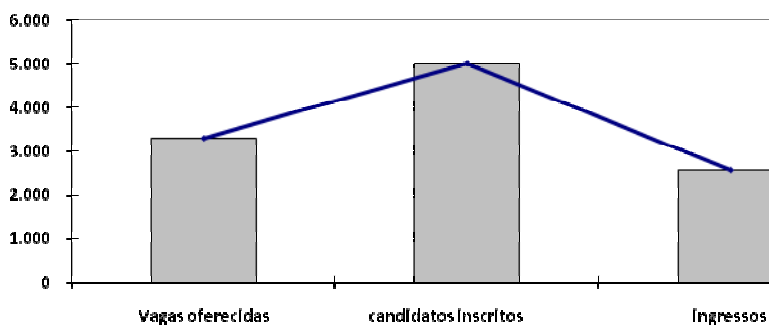
Estudos Sociais Total Geral –1998

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	Concluintes
4727	6676	3490	3756



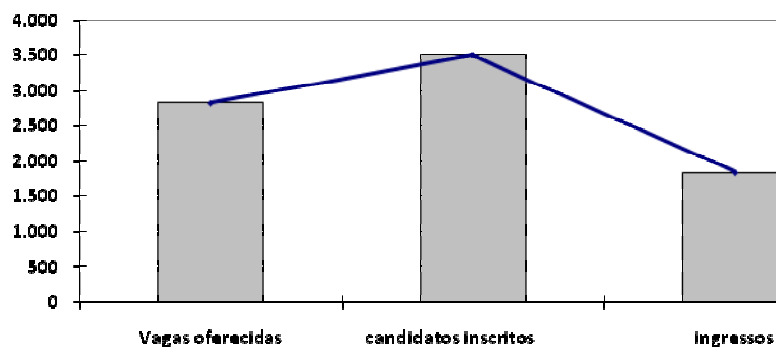
Estudos Sociais Total Geral –1999

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	concluintes
3.308	5.009	2.570	2904



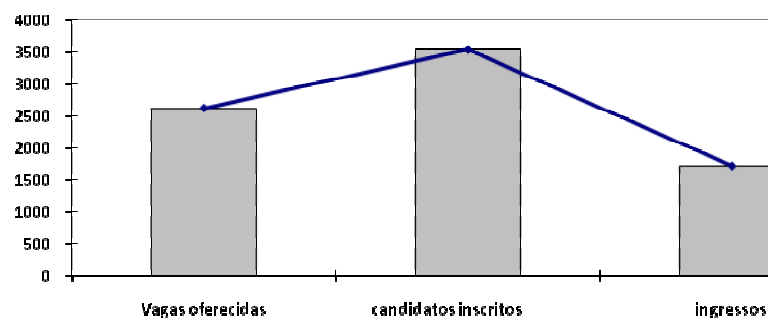
Estudos Sociais Total Geral –2000

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	concluintes
2.833	3.513	1.845	2.212



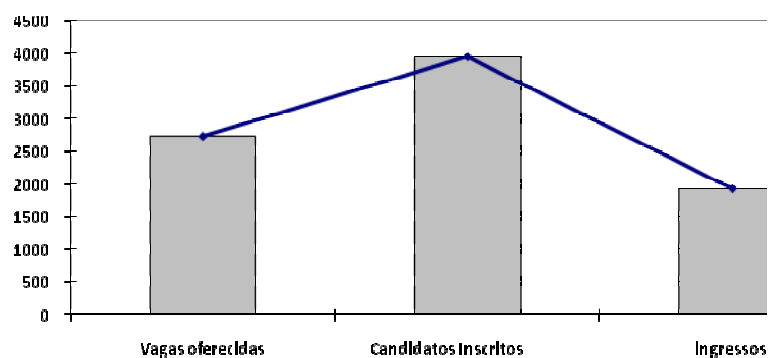
Estudos Sociais Total Geral –2001

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	concluintes
2626	3533	1724	2042



Estudos Sociais Total Geral –2002

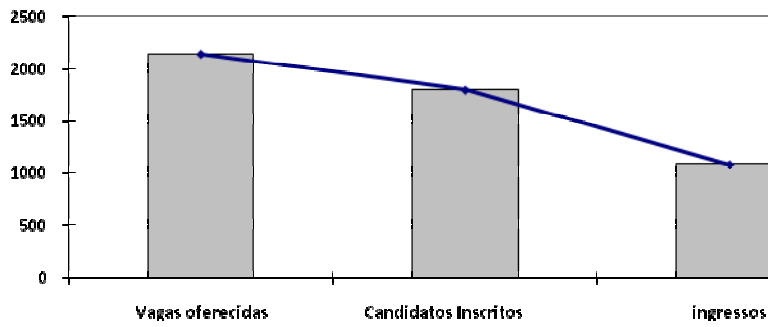
Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	concluintes
2731	3947	1931	1718



Estudos Sociais Total Geral –2003

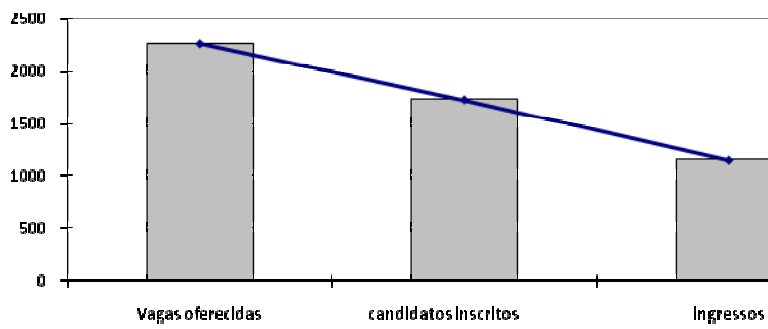
Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	ingressos	Concluintes
2147	1800	1086	1396

--	--	--	--



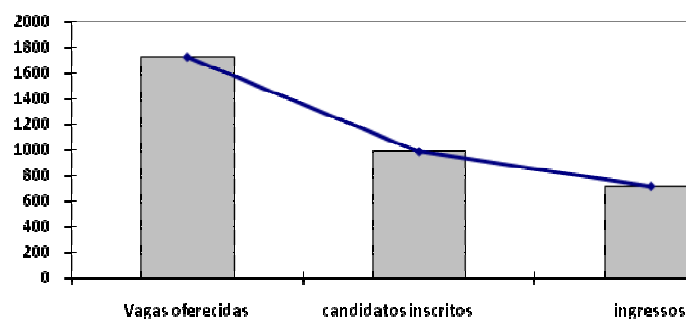
Estudos Sociais Total Geral –2004

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	Concluintes
2269	1.739	1.161	1.878



Estudos Sociais Total Geral –2005

Vagas oferecidas	candidatos inscritos	ingressos	concluintes
1925	987	722	1785



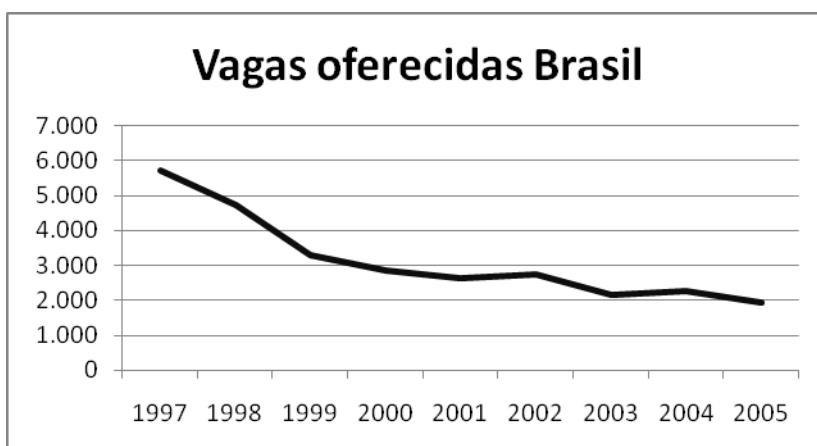
Observando os gráficos em separado, verificamos que, em todos os anos desta série os mesmos fenômenos se repetiam. Enumeramos alguns deles: o número de vagas oferecidas em todos os anos é maior que o número de ingressos, numa variação percentual de 23% até 63% de vagas ociosas.

Nos anos de 1997 e 2002 o número de concluintes se mostrou menor que o número de ingressos. Nos demais anos apresentou uma variação de até 145%, que é o caso de 2005. Entendendo que neste ano formaram-se os ingressos de 2002, o que aponta para 9% de evasão, desistência, repetência ou outro motivo que não permitiram aos ingressantes concluírem todos ao mesmo tempo.

Em 2005, a relação candidato vaga ficou em 50% e a relação vaga ingresso 166% a maior. Essa consideração merece destaque no sentido de observar que o declínio do número de vagas entre o ano inicial de nosso corte temporal e o ano final é da ordem de aproximadamente 200%, o que representa uma redução de 66% das vagas oferecidas.

Nos próximos gráficos observaremos a curva da evolução ano a ano, comprovando os dados já descritos acima.

Gráfico 16 Curso de Estudos Sociais



Demonstra-se aqui que o número de vagas oferecidas e o número de ingressos em nível Brasil, acompanham a curva naturalmente, contrastando com os dados do UGB e com a hipótese da expansão.

Gráfico 17 Curso de Estudos Sociais



Gráfico 18 Curso de Estudos Sociais

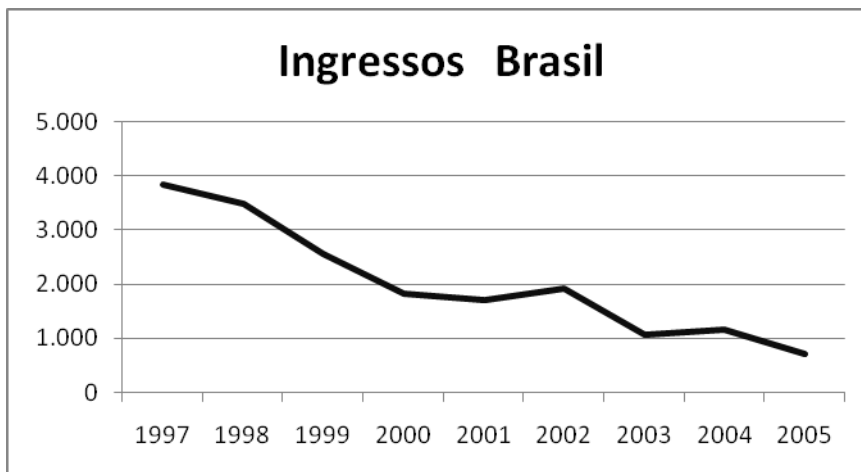
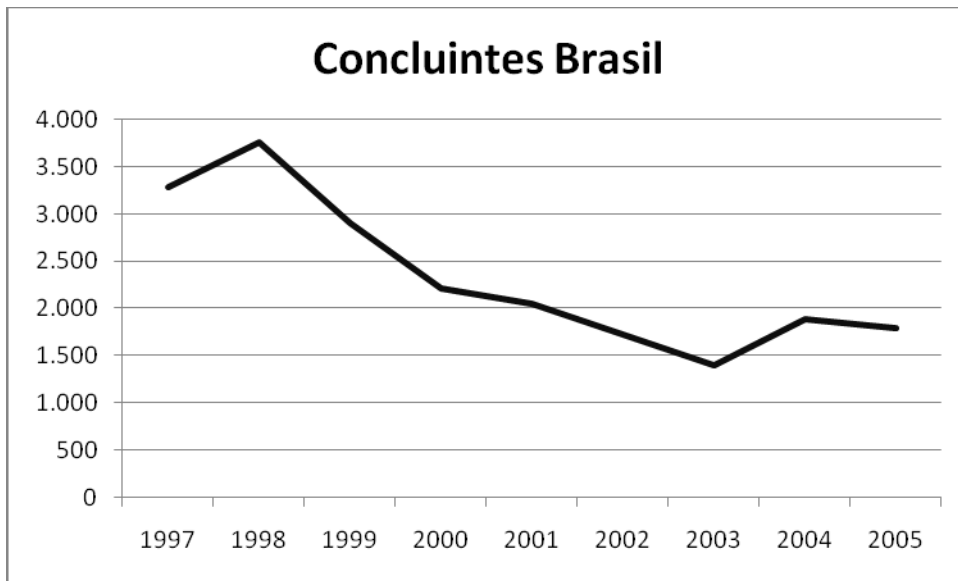


Gráfico 19 Curso de Estudos Sociais



Conforme relatado, podemos perceber que, embora os números de ingressos nos cursos de graduação, de IES e de cursos mostrem uma expansão neste período, o Curso de Estudos Sociais mostra uma retração, em nível de Brasil. Buscar a justificativa em seu desmembramento poderia seguir uma linha de investigação, mas que abriria espaço para um outro estudo específico. Interessa-nos, neste momento e neste estudo, efetuar comparações com os números apresentados em nível nacional e os números do UGB, realçando os aspectos que são pertinentes a esta instituição, considerando o fator de não se enquadrar no conceito de instituição pública, uma vez que o mesmo, embora mantido por uma fundação e possuir filantropia, é uma instituição paga, o que a inclui na classe das particulares e, encontrando-se em região distante da capital, mesmo tendo porte de cidade desenvolvida e com IDH acima da média nacional, enquadra-se em uma instituição do interior.

A instituição ainda participa do FIES e do Prouni, programas do Governo Federal que mantém alunos nas Instituições Privadas em detrimento de vagas na Instituição pública.

3–VOLTA REDONDA, O UGB E A LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS

Na construção do estudo sobre o objeto em seu corte espacial, observamos a relevância do município de Volta Redonda, sua evolução dentro do cenário industrial brasileiro e seu destaque para a economia do país, além de sua influência internacional. Não nos bastaria aqui apenas descrever os dados observados no UGB, mas compete-nos elaborar um traçado que situe o trabalho em sua justificativa e forneça elementos de conhecimento ao estudo, de forma a esclarecer os resultados e fundamentar a opção por este município e não por outro lugar.

3.1 – VOLTA REDONDA: BREVE HISTÓRICO

Na visão de Costa (2004) a história de Volta Redonda registra-se a partir de 1727, quando os jesuítas, após demarcarem a Fazenda Santa Cruz, na baixada que ainda hoje guarda este nome, cruzaram a Serra do Mar abrindo caminho para a colonização do Médio Vale do Paraíba. No ano seguinte foi aberta uma estrada ligando Rio de Janeiro a São Paulo.

Somente em 1744, no entanto, os primeiros desbravadores denominaram a curiosa curva do Rio Paraíba do Sul, de Volta Redonda, quando a região era explorada apenas por garimpeiros em busca de ouro e pedras preciosas.

Grandes fazendas foram instaladas na região, com alguns nomes que ficaram até hoje, como Três Poços, Belmonte, Santa Cecília, Retiro e Santa Rita. Entre 1860 e 1870, a navegação pelo Rio Paraíba do Sul viveu seu período áureo entre Resende e Barra do Piraí. Ao mesmo tempo, os trilhos da Estrada de Ferro D. Pedro II chega à Barra do Piraí e Barra Mansa.

Por volta de 1875, o povoado de Santo Antônio de Volta Redonda começa a ter grande impulso, contando perto de duas dezenas de estabelecimentos comerciais. As

primeiras aspirações de autonomia do lugarejo surgem em 1874, quando os moradores pleiteiam a elevação do povoado à categoria de freguesia Somente no ano de 1926 Volta Redonda conseguiria o seu estabelecimento definitivo como oitavo distrito de Barra Mansa.

Em 1941 tem início o ciclo de industrialização de Volta Redonda, escolhida como local para instalação da Usina Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em plena II Guerra Mundial, marcando as bases da industrialização brasileira.

Este interessante acidente geográfico - a volta redonda - que havia sido berço de nações indígenas como a dos Puris e Acaris, que teve a presença de grandes exploradores, barões do café, escravos, barqueiros e agricultores, cedia lugar aos operários vindos das mais diversas regiões. Seus novos moradores perceberam a desvantagem da dependência do distrito para com o município-sede em 1954. Após uma série de marchas políticas, Volta Redonda conquista sua emancipação em 17 de julho, marcando um novo ciclo no desenvolvimento de sua história. Em 1973, o município foi considerado Área de Segurança Nacional, situação que prevaleceu até 15 de novembro de 1985, quando foram restabelecidas a eleições direta para prefeito.

Está situada no Sul do Estado do Rio de Janeiro, no trecho inferior do médio vale do Rio Paraíba do Sul, entre as serras do Mar e da Mantiqueira, com uma área pequena, 182,8 km², fazendo limites com Barra Mansa, município de onde se emancipou, Rio Claro, Piraí e Pinheiral, cidades menores que convergem, juntamente com Porto Real e Quatis, além de Valença, Santa Rita de Jacutinga (MG) e Barra do Piraí, para o centro industrial e desenvolvido, maior empregador da região até a presente data e que, conseqüentemente, detém a maior arrecadação dentre todos os seus vizinhos. É uma região favorecida pelo triângulo formado pelas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte.

Com uma população de cerca de 280 mil habitantes, dos quais 230 mil são maiores de 10 anos, possui 84 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 115 de Ensino Fundamental, 27 de Ensino Médio e 6 IES, a saber, 4 particulares, sendo 3 Centros Universitários e 1 Faculdade Isolada, um campus avançado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e um Pólo do CEDERJ, consórcio de universidades públicas estadual e federais que ministra Ensino à Distância.

Segundo a página do CEDERJ (Consórcio Centro de Educação Superior a Distância), este órgão constitui parte integrante da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação CECIERJ.

O objetivo do Consórcio CEDERJ é expandir o Ensino Superior gratuito e de qualidade pelo Estado, com Cursos de Graduação, Extensão e Especialização. Através de parcerias com as Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro - UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO - e as Prefeituras Municipais, o consórcio realiza suas atividades curriculares, presenciais ou a distância.

O sistema de educação a distância, principalmente o de graduação, é novidade entre nós e gera muita curiosidade: as pessoas se perguntam como funciona na prática quais são os Cursos de Graduação e quando se iniciam.

O Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Consórcio CEDERJ - uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro em parceria com as Universidades Públicas e as Prefeituras Municipais, vem viabilizando esta forma de democratização do Ensino Superior público, gratuito e de qualidade. Em Volta Redonda, funciona no Estádio da Cidadania.

A CSN, indústria em torno da qual a cidade se emancipou e se desenvolveu, foi criada em 9 de abril de 1941 e no final deste ano começaram a chegar em Volta Redonda os primeiros trabalhadores incumbidos a construção da usina. Paralelamente

à construção da usina era implantada a Cidade Operária, cujo projeto, de autoria do arquiteto Atilio Corrêa Lima, previa a construção de 4000 habitações, em área contígua a da usina, com total disponibilidade de infra-estrutura e diversos equipamentos urbanos.

Em julho de 1946, com a primeira "corrida do aço", a usina foi inaugurada e em maio de 1948, a linha de produção começou a operar em sua totalidade. Neste último ano, a CSN atingia a marca de 3003 casas entregues aos trabalhadores. A década de 40 conheceu considerável incremento populacional. Forasteiros de diversas origens, e com diferentes interesses, se dirigiam a Volta Redonda.

O comércio se desenvolvia, pequenos estabelecimentos de serviços eram instalados e a atividade industrial, diretamente relacionada à produção da CSN, também foi estimulada logo nos primeiros anos de funcionamento da usina. Em 1950, a população chegava a 35.964 habitantes. Ao lado da Cidade operária, o povoado original de Santo Antônio crescia de forma desordenada, sem qualquer planejamento, sob a ação de proprietários de terra que se transformavam em loteadores, vislumbrando grandes lucros em negócios de terra.

O município de volta Redonda foi criado pela lei nº 2.185, de 17 de julho de 1954. No dia 13 de outubro foram realizadas eleições, e em 6 de fevereiro de 1955, tomou posse o primeiro governo municipal.

As décadas de 50 e 60, especialmente após a emancipação, conheceram considerável expansão da malha urbana, com a implantação de numerosos loteamentos, que deram origem a novos bairros, principalmente na margem esquerda do Rio Paraíba do Sul. Observe-se, no entanto, que a instalação do Município não conferiu ao governo local a administração de toda a cidade.

3.2 – O UGB. CONTEXTUALIZAÇÃO E HISTÓRICO

Baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2005) elaborado pelo colegiado dos coordenadores, a história da UGB tem início com a Fundação Educacional Rosemar Pimentel – FERP, pessoa jurídica de direito privado, com sede e foro em Volta Redonda – RJ, é uma entidade de caráter educativo sem fins lucrativos e considerada de Utilidade Pública Federal, com certificado de filantropia, emitida pelo Ministério da Justiça.

O nome da Fundação é uma homenagem a um atuante educador do interior do Estado, Rosemar Muniz Pimentel, um dos pioneiros da instalação do ensino secundário em Barra do Piraí – RJ, município que inicia a história do Centro Universitário Geraldo Di Biase, que leva o nome de seu fundador.

Nas décadas de 60/70, Barra do Piraí ainda se configurava como um centro ferroviário, pelo seu entroncamento que atendia a região das Minas Gerais, Rio e São Paulo. A colonização territorial do município de Barra do Piraí, cuja área está avaliada em cerca de 607 quilômetros quadrados, teve início em terras de sesmarias doadas, em 26 de janeiro de 1761 a Antônio Pinto de Miranda, com uma légua em quadra à margem direita do rio Piraí, e a Francisco Peres Lisboa, em 26 de fevereiro de 1765, também com uma légua de quadra, situada à margem esquerda desse mesmo rio e direita do rio "Paraíba".

Segundo o site oficial da cidade, a primeira notícia concreta da existência do povoado, onde segundo Ovídio Mello, o comendador Gonçalves Morais fizera construir uma ponte de madeira sobre o rio "Piraí" e, próximo dela, o primeiro prédio, onde foi instalado o Hotel Piraí, de propriedade de Francisco Ilhéu que, mais tarde o transferiu a José Pereira Nogueira. Pouco depois foram feitas outras construções pelo referido comendador Antônio Gonçalves e por seu filho José Gonçalves, ao mesmo tempo em que, na margem oposta do "Paraíba", os comendadores João Pereira da

Silva e José Pereira de Faro, mais tarde Barão do Rio Bonito, ergueram o pequeno povoado de Santana, então pertencente ao território de Valença.

A estação de Estrada de Ferro Central do Brasil foi inaugurada em 7 de agosto de 1864, quando, no povoado, entrou a primeira locomotiva conduzindo um trem de passageiros.

Logo após, iniciaram-se os trabalhos da linha do Centro que conduz ao norte de Minas Gerais e, mais tarde, os do rural de São Paulo. Dentro em pouco, se tornava a pequena comuna, uma das praças comerciais importantes do interior. Toda a exportação do norte de São Paulo e sul de Minas tinha ali seu ponto de embarque, vinda aquela, por barcos, de Resende a Barra do Piraí, e esta, por carroças e tropas. Entretanto, apesar de sua importância, Barra do Piraí não era, a esse tempo, sequer um distrito de paz, nem um curato religioso.

Em fins do ano de 1853 e princípio de 1854, os dois irmãos, comendadores José Pereira da Silva e José Pereira de Faro, este, Barão do Rio Bonito e importante fazendeiro em Valença - da margem esquerda do rio "Paraíba" - em terras de sua propriedade naquele município, também trabalhavam pela formação do povoado de Santana, com as primeiras casas que mandaram construir.

Aquela se empenhava no sentido de que, entre os dois traçados da Estrada de Ferro, fosse observado a do Ribeirão dos Macacos; e esta, batia-se, energicamente, pelo plano do Morro Azul. O primeiro traçado, em terras valencianas, beneficiaria a embrionária Barra do Piraí e, o segundo, levaria maiores possibilidades de progresso à já adiantada Vassouras. O povoado progrediu francamente, de 1854 a 1864.

A 7 de agosto de 1864, era entregue ao tráfego regular de passageiros, o trecho ferroviário da antiga D. Pedro II, entre Rodeio (atual Paulo de Frontim) e Barra do Piraí, tendo sido o comboio especial conduzido pela locomotiva "Baroneza". Em 1868,

Barra do Piraí recebe a sua primeira categoria político-administrativa, transformando-se assim, em um Distrito da subdelegacia de polícia. Passados dois anos, nova Deliberação, datada de 31 de agosto de 1870, alterava o território do distrito de Barra do Piraí.

Os primeiros colonizadores, de origem brasileira, que se instalaram no povoado, foram os Faro e os Pereira da Silva, oriundos de Valença, onde eram grandes fazendeiros, e os Moraes e Breves, de Piraí. Possuidores de muitos escravos, deram imediatamente, extraordinário impulso a nova povoação que, já em 1585, se encontrava bem adiantada.

Em 3 de novembro de 1885, pelo Decreto No. 2779, foi criada a freguesia de São Benedito de Barra do Piraí, pertencente ao município de Piraí.

Para Barra do Piraí, convergiam os produtos de Minas e São Paulo, exercendo esse fato, grande atração sobre o elemento colonizado, tornando, por isso, em nossos dias, o maior ponto de embarcamento da América do Sul.

Em 1890, um decreto datado de 19 de fevereiro, elevava a povoação de Barra do Piraí à categoria de Cidade, sendo que, um outro decreto No. 39, de 10 de março desse mesmo ano, criava o município. Quando Barra do Piraí foi elevada à cidade, tinha uma população de quatro mil habitantes.

O pátio de manobras da Rede Ferroviária Federal garantiu, após o declínio do café, juntamente com algumas indústrias incipientes, a ampliação da cidade e sua importância na Região do Vale do Café Fluminense.

Em 1968, ano seguinte ao de sua implantação, a FERP obteve autorização para o funcionamento de duas Unidades de Ensino Superior, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 712/68) e a Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras (Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 713/68), ambas situadas no seu “campus” original, no município de Barra do Piraí – RJ, ainda no mesmo ano e no mesmo local foi implantada a Faculdade de Engenharia Civil (Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 791/68). Posteriormente expandiu sua atuação, implantando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no município de Volta Redonda (autorização de funcionamento do Decreto do Ministério da Educação nº 69.815 de 22/12/71) e transferido de Barra do Piraí para Nova Iguaçu – RJ, o Curso de Engenharia Civil com a simultânea implantação da Faculdade de Engenharia Civil (Parecer nº 946/89 do Conselho Federal de Educação). Essas unidades localizadas em três municípios foram unificadas por meio da aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do Regimento Unificado da FERP (Parecer CFE nº 44 de 30/01/96). Em 2002, as Faculdades Isoladas foram alçadas à condição de Faculdades Integradas pela aprovação do Regimento das Faculdades Integradas da FERP (Parecer CES 549/2000 e Portaria MEC 958/2000).

As licenciaturas, assim como os demais cursos oriundos de Barra do Piraí, ganham força no campus Volta Redonda e é onde ainda hoje se mostram mais vigorosas. No campus Barra do Piraí funcionavam, ao final de 2005, as licenciaturas em Letras e em Pedagogia, ao passo que em Volta Redonda seis licenciaturas eram oferecidas.

Através da Portaria 2.513, de 15 de setembro de 2003, foram aprovadas as alterações do Regimento, passando a denominar Faculdades Integradas Geraldo Di Biase – FGB, com limite territorial de atuação circunscrito nos municípios de Volta Redonda, Nova Iguaçu e Barra do Piraí, no Estado do Rio de Janeiro.

As Faculdades Integradas Geraldo Di Biase – FGB transformaram-se em Centro Universitário Geraldo Di Biase – UGB, pela Portaria 1920 de 3 de Junho de 2005, publicado no Diário Oficial da União, seção 1, página 106, de 6 de junho de 2005. No

decorrer deste tempo, novos cursos e projetos foram criados, inclusive programas de Extensão e Pós-Graduação.

Durante os dois anos em que permaneceu como Faculdades Integradas, a IES preparou-se para sua nova condição, equipando-se fisicamente, renovando a Biblioteca e aperfeiçoando seu quadro docente para atender às exigências do Ministério da Educação. O processo foi avaliado e por duas vezes foi realizada visita *in loco*, cumprindo todas as etapas exigidas para a transformação em Centro Universitário.

Com a visão de ser referência no cenário educacional, na região em que está inserido, buscando a excelência na educação, o Centro Universitário orienta-se para tanger a plenitude institucional que lhe permita assumir uma posição de relevo, por meio do equilíbrio entre organicidade, profissionalismo e dinâmica institucional, dentre seus congêneres, no Estado do Rio.

Situado em uma região onde a oferta de Cursos Superiores públicos e gratuitos não atendem a demanda de seus habitantes, bem como das regiões vizinhas, o UGB, acaba por desempenhar um papel Instituição reconhecida pelos seus alunos e ex-alunos, com um destaque para o número significativo de professores formados ao longo de sua história.

A missão do Centro Universitário consiste em “habilitar profissionais das diferentes áreas do conhecimento, aptos a intervir nos diversos segmentos sociais, tendo como referência o pensamento crítico-reflexivo, a postura ética e o compromisso com a transformação da sociedade”(PDI, 2005).

Seus Valores e Princípios são pautados pelo: ensino de excelente qualidade; ética na relação com o corpo discente, o corpo docente, pessoal técnico-administrativo e comunidade; valorização do capital intelectual e no respeito à tradição.

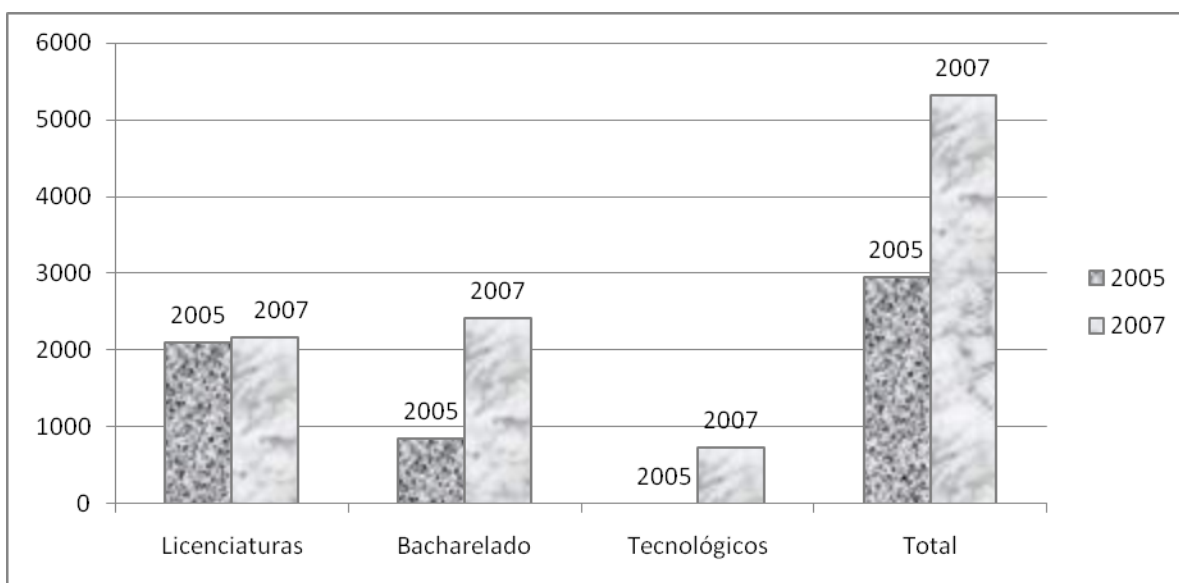
Sua vocação está fixada nos seus cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Tecnologia, que primam pelo ensino de qualidade, pela ética nas relações e pela disseminação de conhecimentos relevantes à transformação da sociedade à sua volta.

Atualmente, o Centro Universitário Geraldo Di Biase disponibiliza os cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Administração, Economia, Direito, Licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Computação, Ciências Biológicas, Letras, Geografia e História e Cursos de Graduação Tecnológica. Os cursos de História e Geografia são resultantes da separação das habilitações de Estudos Sociais, objeto do presente estudo. Ao final de 2005, esses eram os números de alunos da Instituição, no ano de transformação em Centro Universitário:

Licenciaturas	Bacharelado	Tecnológicos	Total
2096	854	00	2950

Embora não seja o foco do estudo, para fins de comparação em sua expansão, os números do final de 2007 mostram como a transformação em Centro Universitário proporcionou um crescimento visível.

Licenciaturas	Bacharelado	Tecnológicos	Total
2172	2415	728	5315



A Instituição oferece ainda cursos de Pós-Graduação Lato Sensu nas áreas sociais, tecnológica e humanas, oportunizando qualificação aos seus discentes e docentes. Atende alunos de toda a região sul fluminense e do Médio Paraíba.

Possui uma Biblioteca Central informatizada e conectada à Internet, além das Bibliotecas Setoriais. Atualmente o acervo bibliográfico conta com mais de 32.000 títulos que podem ser consultados, durante seis dias da semana pelos alunos, professores, funcionários e também pela comunidade.

Promove a Iniciação Científica de seus alunos propiciando-lhes bases mais concretas para uma postura investigativa que os prepare para os desafios de uma educação continuada. Para tanto, conta com um grupo de professores que dedicam parte de suas cargas horárias à orientação de atividades. Estas atividades estão definidas no PIC – Programa de Iniciação Científica do UGB.

No UGB, a extensão universitária assume um processo educativo cultural e científico que se articula com o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e amplia a relação transformadora entre a Instituição e a sociedade, visando ao crescimento do saber acadêmico e à sua socialização.

Cabe notar aqui que, embora não obrigada a realizar pesquisa e, sendo uma instituição que se enquadra na categoria de particular, onde a maioria não apóia seus fundamentos na tríade ensino, extensão e pesquisa, o UGB volta seu planejamento para a indissociabilidade destes três elementos que fundamentam a Educação Superior no Brasil, conforme previsto em seu PDI. O Edital do Programa de Iniciação Científica (PIC) fica à disposição na página principal da instituição, bem como seu compromisso com a tríade ensino, pesquisa e extensão.²¹

Através do Colégio de Aplicação – CAP/UGB, cenário de prática para os cursos de licenciaturas, a instituição educa para a cidadania, formando jovens que aspiram à carreira universitária.

A FERP, mantenedora do Centro Universitário Geraldo Di Biase, vem ampliando ainda mais sua atuação empreendedora, consolidando-se como marco referencial na transmissão de conhecimento e na formação de profissionais qualificados, competentes e capazes para atuarem eficazmente na sociedade, modificando as comunidades que receberão os reflexos de sua atuação.

Neste sentido, vem buscando parcerias com o poder público, órgãos de classes, organizações não governamentais e escolas do ensino médio, aumentando a oferta de serviços prestados à comunidade na forma de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, atuando na capacitação e atualização de profissionais da região, desenvolvendo atividades artísticas e culturais e consultorias especializadas.

3.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS NO UGB

²¹ www.ugb.edu.br e www.ferp.br/site/menus/extensao/apresentacao.htm

O curso superior de Estudos Sociais, licenciatura, no UGB, ancora-se na formação de professores com Habilitações de História e Geografia e na vocação e experiência do Centro Universitário Geraldo Di Biase na formação de docentes para atendimento a toda Região Sul Fluminense.

Anterior à formação do Curso de Estudos Sociais, em 1968, é aberto o Curso de Geografia, Licenciatura plena, conforme consta do processo 1575/71 do Conselho Federal de Educação (CFE). O decreto 70.995, de 17/08/1972 reconheceu as licenciaturas em Geografia, Letras, Matemática, Biologia e Química, juntamente com o reconhecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Barra do Piraí. Cada licenciatura possuía um número de 60 vagas para o Curso Noturno.

Conforme já afirmado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 gerou a necessidade de formar professores que atuassem na nova área recém-criada, os Estudos Sociais, as IES tinham necessidade de se atualizarem e ofertarem a nova formação/habilitação.

Assim, para atender a demanda existente na região, em relação à formação de professores nesta área, visando suprir as necessidades de mercado existentes em toda a região, o referido curso teve sua primeira turma em 1972, período em que os Estudos Sociais compreendiam além de História e Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica.

Possui uma bibliografia específica básica suficiente, constantemente enriquecida, suprimindo as necessidades do Curso ora e atendendo à comunidade escolar do município em suas pesquisas.

A estruturação do Curso se sempre cumpriu as diretrizes curriculares nacionais, estando em conformidade com as recomendações, orientações e determinações do Ministério da Educação.

O presente Curso de Estudos Sociais, forma alunos para exercerem o magistério de Ensino Fundamental e Médio, Habilitação Plena em História e Geografia 1º grau e OSPB e Educação Moral e Cívica em 03/03/1972, criado pelo Decreto Federal nº 69.815 de 22/12/1971 e pelo Parecer nº 2188 de 21/10/1971 do CEE/RJ. Seu reconhecimento foi realizado pelo Decreto Federal nº 81.282 de 31/01/1978 e Publicado no D. O. em 01/02/1978 com base no Parecer nº 3182/1977 do CFE, de 11/11/1977, com regime anual, carga horária de 3448 horas/aula e 60 vagas para o período noturno²².

Posteriormente, pela Portaria do MEC ° 131 de 22/02/1988, Publicada em 23/02/1988, baseado no Parecer nº 956/1987 do CFE de 11/11/1987, é autorizado a evoluir para Curso de Estudos Sociais – Habilitação Plena em Geografia 1º e 2º Graus. O reconhecimento é realizado pela Portaria do MEC nº 1136 de 02/07/1991, publicado em D. O. em 08/07/1991, baseado no Parecer nº 237/1991 do CFE de 09/05/1991. O número de vagas é de 100, para o período noturno.

Em 2002 , o Curso de Estudos Sociais, recebeu da Comissão de Avaliadores do MEC, o conceito “C”. No Exame Nacional de Cursos do MEC, realizado pelos alunos em 2003, o Curso recebeu o Conceito “C”.

O conceito, mediano, poderia ser justificado pelas fragilidades até então apresentadas, tanto na estrutura física, quanto à estrutura da biblioteca, que estava em fase de renovação. Entretanto a sugestão dos avaliadores, que não concordavam com a existência de Estudos Sociais, pesou na avaliação. O corpo docente, que à época contava com apenas um mestre, também contribuiu para o conceito médio.

²² As informações foram prestadas pelo Secretário Geral, Sr. Ubiratan Batista, com bases nos arquivos da Secretaria Geral da Fundação educacional Rosemar Pimentel.

Quanto aos alunos, o conceito C pode ser sugerido pela abstenção pregada pelo movimento estudantil, na campanha “Não ao Provão” e pela presença de alunos que não tinham um vínculo com a instituição, representados por discentes que buscavam a instituição apenas para regularizarem sua situação de licenciatura curta. Os resultados de Concursos públicos, na região, entretanto, mostram uma realidade diferente, colocando os egressos do Curso de Estudos Sociais entre os primeiros colocados, garantindo a credibilidade do Curso e uma atuação profissional respeitada no município sede e em toda a região do sul fluminense.

Com a transformação das Faculdades Integradas Geraldo Di Biase em Centro Universitário Geraldo Di Biase, pela Portaria do MEC nº 1920 de 03/06/2005, Publicada em D. O em 06/06/2005, e as conseqüentes prerrogativas e autonomia recebida, inerentes ao novo status, o Conselho Universitário do UGB/ERP cria o amplia a Carga Horária de 3376 horas/aula e o numero de 240 vagas no período noturno, até o ano de 2006.

O amparo concedido pela lei 9394/96, dando autonomia aos Centros universitários, vem beneficiar também o lócus do objeto de estudo, conforme o capítulo IV, que trata da Educação Superior.

O Curso de Estudos Sociais – Habilitação História e Geografia, não será mais oferecido a partir do Processo Seletivo 2006 e, com a formação, paulatina, das turmas ainda existentes, deverá ser extinto até o final do ano de 2008. Neste ponto, retoma os cursos suas diretrizes em separado, sendo as habilitações convertidas em Cursos de História e Geografia. Essa substituição não deixa sem oferta os cursos, mas penas retoma as origens, anterior aos atos do Governo Militar, que instituiu a área de Estudos Sociais.

3.3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO NA REALIDADE SOCIAL

Marco situacional

O Curso de Estudos Sociais, modalidade Licenciatura foi concebido para atender a demanda da região por profissionais de Geografia e História não só para Colégios Particulares e Escolas Públicas, através de periódicos Concursos Públicos para o Magistério em várias cidades da região, como também para setores ligados ao Meio Ambiente e ao Planejamento Urbano e pesquisa histórica e geográfica.

Há um crescente aumento do setor Educacional, tendendo a aumentar mais ainda nos próximos anos, segundo previsão do próprio MEC, que prevê uma carência de professores a partir de 2008, já implementando, por isso, programas para incentivar os cursos de licenciatura e a formação e aperfeiçoamento de professores.

O Curso foi concebido não só para ser de qualidade, atendendo aos parâmetros e Diretrizes do MEC e a Filosofia da Instituição, mas também de inserir o formando na comunidade, nela se integrando, servindo-a e dela se servindo, além de qualificá-lo para uma sólida empregabilidade.

Habilitações e Regulamentação da profissão

O curso de Licenciatura em Estudos Sociais, desde a sua criação e em seu processo de evolução, pretende fazer com que os alunos compreendam a gênese e a dinâmica dos processos e fenômenos responsáveis pela produção e organização dos espaços natural e instituído pelo homem e pelo percurso no tempo, os fatos e a análise destes em uma visão histórica. Capacita o licenciado a exercer a profissão de professor de Geografia ou História no ensino fundamental e médio, ou ainda no ensino superior, sugerido após a complementação de estudos em nível de pós-graduação.

Áreas de atuação do profissional

Além da habilitação para a profissão de professor, os conhecimentos adquiridos durante o Curso capacitam os formandos a integrarem um diferencial na sociedade de consumo, com diversas possibilidades de intervenção de empregos ligados à necessidade do saber geográfico e histórico e, atualmente, com muito mais intensidade, ao saber preservar o meio ambiente e prevenir situações de conflitos ambientais que podem vir a gerar desequilíbrios ou mesmo agravar situações já existentes.

Esse perfil se configura devido à postura do curso em relação aos conhecimentos ambientais, tanto teóricos quanto práticos, uma vez que envolve seus alunos em atividades de constante alerta e ação defensiva e ativa em relação à preservação ambiental.

3.3.2 OBJETIVOS DO CURSO:

Desde a sua formação os objetivos têm se mantido, entretanto algumas evoluções, de acordo com a contextualização temporal, tem sido presentes.

3.3.2.1 OBJETIVOS GERAIS

Formar professores de Geografia e História para atuar no Ensino Fundamental e Médio, capacitados para contribuir para a melhoria das condições em que se desenvolve o modelo educacional brasileiro, comprometidos com uma sociedade democrática, mais justa e igualitária.

Atender a uma crescente demanda de profissionais qualificados para o magistério, em especial o regional.

Para a Formação de Docentes busca-se contemplar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos tais como o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento

cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

3.3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Formar profissionais que desenvolvam durante o curso Habilidades e Competências gerais para dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; organizar o conhecimento espacial e temporal adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia e História nos diferentes níveis de ensino; identificar e explicar as dimensões geográfica e histórica presentes nas diversas manifestações do conhecimentos; articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais e temporais; reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos e históricos; planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica e histórica; propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia e da História; utilizar os recursos da informática; dominar a língua portuguesa para a produção e a difusão do conhecimento geográfico e histórico; trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

3.3.3 – PÚBLICO ALVO DO CURSO:

O Público alvo do Curso ora proposto é:

- I - Os recentes formandos do Ensino Médio, em particular os das escolas públicas;
- II - Os participantes dos Vestibulares Comunitários;
- III- Os empregados da CSN, e de outras empresas da região. Em especial os concluintes nos últimos anos do Supletivo do Ensino Médio formados pelo SESI;

IV- Professores da 1ª Fase do Ensino Fundamental das redes públicas municipal e estadual;

V- Donas de casa e aposentados que queiram adquirir cultura e conhecimento;

3.4. RELEVÂNCIA SOCIAL DO CURSO

Inicialmente é preciso registrar que o ensino universitário no Brasil ainda representa um privilégio para um número bem reduzido da população, seja pelas dificuldades enfrentadas pelo ensino fundamental e médio no ensino público, ou o limite de vagas das IES públicas e o custo mensal das IES particulares. Contudo, recentemente o Brasil foi marcado por uma política de expansão do ensino universitário, o que motivou uma efetiva elevação da oferta de vagas nos cursos de Estudos Sociais em instituições privadas.

De fato, como instrumento de formação acadêmica, o curso de Estudos Sociais proporciona não só a qualificação para o mercado profissional, como também para a formação pessoal. Desta forma existem dois efeitos importantes: o primeiro diz respeito à inserção no mercado de trabalho e a segunda na consciência política do cidadão.

Assim, a relevância social dos Estudos Sociais no contexto da educação e formação de uma cidadania crítica, da investigação aplicada e do desenho de políticas de desenvolvimento contempla:

- associação entre os conteúdos, conceitos e métodos da Geografia Física e da Geografia Humana, história Geral e do Brasil;
- utilização das Tecnologias da Informação Geográfica e Histórica de forma transversal ao diferentes domínios do conhecimento geográfico;
- aplicação de conceitos e metodologias conducentes a abordagens transdisciplinares no Planejamento e Gestão do Território e suas implicações sociais e históricas;

- integração funcional entre o Ensino Superior e a Investigação Científica em Geografia e História.

Esta iniciativa ocorre de forma contínua, numa seqüência de várias edições e está aberta à participação de docentes e estudantes, investigadores e técnicos geógrafos e historiadores, e todos os outros interessados pela problemática do Território e Desenvolvimento e na construção da sociedade.

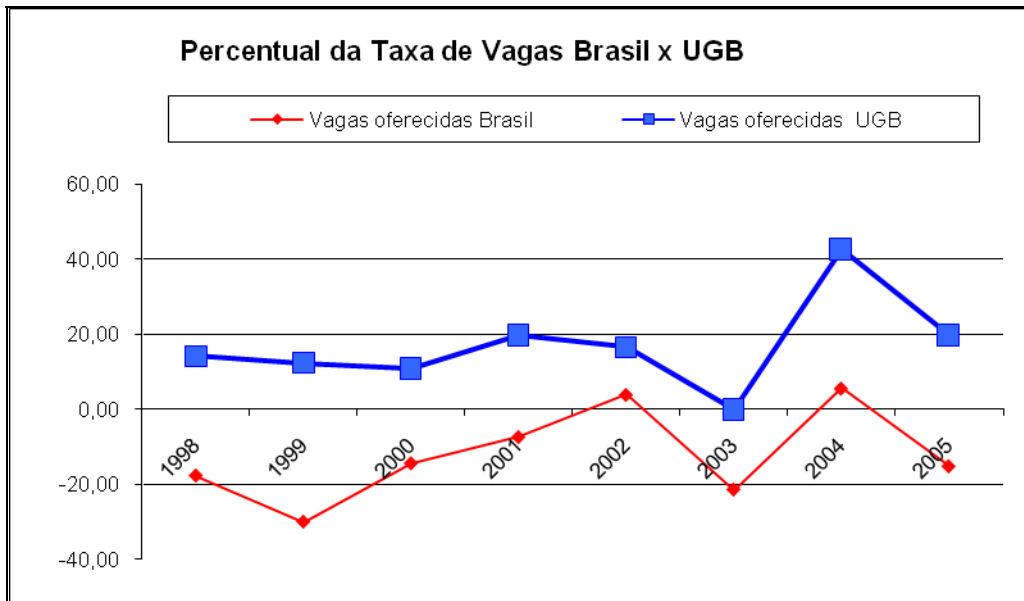
3.5 – A EVOLUÇÃO DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS

O corte temporal escolhido contempla o primeiro ano de atuação da Lei 5692/96, indo até os dados mais recentes divulgados no Censo da Educação Superior pelo Ministério da Educação. Este período, de 1997 a 2005, poderia contradizer, a analisar os dados do Brasil, a definição de expansão e talvez houvesse a consideração de que o Curso de Estudos Sociais teria decrescido. A justificativa ora apresentada, de seu desmembramento em História e Geografia, seria um objeto de estudo à parte, mas importa-nos agora atentar para os números cedidos pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase, de sua base de dados oficial que remete ao Censo do MEC/INEP, comparando-os com o mesmo período do Brasil, deixando assim que as evidências de crescimento se façam presentes pela observação gráfica e numérica.

Na expectativa de provar, com os números essa expansão no UGB, em contraste com os números nacionais, apresentamos abaixo os gráficos dos itens estudados, colocando-os lado a lado com os dados nacionais, para uma análise mais detalhada.

Como as relações numéricas lineares apresentam uma diferença muito grande, opta-se aqui por uma metodologia de exposição de gráfico a partir das taxas percentuais de evolução de cada um dos itens analisados. É notório o contraste entre os números Brasil e do UGB

Gráficos 17 e 18 – Número de Vagas



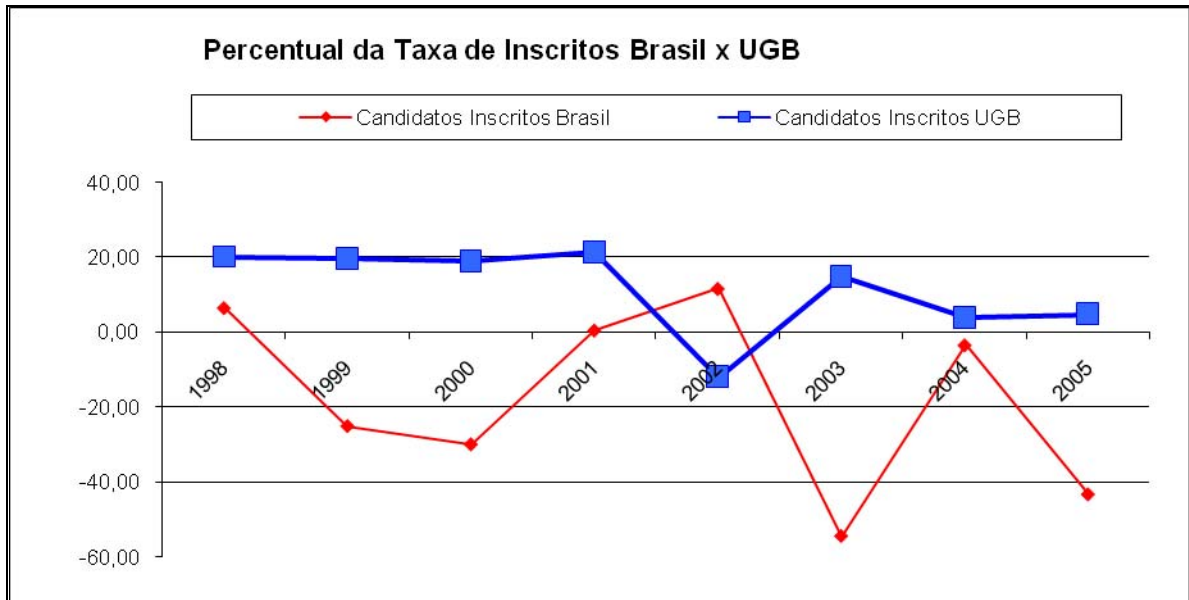
A curva mostra que, enquanto a oferta do número de vagas no UGB se mantém em escala positiva, em relação ao Brasil esse percentual cai ano a ano. Enquanto o Brasil apresenta uma perda acumulada no número de vagas entre os anos compreendidos, de 96,17%, na região específica do estudo, o UGB, aparece um acréscimo acumulado de 137,42%.

No Brasil, apenas em 2002 e 2004 houve um pequeno crescimento na oferta de vagas, 4% e 5,68% respectivamente, enquanto no UGB apenas o ano de 2003 manteve estável a oferta de vagas, tendo apresentado crescimento em todos os demais anos da série.

O crescimento Brasil destes anos, entretanto, não foram suficientes para mostrar uma recuperação nos números totais, apenas interromperam uma seqüência de quedas, mas não alterou a relação início/fim do processo de redução de vagas.

A demonstração do número de vagas nos sugere uma outra análise que é a relação entre esses dados e o número de inscritos, o que demonstra a relação de vagas ociosas entre os dois parâmetros comparativos.

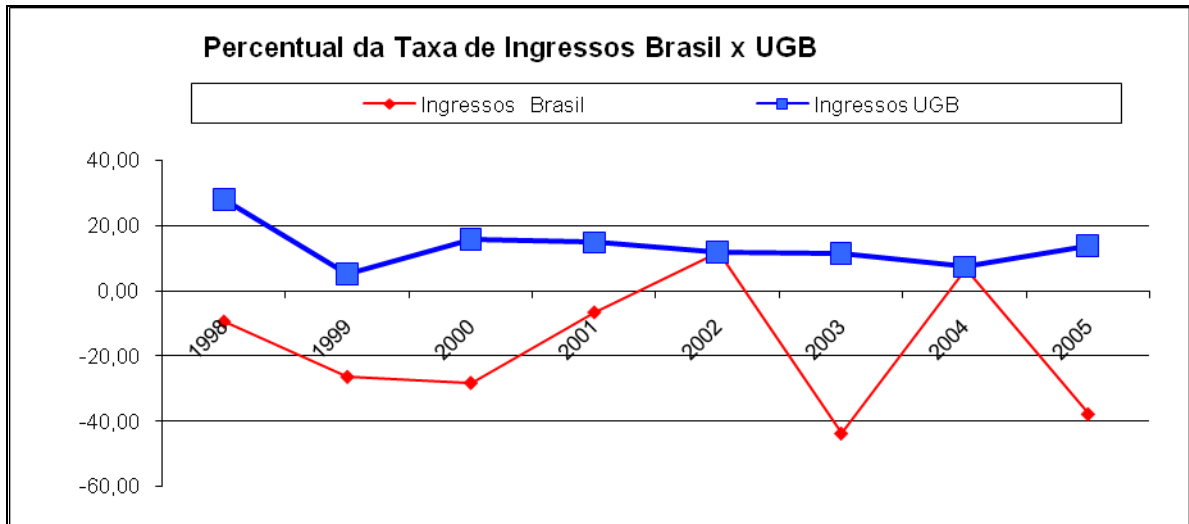
Gráficos 19 e 20 – Inscritos



A análise deste gráfico apresenta uma realidade que nos remete a outros números. Observando os dados em nível Brasil, verificamos que o número de inscritos acumula uma perda de 137%. Há um aumento de ingresso em 1998, da ordem de 6,54% em relação a 1997 e em 2001 da ordem de 0,57% em relação a 2000. Em 2002, há uma recuperação de 11,72% em relação a 2001, o único momento do período em que há uma queda significativa no UGB. De 2002 a 2005, há decréscimo, o que totaliza as perdas em mais de 100%.

Quanto ao UGB, o ganho é da ordem de 92,36% no período. Entretanto, esse ganho sinaliza para uma defasagem entre o número de vagas oferecidas e o número de alunos, uma vez que não há crescimento na mesma proporção. Com o acréscimo do número de vagas no Curso de Estudos Sociais em 137,42%, notamos que apenas parte deste aumento das vagas foi procurada pelos inscritos à ocasião do processo seletivo. Maior oferta de vagas, menos procura, o que, entretanto, não quer dizer retração, mas sim expansão. No próximo gráficos ratificamos esta expansão e apresentamos a relação de vagas ociosas.

Gráficos 21 e 22 – Ingressantes

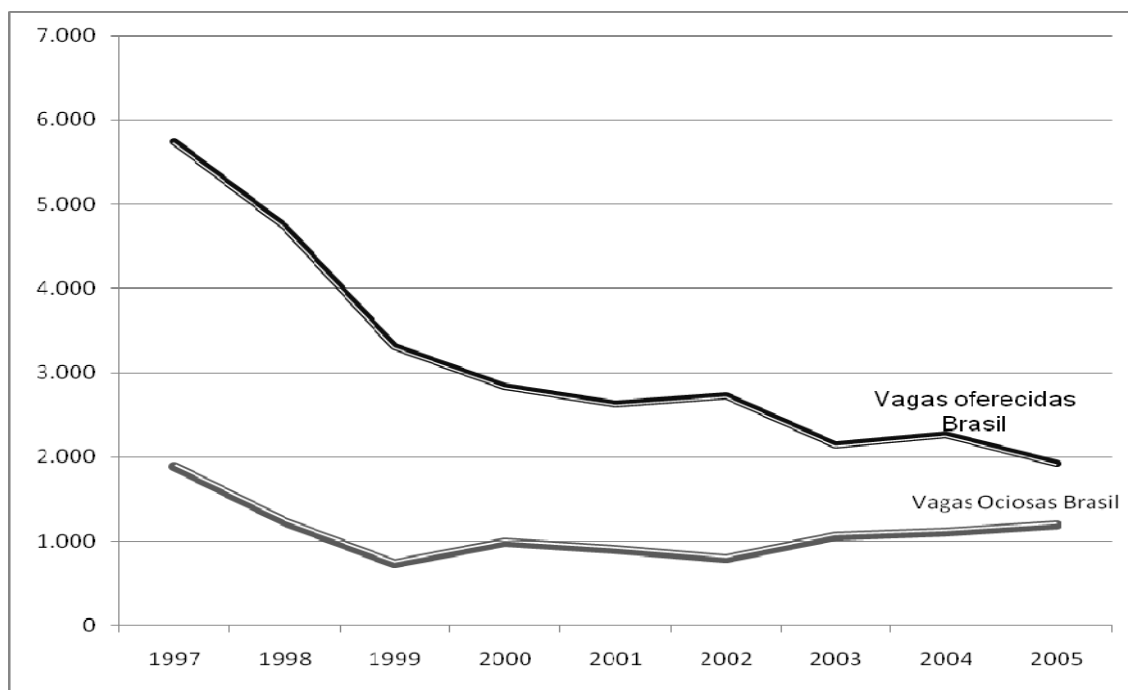


Tendo como único contraste o ano de 2002, quando o número de ingresso alcança um crescimento real, o número de ingresso Brasil também configura uma curva negativa para o Curso de Estudos Sociais. O número de ingressos caiu 133,19% no Brasil, contra uma ascensão de 108% no UGB. Aqui configura-se uma expansão significativa, configurando a mais contundente resposta à problemática proposta, se houve expansão nos Curso de Estudos Sociais em Volta Redonda no período estudado.

Tomando entretanto a relação candidato vaga, vamos apreciar uma realidade divergente. O número de vagas em expansão para o Brasil no período sofreu uma variação negativa de 96,17%, com uma queda no número de ingressantes de 133,19%. Isso representa uma tendência normal, onde o número de ingressos decresce acima do número de vagas oferecidas, diminuindo a relação candidato vaga e a proporção de vagas ociosas.

No foco do estudo no UGB, as vagas aumentaram 137,42%, mas com um crescimento de ingressos de apenas 108%. Embora os números corroborem uma expansão, a ampliação das vagas foi superior ao número de ingressantes, o que amplia também o número de vagas ociosas.

Gráfico 22 Relação de Vagas Ociosas Brasil



Neste quadro, verificamos que o número de vagas ociosas Brasil decresce até 1999, com uma pequena evolução em 2000/2001, retomando o crescimento em 2002 e mantendo-se menor em 2005 que em 1997, no início da análise. Entretanto, a relação candidato vaga também decresce, conforme observado no gráfico a seguir:

Gráfico 25 – Relação vagas oferecidas/alunos ingressantes - Brasil

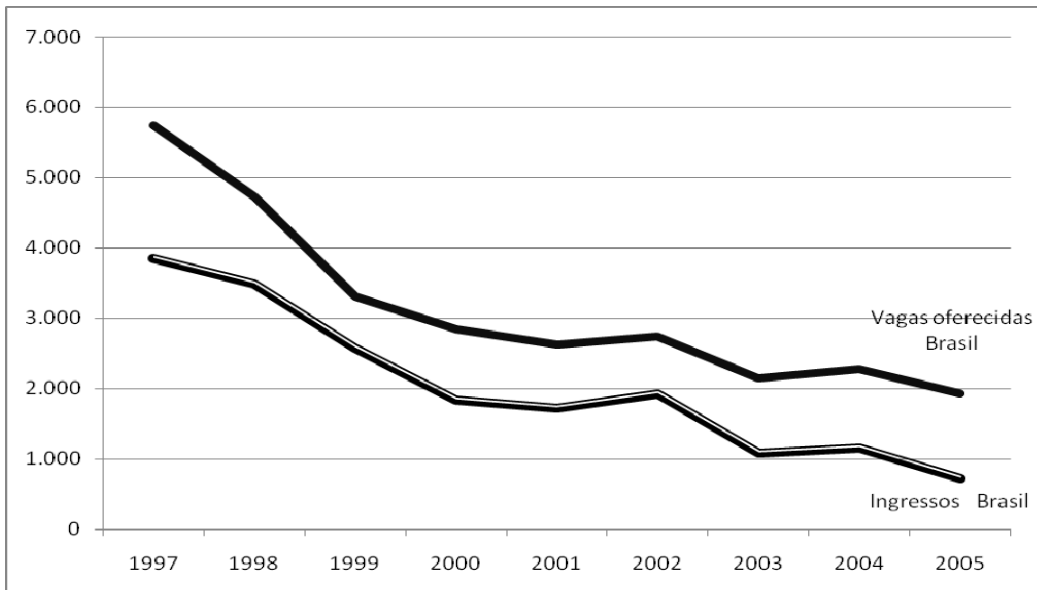
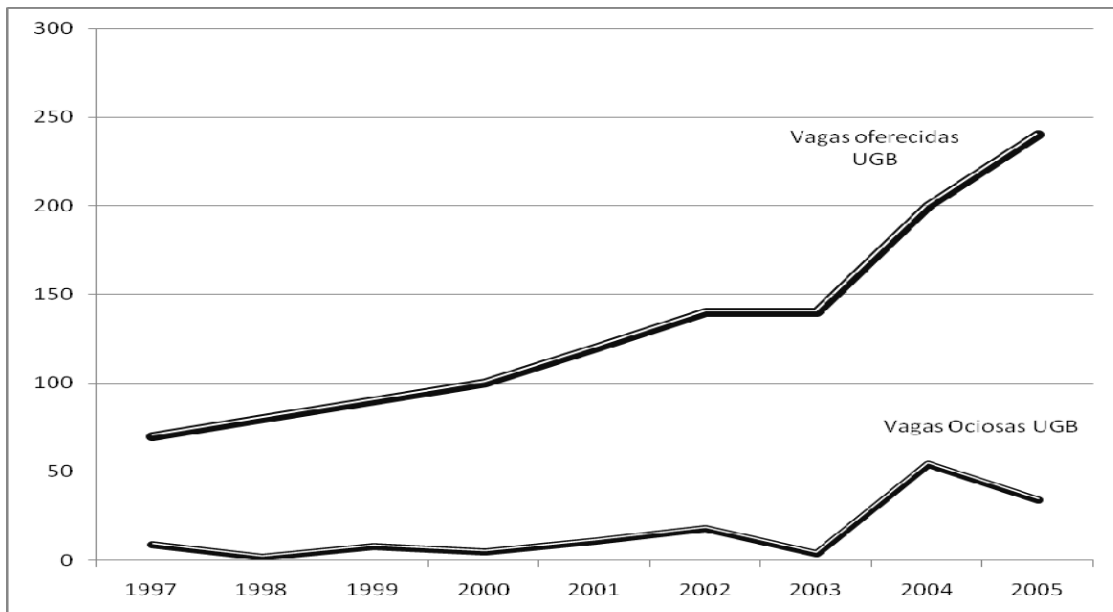
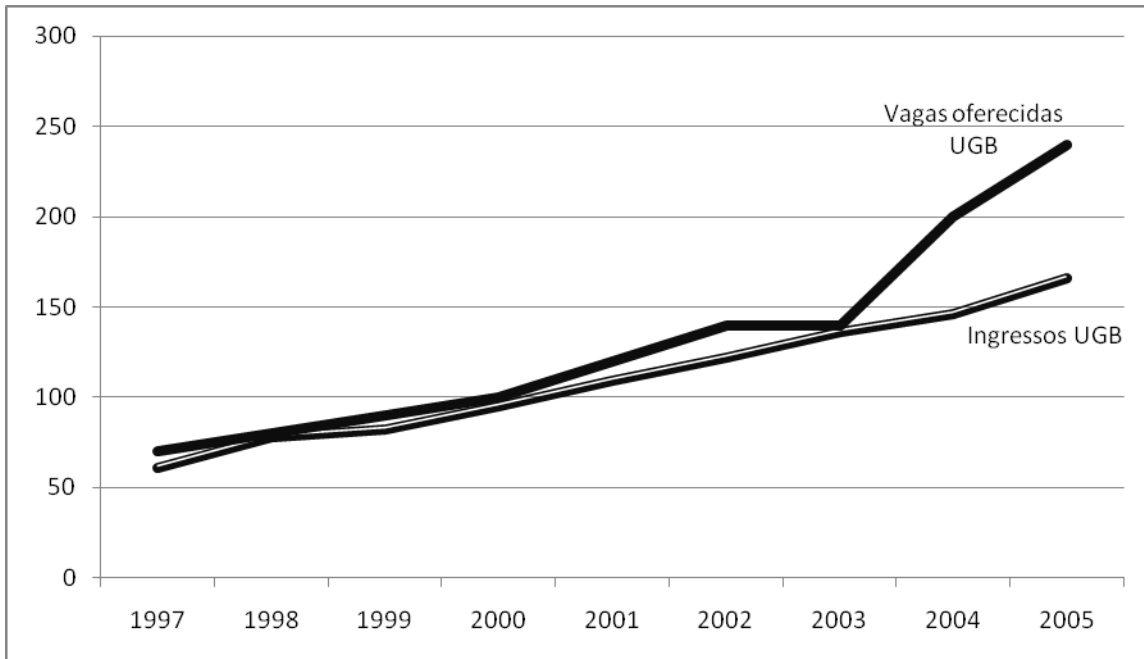


Gráfico 22 Relação de Vagas Ociosas UGB



As vagas ociosas no UGB aparecem e mantém um ritmo estável até 2003. Em 2004 e 2005, não acompanha a proporção de crescimento das vagas oferecidas. Comparando com a relação entre vagas oferecidas e alunos ingressantes, percebemos que o número de ingressos sobe atingindo quase que a totalidade das vagas oferecidas em 2003, distanciando-se a partir de 2004.

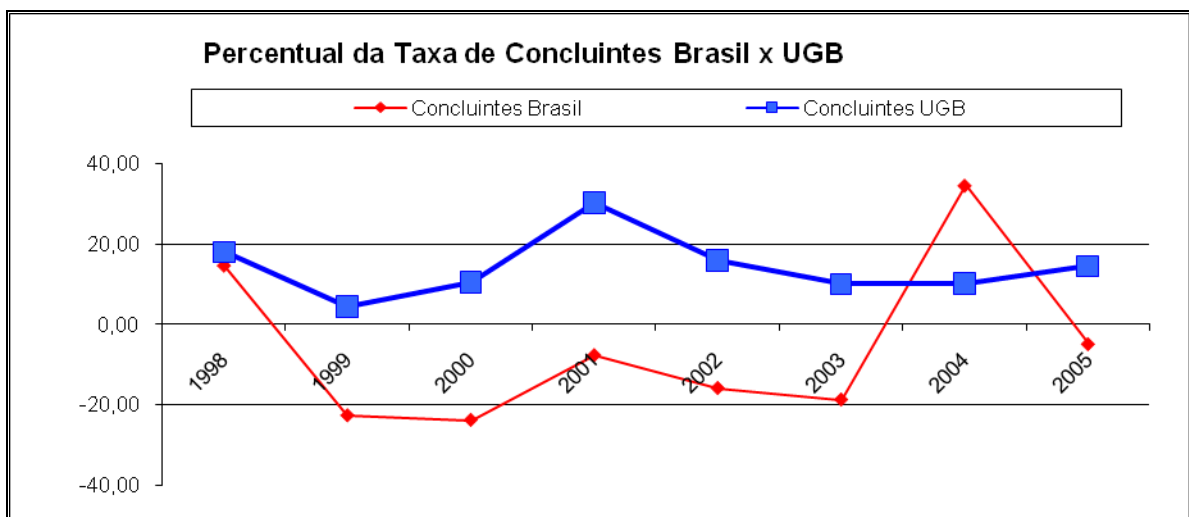
Gráfico 25 – Relação vagas oferecidas/alunos ingressantes – UGB



Notar que a relação vagas/ingressantes afasta a curva nos dois últimos anos não deixa de corroborar a expansão, pois apesar de aumentar a quantidade de vagas ociosas, o número de ingressos continua em curva ascendente.

Para efeitos de constatação, embora não seja o foco do estudo, apresentamos a seguir a relação de concluintes do Curso de Estudos Sociais no Brasil e no UGB, no período estudado.

Gráficos 23 e 24 – Concluintes



Assim como os demais itens estudados, notamos uma divergência entre os dados Brasil e UGB, com curva negativa para aquele e positiva para este. O percentual acumulado para Brasil mostra uma queda de 44,62%, enquanto o UGB acumula 113,5% positivos em seu número de concluintes em igual período.

Conclui-se assim a demonstração dos números que determinam a expansão no período estudado. Muitos outros estudos poderão se abrir a partir destes dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que houve expansão no curso de Estudos Sociais no UGB tornando-se explícita nos números apresentados e a comparação com os dados do Brasil estabeleceu um contraste que nos deixa algumas questões para uma investigação particular sobre o assunto.

Todavia, a visão mais aprofundada e detalhada do assunto estudado, em seu corte espacial e temporal e a construção teórica, bem como a contextualização do tema nos conduzem a algumas reflexões.

A experiência do pesquisador constata que os professores de Estudos Sociais, ou melhor, formados em estudos Sociais que agora lecionam História ou Geografia, bem como os que neste curso entram para adquirir esta formação mostram-se responsáveis por uma formação educacional crítica, sendo as habilitações que permitem maiores questionamentos quanto ao próprio regime militar e mostram-se presentes no processo de redemocratização do país. Apresenta-se então um curso reformulado, que não mais atenderia aos interesses governistas, mas que associavam os conceitos históricos e geográficos em um a única licenciatura, permitindo a interação homem/meio/tempo/espço, numa nova concepção dos Estudos Sociais.

O Curso de Estudos Sociais, embora criado com o objetivo de limitar os saberes históricos e críticos e institucionalizar os instrumentos de dominação da ditadura através da formação de um civismo incontestado, nos últimos anos, através de uma licenciatura plena, acabou por oferecer uma visão humanista dos recursos apreendidos durante a formação dos alunos deste curso, além de fundamentar e interligar História e Geografia que, embora distintos em seus objetos primeiros de estudo, possuem interdependência e uma ligação tão estreita que não se acredita adequado estudar a primeira dissociada da segunda e vice-versa.

Assim, o UGB inclui-se em um conjunto de instituições que ministraram o Curso de Estudos Sociais por força da determinação da lei. Que manteve seu curso após o fim do regime militar, com o retorno de habilitações específicas e que buscou oferecer, no âmbito de sua ação geográfica, um ensino que satisfizesse os anseios de seu público alvo.

O maior reconhecimento a essa expectativa traduziu-se em sua expansão, demonstrado nesse trabalho em números percentuais, caracterizando uma resposta à problemática inicial como positiva, que houve expansão e contraste entre o espaço objeto do estudo e os dados Brasil, além de percorrer um caminho de informação sobre os dados gerais e oferecer perspectivas até então não sistematizadas, possibilitando aberturas para novas frentes de pesquisa e estudo.

REFERENCIAS:

BOSI, E. Memória e sociedade. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília. INEP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1991. INEP. Brasília, DF, 1992.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1992. INEP. Brasília, DF, 1993.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1993. INEP. Brasília, DF, 1994.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1994. INEP. Brasília, DF, 1995.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1995. INEP. Brasília, DF, 1996.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1996. INEP. Brasília, DF, 1997.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1997. INEP. Brasília, DF, 1998.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1998. INEP. Brasília, DF, 1999

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 1999. INEP. Brasília, DF, 2000.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2000. INEP. Brasília, DF, 2001.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2001. INEP. Brasília, DF, 2002.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2002. INEP. Brasília, DF, 2003.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2003. INEP. Brasília, DF, 2004.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2004. INEP. Brasília, DF, 2005.

_____. Sinopse Estatística do Ensino Superior – 2005. INEP. Brasília, DF, 2006.

CANNES, Michele. A História das Universidades no Brasil. In <http://www.comciencia.br>, acesso em 10/12/2007

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Estado e Mercado na Regulação da Educação Superior in SCHWARTZMAN, Simon. Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005

CATANI, Alfredo Mendes. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios, MEC/INEP, Brasília, 2006.

COLOSSI, Nelson et.al. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001

COSTA, Alkindar Candido. Volta Redonda, Ontem e Hoje. 4ª Ed. Volta Redonda: Masieiro, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. *in* Educação & Sociedade vol.24 no.82 Campinas, 2003.

CUNHA, Luis Antonio. Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hélió. Universidade em Ruínas na república dos professores. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 132.

CUNHA, L. A. A universidade crítica. O ensino superior na república populista. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: Universidade em Ruínas, Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior - Estado e Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de Julho de 2006, às 17:53h.

_____. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. Tecnologia & Cultura. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./dez. 1988.

_____. A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____.Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro. 2.ed. Francisco Alves Editora, 1977.

_____.Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo: FCC, nº101, pp.20-49;julho/1997

_____. A Universidade Reformanda - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Qual Universidade? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.31).

FÁVERO, Maria de Lourdes. (org.) A Universidade em questão. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1989 p.42-43

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e poder: análise crítica – fundamentos históricos: 1930-45. 2. ed.Brasília: Editora Plano, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 7PªP ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-9.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEWIN, Kurt. Teoria do campo em ciência social. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

¹ OLIVEIRA, A. U. Boletim, AGB - São Paulo, 1987, p. 19-20, citado em <http://www.pairole.wordpress.com>

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a). Campinas: Mercados de Letras, 1998.

PEREIRA, J. E. D. A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas e novas questões. Anais do IX ENDIPE. Simpósio: Licenciaturas: novas exigências. Aguás de Lindóia, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Revista de Faculdade de Educação - USP. v. 22, (2): 72-89, 1996.

Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Volta Redonda: UGB, 2005.

REALE, M. A educação no Brasil. Folha de S. Paulo, mar. 2000.

RIBEIRO, D. A universidade necessária. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão: Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: Pela mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Ed. Autores associados. São Paulo, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar. Dearing Report. Novas mudanças na educação superior inglesa. In: Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 211-223.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, Marília Costa (org). Mercosul Mercosur: políticas e ações universitárias. Autores Associados: Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 1998. p.214.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7, p.121-144, st./dez. 2002.

_____.O desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? Avaliação, ano 5, vol.5,nº2 (16), jun. 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Dilemas do ensino Superior na América Latina, Campinas, Papirus, 1994, pp. 143-145

TEIXEIRA, A. Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989

ZAIDAN, Samira; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “A quem cabe formar o professor da escola básica?”. Presença Pedagógica 4 (20), mar./abr.1998, pp. 89-9

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)