UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSOC

ANDRÉA JOANA SODRÉ DE SOUSA GARCIA

SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: Formação e condições de trabalho de professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão.

São Luís-MA
2024

ANDRÉA JOANA SODRÉ DE SOUSA GARCIA

SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: Formação e condições de trabalho de professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, na linha de Pesquisa relações de poder: Elites, participação política e políticas públicas, como requisito para obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho

São Luís-MA
2024

Sousa Garcia, Andrea Joana Sodre de.
SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: Formação e condições de trabalho dos professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão / Andrea Joana Sodre de Sousa Garcia. - 2024.
295 f.

Orientador(a): Juarez Lopes de Carvalho Filho.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2024.

1. Ciências Sociais No Maranhão. 2. Ensino de Sociologia. 3. Formação de Professores. 4. Condições de Trabalho Docente. I. Carvalho Filho, Juarez Lopes de. II. Título.

ANDRÉA JOANA SODRÉ DE SOUSA GARCIA

SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: Formação e condições de trabalho de professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, na linha de Pesquisa relações de poder: Elites, participação política e políticas públicas, como requisito para obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Orientador: Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho

Aprovada em:____de_____de 2024

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.º Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

_____

Prof.º Dr. José Benevides Queiroz (Examinador Interno)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

_____

Prof.ª Dr.ª Helciane de Fátima Abreu Araújo (Examinadora externa)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

_____

Prof.º Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

_____

Prof.º Dr. Cristiano das Neves Bodart (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

AGRADECIMENTOS

Quando entrei no doutorado, ouvia sempre que a escrita era algo individual e solitário. Mas, ao longo da trajetória, vi que o processo acontece por muitas mãos que digitaram juntas às minhas, mesmo que não literalmente. Essas mãos se sobrepuseram às minhas de diferentes maneiras, mas todas com o propósito de me ajudar a superar os obstáculos. Assim, inicio meus agradecimentos, primeiramente, às mãos que me acompanham desde bebê e que me ensinaram o caminho da educação e de valores que se tornaram habitus tão significativos em minha vida. Obrigada aos meus pais, Maria de Fátima Sousa e Belizário Sousa por todo amor, incentivo e suporte.

Em seguida, agradeço ao meu marido, Eugênio Garcia, por todo amor, paciência e suporte demonstrado durante todo o doutorado (e nos 23 anos que estamos juntos), em especial durante a escrita. Não foi fácil! Passamos por momentos de angústias e perdas, uma delas ainda dói, mas você sempre me deu força para continuar, inclusive quando quis desistir do doutorado. Agradeço, também, ao meu filho Raphael Garcia, por todo conselho e orientação dados no carro, durante nossas viagens diárias ao seu colégio e em casa. Por todo cuidado em perguntar se estava indo tudo bem, se já tinha conseguido avançar, por comemorar comigo cada lauda escrita. Agradeço por você me ensinar a ser forte. Você é luz na minha vida.

Não posso deixar de agradecer aos meus irmãos, que amo tanto: Lorena Sousa, Ataliba Sousa e Israel Pereira, que sempre estiveram por perto, cada um à sua maneira, me incentivando e apoiando em tudo que fiz.

Além da família, encontrei outras mãos fundamentais no processo da escrita e de toda trajetória no doutorado. Assim, agradeço muito ao meu orientador, Juarez Lopes de Carvalho Filho, que com sua paciência ensinou-me que a escrita não precisa ser solitária, que é um processo compartilhado entre orientando e orientador. Muito obrigada por sua grande contribuição acadêmica e por sua amizade e sensatez no momento em que meus problemas pessoais quase me fizeram desistir.

Agradeço aos professores que fizeram parte da qualificação e que deram contribuições relevantes e essenciais para o desenvolvimento da análise e escrita final da tese: Dr.ª Helciane Araújo, Dr.ª Elisa dos Anjos e Dr. Amurabi Oliveira. Deixo também, de antemão, meus agradecimentos aos professores que fazem parte da banca de defesa: Dr José Benevides Queiroz e Dr. Cristiano das Neves Bodart. Grata pelas valiosas contribuições com este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc), pelas oportunidades oferecidas e a todo corpo docente, em especial aos que tive a oportunidade de realizar disciplina: Marcelo Carneiro, Horácio Antunes, José Alcântara Jr., Martina e José Benevides, que são inspirações. A vocês meu respeito e agradecimento pelas contribuições.

Também sou grata ao secretário do Programa, Wilame Costa, pela sua disponibilidade, atenção e trabalho prestado durante todo o período da Pós.

Outro agradecimento especial vai às minhas amigas e parceiras de vida: Karlene Marinho - juntas desde a graduação - e Ana Carolina Pereira (Carol) - juntas desde a assinatura da posse do nosso concurso. Com vocês divido alegrias, risadas, tristezas, angústias, sonhos e discussões acadêmicas. Somos uma rede de apoio e amizade. Sem vocês, com certeza, esta tese não seria a mesma. Minha trajetória de vida não pode ser contada sem a presença de vocês.

Agradeço aos colegas e amigos da turma do Doutorado - Turma 2020.1: Ilnar Feitoza, Conceição Lima, Jadeylson Ferreira, Rafael Gomes e especialmente a Glacia Batalha pelas trocas e amizade que construímos. Deixo registrado que tivemos pouco contato presencial, devido a pandemia de Covid-19. Todos perdemos muito com toda essa situação, pois entendemos o quanto esse contato diário/presencial das relações nos fortalece durante o processo do doutorado. Ainda assim, sou grata pelas discussões possíveis durante as aulas online.

Obrigada aos amigos e colegas do Fórum Maranhense de Sociologia pelas trocas fundamentais no processo de resistência da Sociologia no ensino médio: Aléx Reis, Daniel Santos, Allan Sousa, Bruno Leonardo, Suelle Gardenha, Olivar Jr e Rarielle Rodrigues..

A(o)s amigo(a)s: Regina Célia, Evanir Torres, Nhadya Brito, Mônica Martins, Dogival Cavalcante Jr., do CE Humberto de Campos, muito obrigada pelo carinho, amizade, incentivo e força, me fazendo sorrir e levar o dia a dia na escola com mais leveza.

Agradeço ainda aos parceiros que encontrei durante o processo de pesquisa e que foram fundamentais nesta trajetória: ao Eduardo Trivelli (Bibliotecário da Biblioteca Benedito Leite), aos Carlos de Paula (Censo Escolar/SEDUC-MA), aos professores de Sociologia da rede estadual que se disponibilizaram a participar da pesquisa; aos professores e colegas: Jorge Feitoza (UFMA/Bacabal), Thiago Lima (UFMA/ São Bernardo); à Fernanda Gomes pela contribuição com os questionário e a parte estatística da pesquisa; aos coordenadores e secretários das Coordenações dos Cursos de Ciências Sociais (UFMA e UEMA), especialmente aos professores: Elisa dos Anjos, Helciane de Araújo, José Antônio Carvalho e Domingos Cantanhede Silva, Élio Pantoja.

As dificuldades fazem parte da vida de todos nós e cada um segue amparado, ou não, em convicções que tornam mais fáceis ou mesmo amenizam as inseguranças. Não há dúvidas sobre a importância da racionalidade e da ciência, assim como não há em mim, dúvidas sobre a importância de Deus em minha vida. A fé me deixou firme em momentos que a dor e o sofrimento me consumiam. Por isso, agradeço a Deus por todas as oportunidades (incluindo todas as pessoas que agradeci aqui) e por sua existência, pautada em minha fé.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo apreender o processo da formação, a partir da institucionalização dos cursos de Ciências Sociais-CS no Maranhão, bem como suas estruturas curriculares que conduziram à formação dos primeiros docentes de Sociologia do ensino médio. Além deste processo, buscamos também identificar o perfil sociográfico e as condições de trabalho dos professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do Maranhão. Com a promulgação da Lei nº 11.684 de 2008, que tornava obrigatória a Sociologia nas três séries do ensino médio, os estados e o governo federal, a partir das secretarias, ministérios e das IES, deram início a uma série de processos com a finalidade de formar mais profissionais com licenciatura em Sociologia, a fim de suprir as demandas das redes escolares (públicas e privadas). Aqui no Maranhão, além dos cursos de Ciências Sociais oferecidos pelas Universidades públicas: Federal (1986) e Estadual (2006), ambas na capital São Luís, outros programas e cursos foram criados: Programa Ensinar/UEMA; Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica - PARFOR; Licenciatura em Ciências Sociais UEMA/Caxias; Programa de Formação Docente para a diversidade étnica – PROETNOS/UEMA com a finalidade de sanar os déficits de professores no interior do estado. A literatura nessa área, ao longo de 10 anos, tem se consagrado sobre a história da disciplina, as estratégias metodológicas de ensino e as modalidades formativas etc., porém, são poucos os trabalhos que buscam investigar a formação e a inserção profissional no mercado de trabalho e as condições objetivas de trabalho docente, notadamente no Maranhão, onde esse estudo ainda é inexistente. Dessa forma, realizamos levantamento e análise da formação dos cursos, bem como de suas estruturas curriculares, com a finalidade de compreender como se dá a formação dos professores de Sociologia que ministram aulas nas escolas do ensino médio do Maranhão. Também realizamos entrevistas com professores da referida rede, sendo possível traçar um perfil desses professores e analisar as condições de trabalho na escola antes e depois da implantação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Assim, esperamos contribuir com a produção acerca do ensino de Sociologia na Educação Básica. O método utilizado durante a pesquisa foi de natureza documental, qualitativa e quantitativa, aplicando questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou que após a inserção da escola integral e da implementação do Novo Ensino Médio, houve um aumento na precarização do trabalho dos professores de Sociologia no ensino médio gerado, entre outros fatores, pela diminuição de sua carga-horária, redirecionado este professor para as disciplinas diversificadas, como: projeto de vida, corresponsabilidade, tutoria, pré-itinerários formativos, etc., nas quais não possui formação e nem material para estudo. Esse processo é resultado das deliberações do neoliberalismo, que boicota os avanços na educação pública, como veremos no decorrer deste trabalho.

Palavras-chave: Ciências Sociais no Maranhão. Ensino de Sociologia. Formação de professores. Condições de trabalho docente.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the training process, starting with the institutionalization of Social Sciences courses in Maranhão, as well as the curricular structures that led to the training of the first high school sociology teachers. In addition to this process, we also sought to identify the sociographic profile and working conditions of sociology teachers in state schools in Maranhão. With the enactment of Law No. 11.684 of 2008, which made sociology compulsory in all three grades of high school, the states and the federal government, through their secretariats, ministries and higher education institutions, began a series of processes with the aim of training more professionals with a degree in sociology, in order to meet the demands of the school networks (public and private). Here in Maranhão, in addition to the Social Sciences courses offered by the public universities: Federal (1986) and State (2006), both in the capital São Luís, other programs and courses have been created: Ensinar Program/UEMA ; National Basic Education Teacher Training Program - PARFOR; Degree in Social Sciences UEMA/Caxias; Teacher Training Program for Ethnic Diversity - PROETNOS/UEMA with the aim of making up for the shortage of teachers in the interior of the state. Over the last 10 years, the literature in this area has focused on the history of the subject, methodological teaching strategies and training modalities, etc. However, there are few studies that seek to investigate training and professional insertion into the job market and the objective conditions of teaching work, especially in Maranhão, where this study is still non-existent. We therefore carried out a survey and analysis of the training courses and their curricular structures, with the aim of understanding how sociology teachers who teach in Maranhão's secondary schools are trained. We also conducted interviews with teachers from this network, making it possible to draw up a profile of these teachers and analyze their working conditions at school before and after the implementation of the New Secondary Education (Law No. 13,415/2017). Thus, we hope to contribute to the production on the teaching of Sociology in Basic Education. The method used during the research was of a documentary, qualitative and quantitative nature, applying questionnaires and semi-structured interviews. The research revealed that after the introduction of the comprehensive school and the implementation of the New High School, there was an increase in the precariousness of the work of sociology teachers in high school generated, among other factors, by the reduction in their workload, redirecting this teacher to diversified disciplines, such as: life project, co-responsibility, tutoring, formative pre-itineraries, etc., in which they have neither training nor material for study. This process is the result of the deliberations of neoliberalism, which is boycotting advances in public education, as we will see in the course of this work.

Keywords: teaching working conditions; education; initial training; degree in Social Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Matriz Curricular da Educação Geral - Ensino de 2º Grau……....176

Figura 02 - Matriz Curricular 2009 - Ensino Médio……181

Figura 03 - Matriz curricular - Novo Ensino Médio - Escola regular / Parcial – 2023…….186

Figura 04 - Mapa de horário de um professor do Centro Educa Mais……. ..224

Gráfico 01 - Idade……..189

Gráfico 02 - Gênero……...190

Gráfico 03 – Cor/raça……. ..192

Gráfico 04 - Região de origem……... ..193

Gráfico 05 - Rede da instituição básica…….. ..194

Gráfico 06 - Tiveram aula de Sociologia no Ensino Médio……..196

Gráfico 07 - Habilitação da Graduação…….…198

Gráfico 08 - Tempo de conclusão da graduação……...199

Gráfico 09 - Possui outro curso de graduação……...200

Gráfico 10 - Já realizou algum curso de Pós-Graduação……..202

Gráfico 11 - Área de trabalho realizado da Graduação ou Pós-Graduação……..203

Gráfico 12 - Participação em Congressos……204

Gráfico 13 - Tipos de escolas em que trabalha o professor de Sociologia no MA……...208

Gráfico 14 - Vínculo empregatício com o Estado……211

Gráfico 15 - Carga Horária de trabalho dos professores da SEDUC-MA……....212

Gráfico 16 - Principal ocupação e remuneração salarial dos professores……214

Gráfico 17 - Como avalia sua remuneração?……...217

Gráfico 18: Disciplinas que ministrava antes do Novo Ensino Médio……219

Gráfico 19 - Qual (is) disciplina (s) leciona atualmente?…….....220

Gráfico 20 - Em quantas turmas ministra aula?……...224

Gráfico 21 - Atividades realizadas nas horas vagas…….....227

Gráfico 22 - Se sente sobrecarregado com a demanda escolar? ……...229

Gráfico 23 - Desenvolveu algum transtorno emocional? …….230

Gráfico 24 - Itens que possuem na escola e que colaboram com seu trabalho…….232

Gráfico 25 - A escola te dá condições para visitas externas com os alunos?……234

Gráfico 26 - Realização de cursos de atualização para Professores…….....235

Tabela 01 - Estado civil……...……..191

Tabela 02 - Professores que tiveram Sociologia em sua formação básica EM)……....197

Tabela 03 - Instituição de ensino superior…….199

Tabela 04 - Rede de ensino da Pós-Graduação…….….202

Tabela 05 - Composição salarial dos professores…….….215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sobre os cursos de Ciências Sociais por universidade e modalidade/2023.....32

Quadro 2 - Dados sobre os discentes do curso de Ciências Sociais bacharelado e licenciatura – UFMA.....62

Quadro 3 - Número de ingressos e egressos do curso de Ciências Sociais – PARFOR (2ª licenciatura).....69

Quadro 4 - Número de egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia.....74

Quadro 5 - Matriz curricular do curso de Ciências Sociais – modalidade conjunta – 2006.....82

Quadro 6 - Disciplinas renomeadas no curso de CS/UFMA…….....…….……85

Quadro 7 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2014.....91

Quadro 8 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2018.....100

Quadro 9 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2023.....106

Quadro 10 - Números sobre os discentes de ciências sociais bacharelado e licenciatura – UEMA.....121

Quadro 11 - Dados sobre os discentes do curso de Ciências Sociais/Bacharelado e Ciências Sociais/Licenciatura – UEMA.....122

Quadro 12 - Resumo da carga horária do curso de Ciências Sociais/Licenciatura/Ensinar - por núcleo.....128

Quadro 13 - Ingressos e Egressos do curso de Ciências Sociais - Programa Ensinar.....129

Quadro 14 - Equivalência da estrutura curricular 2016 e estrutura curricular 2018……....132

Quadro 15 - Comparação das disciplinas NC - Bacharelado e Licenciatura ...……...……...137

Quadro 16 - Matriz curricular do Curso de Ciências Sociais Bacharelado/Licenciatura……..138

Quadro 17 - Distribuição da Carga Horária do Curso……...……..144

Quadro 18 - Comparação das disciplinas pedagógicas PPC 2005/PPC 2015 ……..145

Quadro 19 - Matriz Curricular do curso de CS/ Licenciatura - UEMA/2015…….....146

Quadro 20 - Matriz Curricular do curso de CS/ Licenciatura -2018 ……..151

Quadro 21 - Número de professores de Sociologia no MA……183

LISTA DE SIGLAS

AACC	- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CCH	- Centro de Ciências Humanas
CCSA	- Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEEMA	- Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CH	- Carga horária
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação
CONSUN	- Conselho Universitário
CS	- Ciências Sociais
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCS	- Departamento de Ciências Sociais
DCTMA	- Diretrizes Curriculares do Território Maranhense
DEPSAN	- Departamento de Sociologia e Antropologia
EAD	- Ensino à Distância
EAPEM	- Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão
EJATEC	- Educação de Jovens e Adultos com Formação Técnica
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	- Estudos e Problemas Brasileiros
FESM	- Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FUM	- Fundação Universidade Federal do Maranhão
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
IESMA	- Instituto de estudos Superiores do Maranhão

IFMA	- Instituto Federal do Maranhão
IF	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IMCS	- Introdução aos Métodos em Ciências Sociais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LECS	- Laboratório de Ensino das Ciências Sociais
LEPECS	- Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais
MEC	- Ministério da Educação
MTPCS	- Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
NEM	- Novo Ensino Médio
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira
PAES	- Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PARFOR	- Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCC	- Prática como Componente Curricular
PPGCSPA	- Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	- Política Nacional de Educação
PNLD	- Programa do Livro Didático
PPDSR	- Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PROCAD	- Programa de Capacitação de Docentes
PROEN	- Pró-reitora de Ensino
PROETNOS	- Programa de Formação Docente para a Diversidade Ética do Maranhão
PROFEBPAR	- Programa de Formação de Professores para Educação Básica
PROFITEC	- Programa de Formação Profissional Tecnológica
REUNI	- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	- Residência Pedagógica

RU	- Restaurante Universitário
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-MA	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SESU	- Secretaria de Ensino Superior
SOMACS	- Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UAB	- Universidade Aberta Brasileira
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	- Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
URE	- Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **20**

1. Construção do objeto e problemática **20**

2. Campo analítico e histórico da questão **24**

3. Metodologia da Pesquisa **37**

4. Plano de redação **42**

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO MARANHÃO - UFMA **43**

1.1 O ensino superior no Maranhão – Fundação da UFMA **44**

1.2 A trajetória das Ciências Sociais na UFMA 47

1.3 A institucionalização do primeiro curso de Ciências Sociais do Maranhão – UFMA 51

1.4 Estruturação do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFMA 58

1.4.1 Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR 68

1.4.2 Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia 70

CAPÍTULO 2 – ESTRUTURAS CURRICULARES, MUDANÇAS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS / LICENCIATURA – UFMA **76**

2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Modalidade Conjunta 79

2.2 Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: 2014, 2019 e 2023 88

2.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2014 89

2.2.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2018 98

2.2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2023 103

2.3 Laboratório de Ensino em Ciências Sociais – LECS/UFMA 109

CAPÍTULO 03 – A FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO MARANHÃO - UEMA **112**

3.1 O Ensino Superior no Maranhão – Fundação da UEMA 112

3.2 A trajetória e a institucionalização das Ciências Sociais na UEMA 116

3.3 Licenciatura em Ciências Sociais – UEMA 119

3.4 O Curso de Ciências Sociais e os avanços no interior do Maranhão 125

3.4.1 Programa Ensinar 126

3.4.2 Curso de CS/Licenciatura - Caxias 130

CAPÍTULO 4 – ESTRUTURAS CURRICULARES E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ LICENCIATURA – UEMA.....135

4.1 Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Modalidade Conjunta - 2005 136

4.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UEMA - 2015 142

4.2.1 Estrutura Curricular do Curso de CS Licenciatura/ UEMA - 2018.....149

4.3 Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais – LEPECS 153

4. 4 Atividades práticas na formação 154

4.4.1 Estágio curricular.....155

4.4.2 PIBID e Residência Pedagógica 157

CAPÍTULO 5 – A SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO 163

5.1 Organização educacional do Maranhão.....164

5.2 A Sociologia no currículo maranhense.....174

CAPÍTULO 6 – PERFIL SOCIOECONÔMICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO MARANHÃO. 188

6.1 Perfil sociográfico dos professores de Sociologia 189

6.2 Escolarização e Formação em nível superior 194

6.3 Condições de trabalho dos professores de Sociologia 207

6.3.1 Trabalho docente e precarização do trabalho 210

6.4 A Dimensão Escolar no Maranhão como espaço de precarização do trabalho....231

CONCLUSÃO.....237

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 245

APÊNDICE A - Questionário aplicado 256

APÊNDICE B – Questionário utilizado durante as entrevistas com professores da UEMA.....262

APÊNDICE C - Quadro dos entrevistados 264

APÊNDICE D: Quadro cronológico sobre o processo de institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão. 266

ANEXO A - Lista dos aprovados no primeiro vestibular para o Curso de Ciência Sociais/UFMA – 1986 267

ANEXO B - Matriz curricular e grade curricular do curso de Ciências Sociais/UFMA.....268

ANEXO C: Matrizes curriculares do curso de Ciências Humanas/Sociologia.....270

ANEXO D: Detalhamento das práticas pedagógicas da licenciatura em Ciências Sociais.....272

ANEXO E - Demonstrativo das atividades complementares e limites de carga horária e crédito.....273

ANEXO F - Lista dos Grupos de Pesquisa do Departamento de Sociologia e Antropologia – UFMA 275

ANEXO G – LECS - Detalhamento das atividades pedagógicas, específicas ao magistério e à licenciatura, limites de carga horária.....277

Fonte: PPC de Ciências Sociais/Licenciatura – UFMA/2014. 277

ANEXO H – Detalhamento das disciplinas do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS)/2014 278

Fonte: PCC de Ciências Sociais Licenciatura/UFMA 278

ANEXO I – Matriz curricular do curso de Ciências Sociais/Licenciatura - Programa Ensinar/UEMA 279

ANEXO J: Disciplinas do Núcleo Livre.....281

ANEXO K - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais consideradas pelo Departamento de Ciências Sociais/Licenciatura 282

ANEXO L - Cursos de Magistério (Formação de Professores da 1ª A 4ª série).....283

ANEXO M - Curso de magistério: estudos adicionais em ciência.....284

ANEXO N - Técnico em Administração 285

ANEXO O - Técnico em Edificações 286

ANEXO P - Técnico em Mecânica 287

ANEXO Q - Técnico em Processamento de Dados.....288

ANEXO R - Matrizes Curriculares: Escola Militar, Centro Educa Mais e IEMA. 289

ANEXO S – Ata da Reunião do Sindicato dos Sociólogos.....292

ANEXO T - Termo de Outorga - Bolsistas.....294

INTRODUÇÃO

1. Construção do objeto e problemática

Após o término do mestrado em Ciências Sociais pelo PPGCSoc/UFMA, no ano de 2011, no qual analisei a situação econômica e os novos empreendimentos realizados por ex-migrantes na cidade de Timbiras (MA), passei nove anos longe da academia. Neste período, comecei a trabalhar como professora de Sociologia no ensino médio: primeiramente como professora substituta do Colégio Universitário - UFMA e do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e, em seguida, como professora concursada da rede pública estadual do Maranhão.

Foi neste contexto que as inquietações sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e a formação dos professores que lecionam esta disciplina surgiram. Ao tomar posse, em 2016, após aprovação no concurso público para professores, área de Sociologia, busquei escolas mais próximas da minha residência e constatei que das seis escolas às quais me apresentei, nenhuma possuía vagas para professor de Sociologia, entretanto, estas estavam sendo preenchidas por professores formados em outras áreas como filosofia, pedagogia, história e até enfermagem, consideradas pelos gestores das escolas, e pela própria SEDUC-MA como "disciplinas afins".

A partir de então, percebi que havia um déficit de professores com formação na área de Ciências Sociais/Sociologia, tendo em vista que só haviam sido realizados 02 concursos para professores da área de Sociologia, com o mínimo de vagas que não atendiam às demandas das escolas. É importante frisar que a disciplina Sociologia foi inserida, no ano de 1989, na estrutura curricular do Ensino Médio do Maranhão, como veremos no capítulo 5, porém, ministrada, na maioria das vezes, por professores de áreas diversas.

Diante desse contexto, observamos que a disciplina Sociologia possuía (e ainda possui) um status pouco legitimado, servindo como complementação de carga horária (CH) dos docentes de áreas diferentes, não interessando de fato os conteúdos repassados, já que não tendo a formação específica acabam por ministrar aulas com base no senso comum, sem a discussão teórica/sociológica e as reflexões que envolvem o letramento e a imaginação sociológica para uma percepção crítica da realidade, como foi possível constatar no decorrer da pesquisa.

Essa complementação de carga horária[1] acontece quando o professor de determinada disciplina não consegue fechar a CH na escola em que trabalha, e para não ter que completar em outra escola as horas restantes, acaba por assumir disciplinas diferentes da área de sua formação, com a anuência da gestão escolar e da própria secretaria de educação, contribuindo, assim, com a reprodução da ordem estabelecida. Essa reprodução ocorre de forma dissimulada, já que por um lado a escola é percebida como um local de conhecimento, educação e oportunidades democráticas, mas, sua ação concorre para manutenção das relações de desigualdades (Bourdieu, 2012 b, p. 206).

Em conversas com gestores e coordenadores, percebemos que esta complementação ocorre com professores de áreas diferentes, não sendo algo específico da Sociologia. Todavia, observamos que esta disciplina é percebida como secundária no currículo escolar (já que antes não era obrigatória). Sumariamente, é minimizada por vários profissionais, e pelas próprias instituições. Documentos educacionais criados e aprovados pelo MEC e estados, consideram os conteúdos da Sociologia como algo que pode ser ministrado por professores de outras áreas, tendo em vista a interdisciplinaridade (BNCC, 2013).

Bourdieu (1984) explica que a Sociologia, mesmo com séculos de existência, ainda passa, digamos, por necessidade de justificar-se e provar sua cientificidade e existência, tendo em vista sua criticidade e reflexão. Assim, por ser uma ciência que revela e desnaturaliza aquilo que outrora é percebido socialmente como algo óbvio e natural, acaba tendo seus estudos questionados e descredibilizados, pois há a reprodução de que estes são realizados em meio a paixões e interesses particulares. Dessa forma, ter profissionais da área das Ciências Sociais nas escolas também é algo que incomoda o Estado e gestores escolares, que criam, propositalmente, meios para que as aulas, as pesquisas e reflexões não incitem e/ou questionem a estrutura educacional, que tende a reforçar a reprodução do arbitrário cultural dominante (Bourdieu, 1984; 2014).

Em meio a este cenário, as disciplinas Sociologia, história, filosofia e até a pedagogia são vistas como disciplinas "indistintas", o que daria aos professores de outras áreas a permissão para ministrar Sociologia (Moraes, 2018). Ainda de acordo com Moraes (2018), há ainda outra questão relevante que permeia as condições de trabalho e salariais dos professores, compreendida como pouco atrativa, principalmente aos que assumem temporariamente a

[1] Além de complementar, observamos, por meio de conversas com professores e gestores, que a Sociologia também é ministrada por professores que estão cumprindo os 60 dias antes da aposentadoria, ou ainda, como remanejamento de professores/pedagogos para áreas de Sociologia e Filosofia, em decorrência do fim dos cursos de magistério que havia no estado.

função de professor por meio de contratos temporários.

Aqui no Maranhão, como analisaremos melhor no capítulo 6, o Estado criou a categoria de "professores bolsistas", uma modalidade de contrato que não oferece vínculo com Estado por meio de matrícula e retira vários direitos como décimo terceiro, férias e acesso ao hospital público do servidor estadual. Estes, em sua maioria, são lotados em escolas integrais, especialmente, no interior do estado do Maranhão onde há carência de professores com carga horária de 40 horas semanais. Há, nesse sentido, o que Moraes (2018) entende como "*desprofissionalização* da profissão do docente", percebida, cada vez mais, como mera ocupação (Moraes, 2018, p. 22).

Diante dessas lutas simbólicas por reconhecimento, observamos que a entrada de professores da área, seja por meio dos concursos ou mediante contratação, fez com que a disciplina Sociologia passasse a ser percebida de forma diferente por gestores, mas especialmente pelos alunos, havendo assim, "constatação, pela comunidade escolar como um todo, de que a Sociologia agrega algo de específico à formação dos discentes" (Fraga e Matiolli, 2015, p. 256).

Fraga e Matiolli (2015) apresentaram a elaboração de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a definição de conteúdos pelas secretarias estaduais, a inclusão da Sociologia no Programa do Livro Didático (PNLD) e, por fim, a entrada da Sociologia em alguns vestibulares, como elementos que fortaleceram a Sociologia no ensino médio (Fraga e Matiolli, 2015).

Mas, com a retirada da obrigatoriedade, a Sociologia, que estava ocupando esse espaço de maneira mais legítima, cai num retrocesso abismal. Isso porque o Novo Ensino Médio (NEM) traz como orientação a oferta de projeto de vida[2] e outros componentes curriculares (tutoria, empreendedorismo, eletivas), que impactam a distribuição da carga horária de outros componentes consolidados como Sociologia, História, Filosofia e Geografia. A redução da carga horária traz várias consequências negativas, como o não investimento em concursos para professores da área, e ainda, coloca os professores formados na área de CS para ministrar outros componentes, nas quais não tem formação, como os já mencionados nesse parágrafo (Bodart, 2022).

Dessa forma, "temos a introdução de um componente curricular não sistematizado

[2] É um componente curricular inserido na parte diversificada do currículo escolar, a partir da inserção do Novo Ensino Médio. Tem por objetivo trabalhar junto aos alunos os aspectos socioemocionais, alinhando-os às competências do século XXI, oportunizando a este uma preparação para uma vida adulta e para o mundo do trabalho (Maranhão, SEDUC, 2022).

cientificamente e a precarização da oferta de outros que já estão consolidados no campo científico" (Bodart, 2022, p. 03). A Sociologia perde espaço na educação escolar e os professores vivenciam a precarização, por meio da sobrecarga de trabalho, tendo em vista que além da disciplina de Sociologia precisam estudar para ministrar aula de outros componentes curriculares, a fim de complementar sua carga horária. A Sociologia permanece como disciplina de complementação e, agora, os professores formados realizam o mesmo caminho de preencher vagas de outros componentes para fechar a carga horária de trabalho.

Além disso, com a carga horária menor no componente Sociologia, os professores dizem não disporem de tempo hábil para realizar as discussões e reflexões que cabem aos conteúdos ministrados. Assim, diminuem seus recursos didáticos e passam a ministrar as aulas ou de maneira corrida para dar tempo de falar dos conteúdos planejados (sem a preocupação com o aprendizado), ou optam por ministrar somente alguns dos conteúdos planejados, passando mais tempo em um único conteúdo[3].

Vale ressaltar que essa situação não é uma particularidade do Maranhão e nem da disciplina Sociologia. Mas, observamos que as disciplinas que mais sofrem com isso são as da área de Ciências Humanas (Sociologia e filosofia, especialmente) e algumas disciplinas da área de linguagem (Arte e Educação Física). Contudo, essa observação levou a alguns questionamentos e problematizações: quais razões justificam professores de outras áreas estarem ocupando vagas que deveriam ser de sociólogos licenciados? Temos professores licenciados suficientes para suprir as necessidades das escolas? Ou ainda, quantos professores licenciados de Sociologia estão atuando na rede pública de ensino, atualmente? Quantos são efetivos e quantos são contratados?

A disciplina de Sociologia, na referida rede de ensino, é ministrada em todas as séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª). Até o ano de 2020, em atendimento à Lei nº 11.684/2008, a carga horária de Sociologia nas escolas regulares[4] seguia a seguinte divisão: 1º e 2º série com 80 horas/anuais, o que equivale a duas aulas por semana. Já na 3ª série, a carga horária era menor: 40 horas/aula por ano, o que equivale a 01 aula por semana. Essa carga horária anual é estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA), que segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece também os conteúdos a serem trabalhados em cada série. Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a Sociologia no

[3] Como veremos no capítulo 05, atualmente, os professores possuem 01 hora/aula (50 minutos) de Sociologia em cada série, o que pode inviabilizar a sequência das aulas e dificultar a utilização de recursos como o filme. Assim, há a promoção de aulas mais expositivas e com menos recursos didáticos.

[4] Com exceção das escolas pilotos que iniciaram o currículo do Novo Ensino Médio em 2020.

Maranhão, continuou a ser ministrada nas três séries do EM, porém, houve redução de carga horária, passando a ter somente 01 hora em cada série (DCTMA, 2022).

Assim, este trabalho realiza estudo sociológico, por meio de pesquisa empírica, com a finalidade de identificar o perfil sociográfico dos professores de Sociologia inseridos na Rede Pública de Ensino na Educação Básica no Estado do Maranhão, além de analisar e compreender a formação inicial e as condições objetivas de trabalho destes profissionais.

2. Campo analítico e histórico da questão

A Sociologia no Brasil precede a sua institucionalização como curso de formação legitimamente reconhecido, tendo em vista, que já era possível identificar pesquisas e discussões sobre fenômenos sociais, bem como as relações sociais que envolvem grupos e indivíduos de uma sociedade já no século XIX.

> Não é sem alguma arbitrariedade que se pode tomar a data de 1878, em que Benjamin Constant fundou a «Sociedade Positivista» do Rio de Janeiro, como aquela em que se iniciam, no Brasil, os estudos academicamente definidos como do domínio da disciplina sociológica. A luz de nossa perspectiva atual, esses setenta e seis anos de trabalho sociológico, correspondentes a mais ou menos três gerações (Ramos, 1957, p. 19).

Dentre as gerações apontadas por Ramos (1957), temos a inserção da Sociologia como disciplina nas escolas de educação básica, bem como nas escolas de formação dos professores da referida etapa educacional. Vários são os trabalhos e pesquisas que abordam a história da Sociologia no Brasil, sua formação e legitimação como disciplina na educação básica e nas universidades (Meucci, 2011; Handfas, 2019; Moraes, 2011).

Um momento importante que não inicia, mas promove uma reflexão e discussão sobre a relevância da Sociologia na educação básica, como formadora de cidadãos críticos e não como área de pesquisa, foi a fala de Florestan Fernandes, no I Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), intitulada: “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira, uma discussão e questionamentos sobre a importância da Sociologia na educação básica.” (Carvalho Filho, 2020).

Para além da divulgação dos conhecimentos das Ciências Sociais e da criação da mão de obra especializada para aulas, Florestan Fernandes entende que a incorporação da disciplina Sociologia na educação básica contribuiria com a “formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer

setor da vida pessoal" (Fernandes, 1955, p. 46).

Assim, a ideia do autor questiona como a disciplina poderia contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos reflexivos e conscientes de suas relações sociais, porém, não deixa esse ponto de vista como verdade absoluta. Isso fica claro quando, ao final do seu texto, ele provoca seus pares com indagações sobre como e por que a Sociologia deveria entrar como disciplina da educação básica, apontando caminhos para a compreensão por meio de pesquisas.

Apesar dessa provocação, são recentes os trabalhos que abordam o ensino da Sociologia na educação básica com maior profundidade e sob diferentes perspectivas. Pesquisas atestam que o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio colaborou com o aumento de estudos e investigações sobre essa temática, hoje já cristalizadas (Bodart e Pereira, 2017; Oliveira, 2013; Cigales, 2013; Handfas, 2016). Como resultado dos investimentos e mobilizações realizados por professores universitários e pesquisadores, o ensino da Sociologia foi definido como "subcampo" da área científica das Ciências Sociais, demarcando, assim, "um espaço semiautônomo de produção de conhecimento" (Mocelin, 2020, p. 397).

Com a formação desse subcampo de pesquisa os estudos não só aumentaram, mas também, sua própria organização engendrou espaços que promovem discussões e produções específicas por meio de Grupos de Trabalhos, dossiês, revistas e laboratórios de pesquisa e ensino especializados na área (Mocelin, 2020).

Atualmente, para além da relevância da Sociologia no ensino médio, demarcando espaço profissional, a pesquisa sobre a educação e a Sociologia ganhou novas formas e outros espaços que promovem maior discussão e reflexão, a exemplo da criação dos Grupos de Trabalhos e congressos específicos na área, tais como: a) GT Ensino de Sociologia (SBS/2005); b) GT Ensino e aprendizagem da antropologia na educação básica (RBA/2022); c) GT Educação nas Ciências Sociais e GT Ensino de Ciências Sociais (ANPOCS/2020); Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB (2005) e o Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ciências Sociais - ABECS (2013), além de encontros locais e estaduais que também vêm acontecendo em todo o Brasil.

A demarcação desse espaço, por meio do GT, vem após o crescimento do interesse por parte de professores e pesquisadores, como já mencionado, mas, também, envolve o cenário político e social no qual estamos inseridos (Carvalho Filho, 2020).

Aqui, cabe relembrar que essa trajetória histórica, apesar de parecer linear, com

começo, meio e fim (não o fim da disciplina, mas sim de sua institucionalização, em especial na academia) traz na verdade vários contornos que mostram um caráter intermitente, principalmente, na educação básica, na qual não há uma legitimidade estável e, consequentemente, não temos uma permanência contínua da disciplina.

Observamos uma dualidade, no que tange à discussão da importância da Sociologia na educação básica. De um lado há uma construção e luta por reconhecimento da relevância dos debates de seus conteúdos que contribuem com a formação da cidadania, reflexão e olhar crítico sobre a realidade do discente, como sugeriu a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996. Mas, em contrapartida, essa discussão sobre a cidadania e a ideia de desnaturalização sobre os fenômenos sociais, vai de encontro com a realidade vivida por muitos alunos nas escolas públicas, já que sentem, no dia-a-dia, a falta de recursos (alimentação, administrativos e de estrutura física) que possibilitem a garantia real de direitos (Leal et al, 2015).

Diante das reflexões propostas pelos conteúdos de Sociologia, há uma reprodução rasa de que a Sociologia ensina e incita o sistema socialista e, ainda, que docentes são doutrinadores políticos nas salas de aula[5]. Há, sim, uma aproximação da Sociologia em relação à realidade vivenciada pelos discentes no que tange à instrumentalização teórica dessa realidade social vivenciada, contribuindo com a desnaturalização do social.

Para Durkheim (2007) o professor "é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país" (Durkheim, 2007, p. 69), cabendo a ele a responsabilidade de repassar as informações não só dos conhecimentos das disciplinas, mas também contribuindo para a moral coletiva. Entretanto, não se trata apenas de reproduzir inquestionavelmente o passado, mas preparar as gerações mais novas para as questões que a racionalidade já aponta.

> [...] qualquer processo de educação moral que tenha em vista uma maior racionalidade não pode ocorrer sem que, ao mesmo tempo, surjam novas tendências morais, sem que desperte uma maior sede de justiça, sem que a consciência pública se sinta perturbada por aspirações de natureza obscura (...). É preciso que o educador ajude as gerações mais novas a tomar consciência do novo ideal para o qual já se tende, embora de maneira confusa, e que as oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir (Durkheim, 2008, p. 28).

Entretanto, alguns interpretam que cabe a este professor somente reproduzir as ideias morais já estabelecidas na sociedade, por alguns grupos específicos que possuem poder.

[5] A partir do Projeto de Lei nº 867/2015, conhecido com Escola Sem Partido, passou a ser vedada a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividade que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Ou seja, as discussões políticas, sociais e/ou religiosas passaram a ser vigiadas e tudo aquilo que ia de encontro ao pensamento moral dos pais foi considerado doutrinação.

Compete, desta maneira, a eles terem disciplina e disciplinar seus alunos de acordo com a moral estabelecida socialmente: “a disciplina forja o hábito na vontade e lhe impõe freio. Ela regulariza e ao mesmo tempo contém” (Durkheim, 2008, p. 61). E caso não ocorra da forma pré-estabelecida, há uma forte tendência a criticar o professor e seus atos como indisciplinares e perigosos, como ocorreu outrora no Brasil, com a proposta de Lei intitulada: Escola Sem Partido.

As reformas, geralmente, acontecem a partir de uma avaliação sobre algo que não está dando o resultado esperado, ou como veremos, quando há interesses políticos e econômicos que justifiquem tal mudança. Na educação brasileira não há discussão ou diálogo com as pessoas que fazem parte da esfera educacional/escolar, vindo de cima para baixo as demandas que devem ser colocadas em prática, a fim de desenvolver o modelo idealizado (Moraes, 2018).

> Acumulamos reformas da educação como constituições, de modo que são verdadeiros periódicos e não legislações propriamente ditas, e não se trata de *aggiornamento* no sentido de atualização, não, muitas vezes é apenas expressão de uma política de governo e não de um Estado, como deveria ser a educação, coisa de geração, 20, 30 anos e não a cada 4 ou 8 anos (Moraes, 2018, p. 16).

Podemos inferir que, nestes processos de reformulações propostas por governos, há uma busca por soluções de problemas de reformas anteriores. Dessa maneira, buscam intervir naquilo que não foi positivo, apontando-o e solucionando tal erro. Entretanto, Durkheim (2007) compreende que a educação, não pode ser pensada a partir de uma premissa da perfeição e da igualdade, pois entende que esta varia conforme o tempo e o espaço. Sendo assim, postula que os erros passados podem colaborar, quando muito, para que estes não sejam mais repetidos. É preciso, pois, que as instituições responsáveis coloquem o problema da educação tal como está, para que construam uma educação que contribua futuramente com a sociedade.

Os governos que entram, buscam deixar sua marca apontando os erros passados e propondo soluções para estes. Dessa maneira, acabam reproduzindo o discurso de que é preciso pensar e colocar em prática novos projetos, a fim de garantir uma educação de maior qualidade e melhorias nos números que avaliam a realidade educacional brasileira (Moraes, 2018). Entretanto, percebemos que tais mudanças não têm garantido uma melhoria significativa na educação brasileira, considerando o alto índice de analfabetismo, bem como

os números baixos, no que tange ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[6] (IDEB).

Isso, porque, por trás do discurso, ideal e muitas vezes enganoso, de melhorias na qualidade da educação, está em vigor uma pauta e um modelo neoliberal, contrário ao primeiro, que segundo Laval (2019), insere ideias, aparentemente simples, como a importância de alcançar maior desempenho na escola, a fim de se sobressair e, ao mesmo tempo, colocando este como algo conquistado por méritos próprios (logo os que não atingem não se esforçaram o suficiente, desconsiderando variáveis importantes como a socioeconômica e política). E mais recentemente, temos a reprodução da ideia do "rendimento do ensino", que opera com concepção do controle do "desperdício do tempo" por meio de tecnologia que visam solucionar tais perdas.

> O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa "parceria" generalizada, a própria empresa se torna "qualificadora" e "envolvida no aprendizado" e acaba se confundindo com a instituição escolar em "estruturas de aprendizagem flexíveis" (Laval, 2019, p. 40).

Assim, historicamente, o Brasil tem percorrido uma longa trajetória com a finalidade aparente de oportunizar uma educação de qualidade à população brasileira, entendendo esta como um direito social, mas ao mesmo tempo ligada aos projetos neoliberais que se iniciam, ou seja, "a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (Dourado e Oliveira, 2009, p. 230).

No que tange ao conceito de qualidade de educação, marca registrada na retórica daqueles que estudam e pensam a organização estrutural da educação brasileira, Dourado e Oliveira (2009, p. 204), entendem esta como complexa, já que estamos imersos em um contexto no qual as desigualdades "regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas, nem sempre articuladas", caracterizam fortemente a sociedade brasileira, dificultando um avanço, quando pensamos o todo de forma comum e não com suas especificidades.

Nesse contexto, no qual encontramos a retórica da educação igual para todos, foram construídos e desenvolvidos projetos como a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação

---

[6] Criado em 2007, o Ideb reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que são avaliações das disciplinas de Matemática e Português, realizadas por estudantes que estejam cursando o último ano do ciclo escolar (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).

Nacional, nº 4.024, aprovada em 1961, que trouxe mudanças na estrutura da educação básica, flexibilizando e propiciando aos discentes concluintes desta etapa de educação a opção de prestar vestibulares e ingressar na universidade (LDB nº 4.024/1961), mesmo tendo estudado em algum curso profissionalizante, tal como o magistério (normal) e outros cursos técnicos. Todavia, apesar das mudanças estruturais e curriculares, a Sociologia não retorna ao currículo base, da qual foi retirada na Reforma de Capanema.

Com a reforma da LDB nº 5.692/1971, aprovada durante o governo militar, a Sociologia aparece nos currículos específicos de cursos profissionalizantes, tais como o magistério, no qual era oferecida a disciplina Sociologia da educação. Outros componentes que passaram a fazer parte de forma obrigatória alguns anos antes da referida reforma, foram as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira - OSPB, que passaram a fazer parte do chamado núcleo comum em 1969, por meio do Decreto Lei nº 869/1968 (Ribeiro, *et al*, 2009; Menezes, 2001).

A chegada da década de 1980 traz consigo o processo de redemocratização política e social, mas também discussões e reflexões acerca da situação educacional do Brasil, pós governo militar. É também no início desta década, que ocorre a regulamentação da profissão de Sociólogo, por meio da Lei nº 6.888 de 1980, sendo um marco importante na trajetória das Ciências Sociais no Brasil.

A partir da regulamentação da profissão, da pós-constituinte e da promulgação da Constituição Federal (Constituição Cidadã), ocorrida no final da referida década, alguns movimentos passam a reivindicar a volta da Sociologia e da Filosofia ao currículo escolar. Sem sucesso, nesse primeiro momento, o retorno passa a ser repensado e implementado em 1984, no Estado de São Paulo, ocorrendo o primeiro concurso para professores da área em 1986. Outros estados foram inserindo também a disciplina em seus currículos, tais como: Distrito Federal (1985); Acre (1988); Rio de Janeiro e Maranhão (1989) (Oliveira, 2021; Ribeiro, *et al*, 2009; Silva, 2009).

Nos anos seguintes, ela permanece no currículo, na parte diversificada e nas escolas de Curso Normal, que estavam dentro da formação básica de ensino. Com a nova LDB nº 9.394/96 em andamento, os cursos normais foram gradualmente sendo extintos e os professores, em especial os pedagogos, que ministravam aulas nesses cursos (antigo magistério) foram remanejados para o ensino geral, onde passaram a ministrar aulas de Sociologia e filosofia.

Entretanto, com a efetivação da referida LDB e o estabelecimento das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada em 1998, houve a reorganização das disciplinas do Ensino Médio por área. Foram propostas e aprovadas 03 áreas distintas, mas que deveriam ser pensadas numa abordagem transdisciplinar[7]: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Tecnologias.

> Preconiza-se que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar (DCNEM, 1998, p. 20).

Fica claro nesse trecho que a Sociologia e a filosofia ficam de fora das áreas estabelecidas, como disciplinas obrigatórias, mas continuam a compor a base da educação como conhecimento relevante na construção de cidadãos mais críticos e reflexivos. Assim, na visão da LDB, esses conhecimentos poderiam e deveriam ser repassados por profissionais de outras áreas, enfatizando que esses conteúdos são de conhecimentos de todos (senso comum), desconsiderando os conceitos e teorias sociológicas que têm base científica e desvalorizando assim, o profissional das Ciências Sociais.

No ano de 2001, o Congresso Nacional aprovou a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio. Todavia, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto que foi, posteriormente, arquivado. Logo em seguida, no ano de 2006, fora publicado a Resolução CNE/CEB nº 04/2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na qual passou a fixar a inclusão das disciplinas Sociologia e filosofia (Wierczorkievicz, 2022).

> Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.
> Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio (RESOLUÇÃO nº 04/2006).

[7] A teoria da transdisciplinaridade propõe a "religação dos saberes compartimentados", por meio da "superação processo de atomização" (Santos, 2008, p.71).

A partir dessa Resolução de 2006 e do Projeto de Lei nº 1641/2003, foi elaborada a Lei nº 11.684, aprovada em 02 de junho de 2008, na qual alterou o artigo 36 da LDB nº 9.394/96, e instituiu a obrigatoriedade da Sociologia e da filosofia como disciplina a ser oferecidas nas três séries do ensino médio.

> Art. 36º.O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
> IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (LDB nº 9.394/96; Lei nº 11.684/2008).

Mais que o retorno da disciplina, de forma obrigatória, a reinserção da Sociologia provocou várias mudanças, não só nas escolas de Ensino Médio – públicas, estaduais e federais, bem como nas escolas privadas que tiveram que contratar e/ou realizar concursos para profissionais da área de Ciências Sociais – mas também na estrutura curricular dos cursos de Ciências Sociais em todo o Brasil.

Handfas (2009) apresenta dados sobre a configuração dos cursos de Ciências Sociais, nas universidades federais, por região brasileira, e de acordo com seu levantamento, o Brasil possuía, até o ano de 2006, 22 cursos de Ciências Sociais/bacharelado, 14 cursos de Ciências Sociais bacharelado e licenciatura (Modalidade Conjunta) e 15 cursos de Ciências Sociais/licenciatura. Os cursos de bacharelado e licenciatura são oferecidos de forma separada em 12 universidades, sendo a maioria da região Sul, no qual 04, das 06 universidades federais, já realizaram a separação. No que tange à licenciatura, somente 02 universidades oferecem o curso de Ciências Sociais licenciatura (Universidade Federal de Alfenas-MG e a Universidade Federal de Tocantins).

Quinze anos após a reintrodução da Sociologia por meio da Lei nº 11.684/2008, as mudanças são perceptíveis - mesmo com a saída da Sociologia por meio da Lei nº 13.415/2017 - nas escolas e, em especial, no meio acadêmico, tendo em vista a grande produção científica elaborada sobre a licenciatura em Ciências Sociais, a formação, o currículo e outros objetos de pesquisa que permeiam a área da educação.

Quanto ao número de cursos de Ciências Sociais/licenciatura, observamos um aumento significativo (Quadro 01), derivado da introdução da Sociologia nas escolas, que no efeito cascata teve que formar mais profissionais da área da licenciatura. Além disso, tal ampliação dos cursos de Ciências Sociais, deu-se também, devido ao Programa de Apoio à

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI[8]) que promoveu, dentre outras coisas, a separação do curso de Ciências Sociais em Bacharelado e Licenciatura, no ano de 2011.

Quadro 1 - Dados sobre os cursos de Ciências Sociais por universidade e modalidade/2023.

UNIVERSIDADES FEDERAIS POR MODALIDADE DE CURSO EM CIÊNCIAS SOCIAIS			
REGIÃO	UNIVERSIDADE	MODALIDADE	ESTADO
NORTE	ACRE	UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	AMAZONAS	UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	AMAPÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP	Curso de Sociologia (licenciatura) Curso de Sociologia (licenciatura) - distância Curso de CS bacharelado
	PARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	RONDÔNIA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	RORAIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR	Bacharelado em CS Licenciatura Intercultural – CS
	TOCANTINS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
NORDESTE	UNIVERSIDADE	MODALIDADE	ESTADO
	ALAGOAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	BAHIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	CEARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC	Bacharelado em CS Licenciatura em CS

[8] Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, o aumento de vagas nos cursos de graduação e a ampliação da oferta de cursos noturnos.

	MARANHÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	PARAÍBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- SUMÉ	Licenciatura em CS
	PERNAMBUCO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	Bacharelado em CS
	PIAUÍ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	RIO GRANDE DO NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	SERGIPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
SUDESTE	ESTADO	UNIVERSIDADE	MODALIDADE
	SÃO PAULO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Bacharelado em CS
		UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	RIO DE JANEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - Campos dos Goytacazes	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE DO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	Licenciatura em CS

	MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	ESPÍRITO SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
SUL	ESTADO	UNIVERSIDADE	MODALIDADE
	RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-UFPEL	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ – IFPR	Licenciatura em CS
	SANTA CATARINA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS Campus: Chapecó e Erechim	Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL– UFFS Campus: Laranjeira do Sul	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	ESTADO	UNIVERSIDADE	MODALIDADE

CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
			CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA Bacharelado
			CIÊNCIAS SOCIAIS - Sociologia - Bacharelado
	GOIÁS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	Bacharelado em CS Bacharelado em CS - Políticas Públicas Licenciatura em CS
		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG[9]	Licenciatura em CS
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	MATO GROSSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
	MATO GROSSO DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS	Bacharelado em CS Licenciatura em CS
		FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD	Bacharelado em CS Licenciatura em CS

Fonte:www.emec.mec.gov.br. Quadro elaborado pela autora.

A partir dos dados apurados no site do Ministério da Educação – MEC, levando em consideração a efetivação da Lei nº 11.684/2008 como recorte temporal, identificamos 53 instituições federais que oferecem o curso de Ciências Sociais, o que significa um aumento de 39,4%, tendo em vista que em 2006[10], eram 38 (trinta e oito) instituições. Desse total analisado, 46 instituições federais oferecem as duas modalidades em cursos separados, de Ciências Sociais Licenciatura e Ciências Sociais Bacharelado. Em 2006 o número de instituições federais que ofereciam as duas modalidades separadamente, eram apenas 09 (nove) e 19 (dezenove) ofereciam o curso de Ciências Sociais de forma conjunta[11], num total de 28 instituições. Dessa forma, entre 2006 e 2022, verificamos que 18 instituições criaram e passaram a oferecer, também, novos cursos de Ciências Sociais/Licenciatura, havendo um aumento de 64,28%.

Identificamos ainda, a partir do quadro apresentado, cinco instituições que oferecem

[9] São dois cursos: um em Anápolis e o outro em Formosa.

[10] De acordo com dados coletados por Anita Handfas (2009) e publicados no artigo: Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos (referência completa nas referências bibliográficas).

[11] Seja pelo modelo 3+1 ou de forma conjunta, no qual tem o currículo similar até o 5º período, e a partir desse o discente pode optar somente por uma modalidade ou as duas.

apenas o curso de Ciências Sociais licenciatura e seis oferecem somente Ciências Sociais bacharelado. Dentre as últimas, destacamos a UNB, que além de oferecer o curso de Ciências Sociais em licenciatura e bacharelado, também oferece os cursos de Antropologia e Sociologia, ambas na modalidade bacharelado; e a UFG que oferece as duas modalidades, bem como um curso de Ciências Sociais com ênfase em Políticas Públicas/bacharelado.

Outro ponto importante é a oferta de cursos de Ciências Sociais, nas duas modalidades, pelos Institutos Federais do Triângulo Mineiro (MG), Paraná (PR) e Goiás (GO)[12], sendo quatro cursos de licenciatura em Ciências Sociais e apenas um em Ciências Sociais bacharelado. A inserção de cursos de Ciências Sociais nos Institutos Federais deu-se também pela entrada da Sociologia no Ensino Médio, pela já referida lei. No mesmo ano de aprovação da Lei nº 11.684 houve também a instituição da Lei nº 11.892/2008 que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), promovendo a interiorização e expansão destes.

Com a expansão dos IFs em todo o Brasil, percebemos um pequeno avanço na criação dos cursos de Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) nesses institutos, que acontece em meio ao contexto da Lei nº 11.864/2008. Com a obrigatoriedade da Sociologia nas três séries do Ensino médio e acompanhando o processo de interiorização dos IFs, percebemos que as licenciaturas avançam também, modificando a estrutura dos Institutos, que antes estavam voltados apenas para cursos técnicos, mas que agora implantam cursos voltados à formação de professores do ensino básico, a fim de atender às demandas e suprir carências nas diversas regiões.

Ao mesmo tempo, o que pode no primeiro momento parecer um avanço, esconde na verdade uma grande falha e desvalorização do curso, tendo em vista que dos 660 campi dos IFs em todo o país, somente os Institutos Federais do Paraná, Triângulo Mineiro e Goiás oferecem o curso de Ciências Sociais. Não resta dúvida de que, para entender as razões deste pequeno avanço, é necessária pesquisa que possa analisar a fundo os contextos dos Ifs, bem como sua estrutura, o que não é objeto desta tese.

Por fim, não foram contabilizadas as faculdades particulares, nem as estaduais e nem a modalidade EAD, somente os cursos presenciais nas Instituições Federais. Dentre as instituições analisadas, apenas a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP oferece o curso de Ciências Sociais licenciatura, também, na modalidade à distância.

---

[12] IFPR, IFTM, IFG.

3. Metodologia da Pesquisa

Pela própria natureza do objeto de estudo aqui apresentado, – analisar a formação e condições de trabalho dos professores de Sociologia que lecionam na rede pública/estadual do Maranhão – a metodologia desenvolvida foi de ordem qualitativa e quantitativa, entendendo que estes nos proporcionariam dados ricos para análise dos resultados, como sugere Dietrich *et al* (2015).

> A aliança dos métodos reveste-se de um interesse primordial em termos de postura científica, favorecendo um posicionamento mais "justo" em relação a um objeto de pesquisa. O método qualitativo tem a vantagem de preservar o pesquisador de um distanciamento excessivo que persegue todo estatístico. Reciprocamente, o trabalho quantitativo ajuda a não se deixar "fagocitar" pelo campo de pesquisa, a não assumir toda distância crítica e a não "cair" na "patologia" (Dietrich *et al*, 2015, p. 171).

Entendendo que sou sujeito que pesquisa e ao mesmo tempo objeto pesquisado, já que também exerço a profissão de professora de Sociologia da rede estadual, foi necessária a separação dessas condições para que pudéssemos exercer a difícil tarefa da objetivação (Bourdieu, 1989), e assim, obter análises mais racionais e menos pessoais.

Do ponto de vista quantitativo, realizamos 02 levantamentos primordiais: primeiramente nas Universidades: UFMA e UEMA, onde existem cursos de Ciências Sociais. Dessa maneira, os primeiros contatos foram realizados junto aos coordenadores dos cursos para entender as histórias e o processo de institucionalização do curso. Nestes espaços, recebemos os Projetos Pedagógicos, as estruturas curriculares, bem como tivemos acesso aos números de ingressos, egressos e cancelamentos dos alunos, no período de 1999 a 2023. Neste processo, realizamos entrevistas com alguns professores do quadro permanente dos cursos de Ciências Sociais: 03 docentes da UFMA e 04 docentes UEMA, bem como com egressos das primeiras turmas do curso de Ciências Sociais das universidades citadas.

Além desses dados, conseguimos também, informações sobre o curso, as trajetórias, componentes curriculares como LECS (Laboratório de Ensino de Ciências Sociais), e sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Outros docentes também foram fundamentais neste processo de levantamentos de dados, pois mediante solicitações por meio de ofícios e também por intermédio de colegas, nos repassaram dados e informações sobre os cursos: Ciências Sociais - Programa Ensinar/UEMA; Licenciatura em Ciências Humanas (habilitação em Sociologia); Ciências Sociais/UEMA/Caxias; Programa Nacional

de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, importantes nessa construção.

Estas informações serviram para entender mais sobre o processo de formação dos professores de Sociologia do Ensino Médio e a trajetória que perpassa a criação dos cursos de CS, e ainda o processo de implementação da licenciatura, inicialmente dentro do currículo do bacharelado em CS até a formação do curso específico da licenciatura em CS.

Paralela à esta investigação realizamos um segundo levantamento. Dessa vez, junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA) a fim de entender, primeiramente, o número de professores e de seus diferentes vínculos empregatícios com a instituição estadual (efetivos, bolsistas, contratados), bem como identificar em que ano a Sociologia foi introduzida como disciplina do ensino médio no Maranhão mediante o acesso às matrizes curriculares e como estão hoje as matrizes curriculares diante da implementação do Novo Ensino Médio.

Todavia, ter acesso a essas informações foi algo desafiador durante todo o processo de investigação. Isso porque, a princípio, a SEDUC-MA mostrou-se, estruturalmente, desorganizada, tendo em vista a falta de informações e de documentação arquivada que pudesse ter acesso. Além da falta de informações, analisamos que em alguns casos houve a omissão de informações, que pode ter ocorrido, também, pela falta de confiança em apresentar dados à pesquisa que pudessem, em seus resultados, enfraquecer ou confrontar o discurso do governo. Dessa forma, os interlocutores desses setores demonstravam medo e receio em partilhar alguns dados, resultando na demora da entrega dos dados ou no encaminhamento a outros setores, com justificativas de que não eram responsáveis pelos dados solicitados.

Em relação ao número de professores de Sociologia que trabalham na rede estadual e seu vínculo com o Estado, conseguimos as informações junto ao Setor do Censo Escolar da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-MA). Algumas informações foram suprimidas e entre idas e voltas conseguimos dados relevantes a esta pesquisa. Outro levantamento realizado foi das estruturas curriculares do ensino médio, referente à inserção da Sociologia como disciplina. Tais estruturas foram disponibilizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), via ofício enviado à presidência, depois da SEDUC-MA informar que não tinha um arquivo com as matrizes curriculares implementadas no Maranhão. Dessa forma, fomos ao CEE-MA, que disponibilizou algumas matrizes, a partir da década de 1980. Como o CEE acabara de passar por um processo de digitalização do acervo, só conseguimos o material 03 meses depois, mediante várias cobranças. Ressaltamos que nem a SEDUC-MA, nem o CEE-MA permitiram o acesso aos documentos que são públicos e deveriam ser disponibilizados para pesquisa. O que confirma a ideia dos controles operados pelas

instituições que exercem o monopólio da dominação legítima, engendrando muitas vezes limites para desenvolvimento das pesquisas que visam objetivar o modo de funcionamento das instituições (Bourdieu, 1989).

Concomitantemente à pesquisa quantitativa, realizamos a pesquisa qualitativa por meio da aplicação de questionários, que teve por interesse a reunião de "informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos" (Parizot, 2015, p. 85). Entre as características da abordagem qualitativa, Chizzotti (2001) localiza a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, a busca pelos sentidos e emoções; o reconhecimento dos agentes sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto (Chizzotti, 2001).

Assim, realizamos a pesquisa utilizando ferramentas como a aplicação de questionários e entrevistas com alguns professores de Sociologia em exercício na rede pública estadual. O questionário (Apêndice A) foi dividido em 04 dimensões: a) Socioeconômica do participante – buscou traçar o perfil socioeconômico dos professores; b) Formação (básica e inicial) – com questões voltadas para a formação do professor, desde o ensino médio até graduação e pós-graduação; c) Trabalho – com perguntas voltadas para as condições de trabalho envolvendo questões materiais e psicológicas dos professores; e, d) Escola – a fim de obter informações sobre a estrutura física da escola e as condições que fornecem aos professores para seu exercício em sala de aula.

Inicialmente, pensamos em realizar pesquisa por amostragem em cada uma das 19 Unidades Regionais de Educação, a fim de trazer e analisar dados de todo território maranhense. Entretanto, tivemos muitas dificuldades em ter acesso aos números de professores com formação na área de Ciências Sociais que lecionam na rede pública estadual. Os números inicialmente disponibilizados pelo Censo Escolar do estado, diziam que no Maranhão possuía, no ano de 2023, 1.770 professores que lecionavam Sociologia na rede estadual, sendo 1.121 formados em Sociologia ou áreas afins e 649 com formação em outras áreas. Consideramos esse número muito alto, tendo em vista que somente dois concursos haviam sido realizados para a área de Sociologia e, principalmente, pelo déficit de professores da área, levando em conta que muitas escolas ainda possuem professores de área diferentes

que ministram aula de Sociologia na referida rede.

Além disso, um técnico da Seduc explicou que o preenchimento dos dados dos professores durante o Censo Escolar é realizado pelos gestores das escolas. Aqui aparecem dois problemas: o primeiro é que sendo a gestão responsável pelo preenchimento e envio dos dados, não sabemos como estes são realizados, especialmente a parte de formação, já que nem sempre a escola possui documentos de formação dos professores, havendo hipótese de que podem ser preenchidos de acordo com a disciplina que ministra e não com a formação destes. Um segundo problema, é que o professor que leciona em duas escolas, pode ser contabilizado duas vezes – uma vez em cada escola que trabalha – gerando assim uma duplicação dos dados.

Diante dessas e de outras dificuldades, inclusive o fator tempo, realizamos um recorte e resolvemos aplicar o questionário somente na URE de São Luís, que compreende 5 municípios: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa e Alcântara, a fim de minimizar erros em relação aos dados. Verificamos, então, junto ao Censo uma planilha de formação, na qual foram indicados os professores formados na área de Ciências Sociais (Bacharelado, Licenciatura e com formação pedagógica/habilitação em Sociologia[13], Ciências Humanas/Sociologia) e mais os formados em Pedagogia e Filosofia, desconsiderando os demais profissionais formados em outras áreas, mas que lecionam Sociologia.

O campo de pesquisa esteve centrado nas escolas estaduais e públicas do Maranhão, que atualmente possuem 02 modalidades de ensino: a) ensino regular e b) ensino integral[14]. Esse recorte, de ter como campo de pesquisa somente as escolas da rede pública estadual, ocorreu porque faço parte da referida rede de educação, como professora efetiva e por ter vivenciado a negação da ocupação como professora formada na área, em detrimento de outro profissional formado em aérea diferente, mas que ocupava o cargo de professor de sociologia. Assim, buscamos compreender este espaço da escola pública estadual, como primeiro passo da pesquisa, e temos pretensão de, futuramente, analisar outros espaços, tais como as escolas privadas e as escolas públicas federais.

Diante do recorte realizado, aplicamos questionário e entrevistamos 35 professores de Sociologia da rede estadual de forma presencial e também por meio da plataforma *Google Meet*, entendendo este último como recurso que garante maior possibilidade de encontro com

---

[13] A formação pedagógica é um curso curto de licenciatura, oferecido aos que possuem formação de bacharel e queiram obter a licenciatura. Esses cursos são oferecidos por instituições públicas e privadas, e tem, em média, duração de um ano e meio.

[14] O Ensino Integral tem sido uma das principais apostas na reformulação educacional do Maranhão, pelo governo atual. São duas propostas de ensino integral: Educa Mais e Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), mais voltado para educação profissional.

os professores, tendo em vista as agendas pessoais que envolvem no mínimo seu trabalho e suas vidas pessoais. Buscamos professores de Sociologia, nessas diferentes modalidades, a fim de objetivá-los em seus espaços profissionais, e compreender, para explicar o modo de funcionamento do seu trabalho docente.

Com os dados sobre o número de professores da referida URE, realizamos uma pesquisa por amostra. Diante do número informado de professores de Sociologia (176), a pesquisa possui 90% de nível de confiança e 10% de erro amostral. Assim, foram entrevistados 35 professores de Sociologia (Apêndice C), formados na área e que estão, atualmente, em sala de aula.

Mesmo sendo um questionário fechado, optamos por aplicar da forma já mencionada, para que pudéssemos conversar e entender de que forma seus trabalhos vêm sendo desenvolvidos nas escolas, diante da inserção das disciplinas da base diversificada e a redução da carga horária de Sociologia, que pertence à base comum.

As entrevistas foram gravadas, mediante consentimento dos professores, a fim de conservar as falas com maior riqueza de detalhes e valorizar o contexto da subjetividade no qual as reminiscências afloram. Possibilita, inclusive, que o pesquisador relembre assuntos, gestos, expressões, lapsos e silêncios ocorridos no momento da entrevista, sempre que escutar essas gravações e, desse modo, possa explorá-los em outra ocasião, como uma nova entrevista, a fim de não deixar lacunas na pesquisa, uma vez que podem representar elementos significativos na compreensão das questões estudadas (Beaud e Weber, 2007). Ressaltamos que antes de iniciarmos as entrevistas solicitamos autorização para a gravação e uso das falas para fins de análise e reflexões sociológicas, deixando claro que o nome não apareceria no texto, sendo estes identificados por letras do alfabeto (Apêndice B).

Paralelo às solicitações junto aos setores, instituições e entrevistas, realizamos pesquisa e leitura bibliográfica sobre os conceitos e reflexões que envolvem a formação e as condições dos trabalhos dos professores de Sociologia. Também fizemos pesquisa na Biblioteca Pública Benedito Leite a fim de buscar informações sobre o ensino da Sociologia no Maranhão, mas logo tivemos que parar a pesquisa devido ao tempo que não nos permitiu mais seguir nessa linha. Os resultados desta pesquisa serão apresentados e analisados no capítulo 6 deste trabalho.

4. Plano de redação

O presente trabalho de tese está organizado em 6 capítulos, para além desta Introdução e da Conclusão. Os quatro primeiros capítulos abordam a institucionalização, estrutura curricular e formação dos professores de Sociologia no Maranhão. Assim, no capítulo 1, situamos a institucionalização do Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), compreendendo a formação da própria universidade e a trajetória das disciplinas acadêmico-científica, que compõe as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) até à formação do curso. No capítulo 2, realizamos a apresentação e discussão das estruturas curriculares do curso de Ciência Sociais da UFMA, a partir da inserção da licenciatura, por meio, primeiramente, das disciplinas pedagógicas e em seguida com a separação e formação do curso de Ciências Sociais Licenciatura.

Os capítulos 3 e 4, trazem a discussão sobre a criação do segundo curso de Ciências Sociais do estado, desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com habilitação conjunta: bacharelado e licenciatura, concomitantemente. E em seguida, discute as estruturas curriculares do curso desde sua criação até sua separação em Ciências Sociais/ Bacharelado e Ciências Sociais/Licenciatura.

Já os capítulos 5 e 6, trazem análises sobre o perfil dos professores de Sociologia e suas condições de trabalho nas escolas públicas de Ensino Médio no Maranhão. O capítulo 5, situa o leitor sobre a inserção da disciplina Sociologia no currículo escolar do Ensino Médio no referido estado, que ocorre antes da obrigatoriedade (Lei nº 11.684/2008), trazendo informações e discussão sobre os atuais currículos, pós-reestruturação do currículo nacional (Lei nº 13.415/2017) em especial do ensino regular. Traz ainda reflexão a respeito do número de professores de Sociologia que estão atualmente na rede estadual.

O capítulo 6, parte fundamental deste trabalho, compreende a análise sobre o perfil dos professores de Sociologia, bem como suas condições de trabalho nas escolas, em especial, levando em consideração a estrutura curricular do Novo Ensino Médio (NEM), na qual houve redução de carga horária da disciplina Sociologia e a expansão das escolas integrais em todo território maranhense, por meio dos Centros Educa Mais e Iemas. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos os pontos mais relevantes da pesquisa, enfatizando os resultados e novas propostas de pesquisa que podem ser desenvolvidas em outros momentos, a fim de continuar com os estudos e reflexões.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO MARANHÃO - UFMA

O Brasil, ao longo das décadas - desde 1827, quando elaborou sua primeira lei educacional (Lei nº 01/1827) - passou por várias reformas educacionais na intenção de regulamentar, organizar seu ensino e, principalmente, romper com a tradição de uma educação voltada para a elite e setores emergentes da classe média (Asphe, 2012). A Lei de Diretrizes e Base (LDB) e suas reformas têm sido um avanço no sistema educacional do Brasil, pois propõe uma educação voltada, ao menos teoricamente, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. As Leis de Diretrizes e Base dos anos de 1961 (Lei nº 4.024), de 1971[15] (Lei nº 5.692) e de 1996 (Lei nº 9.394), romperam com as estruturas curriculares passadas e avançaram (algumas retrocederam) rumo à ideia de uma educação pública e de qualidade (Chaves, 2021).

A LDB nº 9394/96 vigora até os dias atuais, mas ao longo dos anos passou por algumas atualizações e modificações no seu interior, a exemplo da inserção da Sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, amparada pela Lei nº 11.684/2008 e a reforma do novo Ensino Médio que retira, nove anos depois, as mesmas disciplinas, por meio da Lei nº 13.415/2017. (Brasil, 2013; LDB, 2021).

Antes da obrigatoriedade, sancionada pela Lei nº 11.684/2008, a disciplina Sociologia estava incluída na parte diversificada do currículo escolar, que contempla conteúdos extras definidos pelas próprias redes e instituições de ensino. De acordo com a mencionada LDB a parte diversificada serve como complemento à base curricular comum (que é obrigatória), e leva em consideração a diversidade territorial do Brasil. Além disso, a nova LDB trouxe em seus objetivos a relevância dos conteúdos de Sociologia e filosofia, no artigo 36[16], ao indicar que os conteúdos destas disciplinas contribuiriam na formação e no exercício da cidadania dos discentes egressos do Ensino Médio (Oliveira, 2021).

Essa inclusão dos conteúdos teve repercussão no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que até aquele momento, tinha como objetivo

---

[15] A LDB nº 5.692/1971 foi implementada no período da Ditadura Militar e constituiu-se como uma reforma de retrocessos, já que significou a "profissionalização universal e compulsória do 2º grau" (Cunha, 2014, p.922), retirando disciplinas que contribuem com a realização das provas de vestibulares e obrigando os estudantes a profissionalizarem (a nível de Ensino Médio) e pagarem taxas nas escolas públicas, a fim de financiar a reforma projetada pelos militares (Cunha, 2014).

[16] "Artigo 36, § 1º - Os conteúdos, as metodologias, e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III - O domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (LDB, 9394/96). Este inciso foi revogado pela Lei nº 11.684/2008, quando estas disciplinas passaram a ser obrigatórias, nas três séries do Ensino Médio.

principal, a formação de bacharéis[17]. Entretanto, segundo Coelho (2011), há registros em atas do colegiado do curso que demonstram que já havia discussão sobre a licenciatura desde o ano de 1993, ou seja, antes da inserção dos conteúdos da disciplina Sociologia na LDB (Coelho, 2011).

A proposta apresentada pelos Planos Nacionais de Educação, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, indica que a Sociologia tem por objetivo geral garantir a introdução das principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política, na educação dos discentes, tendo como ponto de partida a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas do século XVIII e XIX (Brasil, 2013).

Assim, para pensar a formação dos professores de Sociologia do Ensino Médio do Maranhão, que é um dos objetivos desta tese, o capítulo 1 traz uma contextualização histórica da introdução e institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão, iniciada na UFMA e posteriormente na UEMA, a fim de entender o processo de formação desses professores, bem como perpassar pelos currículos dos cursos de CS oferecidos pelas universidades citadas.

1.1 O ensino superior no Maranhão – Fundação da UFMA

A educação de nível superior no Maranhão é anterior à fundação das universidades - a Universidade Federal do Maranhão - UFMA e a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - como instituições de formação pública, pois, como em todo o restante do país, as faculdades existentes eram isoladas e em sua maioria particulares e/ou mantidas por fundações ligadas ou não à igreja católica, que contribuíam com a formação de profissionais, gerando "saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade" maranhense (Melo, 2013, p. 31). É importante ressaltar que os profissionais de nível superior que aqui existiam, haviam se formado em faculdades e universidades fora do estado e/ou fora do país, evidenciando, assim, que somente aqueles que possuíam riqueza, é que detinham acesso ao conhecimento e ao ensino superior. Segundo Bourdieu (2018) "as classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal" (Bourdieu, 2018, p.95).

Assim, um grupo de "intelectuais idealistas", dotado de privilégios - e não somente de

[17] O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) foi criado no Campus São Luís, somente no ano de 2004, já com duas habilitações (bacharelado e licenciatura).

mérito pessoal, como nos faz crer muitas vezes a história contada por seus pares - dentre eles Domingos de Castro Perdigão, nutria e discutia sobre o desejo de fundar a primeira escola superior no Maranhão. Esse desejo foi efetivado em 1918, ano em que ocorreu a abertura da primeira instituição de nível superior do Maranhão, a Faculdade de Direito de São Luís, instituição privada e reconhecida como instituição de utilidade pública pela Lei Estadual nº 834, de 21 de março de 1919 (Melo, 2013, p.32).

Seguidas da Faculdade de Direito, foram criadas as Faculdades de Farmácia e o curso de Odontologia. A primeira foi fundada em 12 de março de 1922 e reconhecida pelo Estado como instituição de utilidade pública pela Lei nº 1.121 de 09 de maio de 1923. Três anos depois fora criado o curso de Odontologia (1925), sendo este agregado à Faculdade de Farmácia, passando a se chamar Faculdade de Farmácia e Odontologia do Maranhão. (Melo, 2013; Portal da UFMA).

Essas primeiras faculdades foram fechadas no ano de 1941, devido a irregularidades em seu funcionamento (falta de professores e materiais específicos para as aulas práticas) e, foram reabertas em 1947, com o reconhecimento do MEC, após Paulo Ramos, à época era interventor federal, “instituir um órgão de administração indireta no Estado, a Fundação Paulo Ramos, que tinha a finalidade de promover o ensino em causa e manter o Ensino Superior no Estado” (Melo, 2013, p. 58). Um ano depois da reabertura e reconhecimentos dos primeiros cursos superiores, foi criada a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (1948), de cunho particular (Melo, 2013; Portal da UFMA).

Viu-se até aqui que as primeiras faculdades formadas em solo maranhense foram instituições de iniciativas privadas. Esse panorama mudou quando, por meio da Lei nº 1.254 de 1950, as duas Faculdades (Direito de São Luís do Maranhão e de Farmácia e Odontologia) foram federalizadas (Melo, 2013; Costa, 2016). Ao contrário do que se pode pensar de imediato, a ideia de federalizar e, assim, tornar público o ensino, não visava permitir o acesso de todos ao ensino superior de forma democrática, e sim objetivava a formação de profissionais para trabalharem nas instituições públicas, em especial na área de saúde pública, algo que era (e ainda é) bem carente no Maranhão.

Posteriormente, a Academia Maranhense de Letras em parceria com a Arquidiocese e a Fundação Paulo Ramos criou, em 1952, a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão (Decreto nº 32.606), autorizando-a a funcionar, em 1953, com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia. Esses cursos foram reconhecidos pelo Decreto nº 39.663 de 1956, assinado pelo então presidente da república, Juscelino Kubitschek (Arquivos

Cristo Rei).

Nesse mesmo período (1953), a Arquidiocese criou por meio do Decreto Episcopal nº 5, assinado pelo arcebispo da época, D. José de Medeiros Delgado, a Escola Maranhense de Serviço Social, que posteriormente foi anexada à Faculdade de Filosofia (Melo, 2013; PPC Filosofia, 2014; Costa, 2016; Portal da UFMA).

Em 1959, por força da Lei Estadual nº 1.976, a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão teve que se desligar da Fundação Paulo Ramos, passando a ser mantida e administrada pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS[18]. Houve ainda nessa época mudança no nome da faculdade que passou a ser denominada de Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras do Maranhão. (PPC Filosofia, 2014; Costa, 2016).

A SOMACS criou em 1958 uma instituição católica de ensino superior, denominada Universidade do Maranhão que agregou as Faculdades de Ciências Médicas (1957), Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão (1952), de Enfermagem São Francisco de Assis (1948) e de Serviço Social (1953), sendo reconhecida como Universidade Livre, em 1961, pelo Decreto Federal nº 50.832 (Portal da UFMA). Além dos cursos, a recém-criada Universidade também agregou "outros órgãos complementares: a Rádio Educadora do Maranhão Ltda., a Tipografia São José Ltda, o Instituto de Líderes e a Escola Normal de Morros" (Melo, 2013, p. 59).

Alguns anos mais tarde, a SOMACS aceitou a proposta de unir os cursos da Universidade Católica às faculdades federais que já existiam nessa época, criando, assim, em 21 de outubro de 1966, por meio da Lei nº 5.152, a Fundação Universidade Federal do Maranhão - FUM, "entidade de direito público, com a finalidade de implantar progressivamente a nova Universidade do Maranhão e extinguir a Católica" (Melo, 2013, p. 34). Na ocasião foram criados Conselhos para administrar a Universidade. A esta fundação, foram integradas as Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia; Filosofia, Ciências e Letras; Serviço Social, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis e a Faculdade de Ciências Médicas, de acordo com Art. 29º, incisos I, II, III, IV, V e VI, do Decreto nº 59.941/1967. E mais tarde, em 1968, a faculdade de Economia também passou a integrar a referida Fundação (Melo, 2013; Costa, 2016).

A mudança da Universidade para o Campus Universitário do Bacanga ocorreu em 1972, na gestão do reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, consolidando assim, a Universidade do Maranhão como principal formadora de profissionais do estado, sendo reconhecida e legitimada

[18] Em 1955, o arcebispo do Maranhão, Dom Delgado, criou a SOMACS a fim de desenvolver a cultura no Estado e criar uma Universidade Católica, que ocorreu em 1958. Trata-se de uma associação, sem fins lucrativos, de caráter religioso, educacional, cultural e beneficente. (site do IESMA)

socialmente, até os dias de hoje (Arquivo do Cristo Rei).

1.2 A trajetória das Ciências Sociais na UFMA

A institucionalização da Sociologia no Brasil deu-se a partir da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais, que ocorreram a partir da década de 1930 quando houve "um esforço para a construção de uma "ciência social", através de padrões considerados científicos e pesquisa de campo, com o objetivo de compreender cientificamente os problemas brasileiros" (Marques, 2007, p.51). Assim, o processo tem início com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política[19] (1933 em São Paulo), da Universidade do Distrito Federal (1935 no Rio de Janeiro); o da FFCL da Universidade Federal do Paraná (1938); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais (1941) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia (1941). (Marques, 2007; Costa, 2016).

Tal processo marca o início da sua institucionalização e legitimação como disciplina e profissão, garantindo uma atenção maior à formação específica das Ciências Sociais, que passa a orientar e formar seus profissionais (Carvalho Filho, 2018).

No Maranhão, da mesma forma que acontece no restante do país, as disciplinas Sociologia e a Antropologia, assim como o departamento às quais estavam inseridas, são anteriores à criação do curso de Ciências Sociais, pois já estavam presentes na matriz curricular dos cursos superiores de geografia, história e filosofia, que faziam parte da recém-inaugurada Faculdade de Filosofia de São Luís (1952) (Coelho, 2011; Ramos, 1957).

Após a criação da Fundação Universidade em 1966, houve, especificamente no ano de 1969, a instituição do Departamento de Sociologia com o objetivo de oferecer disciplinas de Sociologia e Antropologia no Ciclo Básico[20] (implementado a partir de 1970) para todos os cursos superiores, cumprindo com a orientação da Reforma Universitária, aprovada na época com a finalidade de conter o movimento estudantil, no que tange a contestação, mobilização e cooptação de estudantes (Ferretti, 2006). Ainda em 1969 houve a primeira tentativa, por parte dos professores da área, de organizar o curso de Ciências Sociais no Maranhão, criado pela Resolução nº 84/1969, do Conselho Diretor. Todavia, não foi possível a abertura do curso devido

[19] Instituição de cunho privado, que mais tarde foi estadualizada e passou a integrar a Universidade de São Paulo – USP, porém, mantendo autonomia em relação a esta última. Nesse início, o curso formava bacharéis e licenciados, pelo modelo 3+1, no qual os estudantes poderiam optar pela licenciatura (Bodart, 2018; Costa, 2016).

[20] O Ciclo Básico era oferecido nos cursos de graduação das universidades, a fim de garantir aos estudantes, disciplinas da área de humanas que colaborassem com a formação deste como cidadão.

às limitações impostas pelo governo militar, que via o curso de CS como potencial ameaça ao governo, devido a sua proposta de discussão e reflexão social (Motta, 2014; Coelho, 2011)

Ainda no período do governo militar, imbuído de uma proposta de ordem e resgate do orgulho nacionalista, algumas ações foram pensadas e colocadas em prática, a fim de controlar as discussões nas escolas e universidades. Dentre elas, ressaltam-se a instituição do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que determinou a obrigatoriedade de uma nova disciplina, chamada Educação Moral e Cívica que deveria ser ministrada em todos os níveis escolares. No ginásio (atualmente a segunda parte do ensino fundamental – 6ªº ao 9º ano), essa mesma disciplina e seus conteúdos foram ministrados com o nome de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e nas universidades, tanto em cursos de graduação, quanto em cursos de pós-graduação, foi implementada a disciplina Estudos e Problemas Brasileiros (EPB), que repassavam conteúdos e discussões que favoreceram e fortaleceram o Estado, além de estar presente como uma forma de vigiar, em especial, a comunidade acadêmica, como afirma o professor A em entrevista concedida.

> (...) porque o departamento era Sociologia e antropologia, e a disciplina - olha, era o discurso ideológico de segurança nacional que estava por toda a universidade - EPB, que era obrigatória em todos os cursos e até nós mesmo tivemos a disciplina EPB na especialização. Era, Estudo de Problemas Brasileiro (Professor A, entrevista realizada em março de 2023).

No ano de 1972, o professor Sérgio Ferretti, juntamente com outros professores do departamento, recentemente criado, retomaram a ideia de implementação do curso de Ciências Sociais e solicitaram, via cartas, a grade curricular e ementários aos cursos existentes no Brasil, para que servisse de base à elaboração da nova proposta do curso (Ferretti, 2006). Entretanto, como estávamos ainda no período militar, o governo não permitiu a criação de novos cursos, por entender que este contribuía com o desenvolvimento do comunismo (Coelho, 2011).

Importante ressaltar que o Professor Sérgio Ferretti, um dos fundadores do curso/graduação e da Pós-Graduação em Ciências Sociais na UFMA, teve papel de grande relevância na história e institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão. Formado em História e Museologia pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ferretti veio para o MA, primeiramente no ano de 1963, no qual trabalhou por um ano no Movimento de Educação de Base (MEB), retomando, de forma definitiva, no ano de 1970, quando ingressou profissionalmente na UFMA e na UEMA, ministrando aulas sobre cultura, Sociologia e antropologia. Sua pesquisa estava relacionada aos costumes, crenças e festas populares do país, especialmente às religiões afro-brasileiras/maranhenses (UFMA, 2009). Dessa maneira, em

conjunto com outros professores de fora (Elisabeth Coelho; Luciana Sabóia; Carlos Benedito e Maristela Andrade) foi um dos idealizadores do curso de CS na UFMA.

Em 1978 houve nova tentativa e a proposta foi feita por professores do Departamento de Sociologia e Antropologia, que realizaram uma revisão da proposta de 1972. Mas, três dos professores que faziam parte da comissão de avaliação do projeto, afastaram-se para realização de pós-graduação e, com isso, a proposta de abertura do curso, mais uma vez, não foi efetivada (Coelho, 2011; Motta, 2014). É preciso salientar que essas tentativas de criação do curso de Ciências Sociais, não eram de interesse de todos os professores que faziam parte do DESOC, haja vista que não havia somente profissionais da área das CS, mas também de outras como: Teologia, Filosofia, Direito e Pedagogia, que perderiam espaço dentro do departamento com a criação de um curso específico das CS.

Diante da negativa na proposta de criação do curso de CS, alguns professores do DESOC já haviam concluído a pós-graduação (mestrado), organizaram e desenvolveram dois cursos de especialização em Sociologia, nos primeiros anos da década de 1980. O primeiro ocorreu em 1982 em parceria com a Universidade de São Paulo - USP e contou com a participação de 33 alunos. O segundo ocorreu em 1984, com 21 alunos, dentre eles o professor A, atualmente professor da UEMA, que disse em entrevista que recebeu uma carteirinha de sociólogo, como reconhecimento e legitimação de sua formação, já que é graduado em Pedagogia.

A institucionalização do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Maranhão (UFMA) deu-se no ano de 1986[21], sendo reconhecido no ano de 1993, pela Portaria nº 1.544[22]. Somente nesse momento o curso, já criado, é assentido como "formação específica, autorizada e reconhecida pelos órgãos de direito", a saber, o Ministério de Educação, ligado à União. Observa-se que a consolidação desta ocorre a partir de um processo ordenado que passa pela "criação do curso específico; formação do corpo docente com formação específica na área de conhecimento em questão, e a instalação de institutos e grupos de pesquisa empírica" (Carvalho Filho e Costa, 2018, p.124).

Como vimos, o curso de CS, foi efetivado em meio a uma conjuntura política de redemocratização, que favoreceu a concretização de sua criação. De acordo com Coelho (2011),

---

[21] O reitor na época da criação do curso era o professor José Maria Cabral Marques. A autorização do curso é dada pelo Ministério da Educação, que avalia o curso em seguida, para só então dar reconhecimento a este como um curso apto a formar.

[22] O reconhecimento do curso deu-se somente 07 anos depois. O reduzido número de professores com formação em ciência política, bem como a ausência de objetivo geral do curso e a falta da fixação de limites mínimos e máximos de créditos, que não estavam presentes ou claros no corpo do projeto, foram alguns dos motivos que ocasionaram a demora ao reconhecimento do curso de Ciências Sociais da UFMA (Coelho, 2011).

a conjuntura nacional e local proporcionou discussões entre os professores, antes e depois da criação do curso, e serviram de base para pensar propostas de pesquisas que poderiam ser iniciadas, pois, "(...) o Maranhão era palco de discussões sobre os efeitos dos projetos minero-metalúrgicos ligados à exploração de Carajás, o acirramento dos conflitos agrários e a expansão da urbanização. [Além] (...) do interesse crescente em estudos de cultura popular [...] (Coelho, 2011, p. 280).

Nesse primeiro momento, a Sociologia científica no Maranhão, assim como em outros estados brasileiros, voltou-se apenas à formação de bacharéis em Ciências Sociais que deveriam estar "aptos a desenvolverem pesquisa, além de assessoria e prestação de serviços técnicos especializados a entidades civis e governamentais" (Coelho, 2011, p. 284). A partir dos anos 1990, paralelo ao andamento de consolidação do curso de CS/graduação, professores do DESOC colaboraram com a criação e o desenvolvimento da Pós-Graduação em Políticas Pública[23]/UFMA (1993). A partir desta experiência, um grupo de professores doutores[24] do DESOC começaram, no ano de 2000, a se reunir e elaborar projeto de criação da Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS[25]). Segundo o professor Ferretti:

> Procuramos o apoio de professores de programas similares importantes no país na UFCE, no IFCS/UFRJ, na USP e na PUC/SP onde a maioria de nossos colegas havia se doutorado. Depois de um grande esforço de trabalho conseguimos, em fins de 2002, que a CAPES autorizasse o funcionamento do PPGCS/UFMA (Ferretti, 2006, p. 10).

Assim, com a autorização da CAPES (2002), o PPGCS/UFMA, passou a funcionar em 2003, em nível de mestrado, sob a coordenação do profº Dr. Sérgio Ferretti e a profª Drª. Elizabeth Coelho (vice-coordenadora). Mais tarde, no ano de 2010, foi autorizado o funcionamento do doutorado. Este programa tem contribuído com a continuidade e melhoria na formação de egressos de Ciências Sociais (bacharéis e licenciados), bem como de outras áreas afins. Atualmente, o PPGCSoc oferece 04 linhas de pesquisa: a) Relações de poder: elites, participação política e políticas públicas; b) Relações de produção e ação coletiva: questão agrária, trabalho e ambiente; c) Produção social da diferença: minorias nacionais, questões étnicas, raciais e de gênero e, d) Sociabilidades e sistemas simbólicos: cidade, religião e cultura

[23] Conforme o texto: 20 Anos do Curso de Ciências Sociais na UFMA, proferido pelo professor Sérgio Ferretti na mesa em comemoração aos 20 anos do curso de CS, o referido Mestrado (interdepartamental), no ano de 1995, foi coordenado por uma professora do DESOC.

[24] Professores: Dr. Alexandre Fernandes Corrêa; Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva; Drª. Elizabeth Maria Bezerra Coelho; Dr. José Odival Alcântara Júnior; Dr.ª Maristela de Paula Andrade; Drª. Sandra Maria Nascimento Sousa e Dr. Sérgio Figueiredo Ferretti.

[25] Atualmente PPGCSoc, devido a semelhança com o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Saúde (PPGCS).

popular, ligadas às pesquisas dos professores/pesquisadores que fazem parte do quadro de docentes permanentes e colaboradores. Nenhuma das linhas citadas está ligada à educação. Entretanto, com a chegada dos professores Juarez Lopes de Carvalho Filho e Antônio Paulino de Sousa ao Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC)[26]/UFMA e ao PPGCSoc houve uma adequação das linhas a fim de contemplar as pesquisas na área de educação.

1.3 A institucionalização do primeiro curso de Ciências Sociais do Maranhão – UFMA

No mês de julho, do mesmo ano em que ocorreu a criação do curso, foi realizado o primeiro vestibular para selecionar os discentes da primeira turma de Ciências Sociais do Maranhão. Conforme pesquisa realizada no jornal (Anexo A), O Estado do Maranhão (18/07/1986 – sexta-feira), foram aprovados somente 12 alunos. Devido o número baixo de aprovados, a primeira turma iniciou o curso, ainda em 1986 (2º semestre), com disciplinas básicas e obrigatórias na época: educação física[27], metodologia científica e língua portuguesa.

Somente no ano seguinte (1987), após o segundo vestibular para o curso de Ciências Sociais, no qual foram aprovados 10 alunos[28], foi possível unir as turmas aprovadas para então, iniciar de fato, o curso com disciplinas voltadas para a formação específica, seguindo a grade curricular aprovada pelo departamento (Coelho, 2011).

Segundo relata um egresso (Egresso 01) da primeira turma do curso de CS da UFMA, outros fatores contribuíram para que a primeira turma sofresse um atraso no que tange às disciplinas específicas do curso. Ele confirma que foram aprovados 12 alunos, mas que discentes de outros cursos, como geografia, filosofia e desenho industrial, e até graduados, haviam migrado para o curso de ciências sociais, aumentando o número de discentes da primeira turma, que passou a funcionar com 15 alunos, como conta a professora/egressa 02: “Eu fui transferida. Eu já era graduada em filosofia, aí eu entrei depois. Tanto é que meu código era oitenta e sete, só que fiquei com a turma de oitenta e seis” (Professora/egressa 02, entrevista

---

[26] Atualmente os docentes: Dr.ª Elisa dos Anjos e Dr. Gamaliel Carreiro, ligados ao DESOC, realizam alguns trabalhos e pesquisas na área de educação.

[27] O decreto nº 69.450 de 1971 estendeu a obrigatoriedade da Educação física para a educação superior (Art. 2º; Inciso III - A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

[28] Um fato relevante, mencionado pelo Egresso 01, foi o fato de os discentes terem elaborado um panfleto sobre o curso de CS, que foi distribuído nas escolas e cursinhos a fim de tornar o curso mais conhecido entre os estudantes e aumentar assim o número de inscritos e aprovados.

realizada em agosto de 2023).

Para o Egresso 01, a falta de professores da área, foi um grande problema enfrentado pelas primeiras turmas, já que havia poucos professores formados na área de Ciências Sociais. Além disso, muitos deles ministravam aulas, também, em outros cursos da UFMA, gerando uma demanda grande para poucos professores e, consequentemente, cobranças ao departamento, por parte dos discentes que estavam descontentes com tal situação.

Com a criação do curso de Ciências Sociais, foi instituída também a Coordenação do referido curso, que teve a professora Regina Luna, como primeira coordenadora do curso. A sala da coordenação funcionava no Centro de Ciências Sociais (CCSO) e não acompanhava o Departamento que estava vinculado ao Centro de Estudos Básicos (CEB "Velho"). Inicialmente, as aulas das primeiras turmas do curso aconteciam na sala onde funcionava o Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC), causando dificuldades aos alunos que assistiam aulas no CEB (na sala do departamento e assim, não tinham um local apropriado para assistir suas aulas) e resolviam os assuntos relacionados a coordenação em outro centro (CCSO) (Coelho, 2011; Costa, 2016).

> O departamento era próximo dos alunos. Assistíamos aula no Pombal, onde fica hoje a biblioteca. Lá, assistiam aulas com alunos dos cursos de letras, história e filosofia. Depois fomos para o CCSO, na época chamado de "pimentão". Ficamos lá um tempão até construírem o novo prédio (refere-se ao CCH) (Egresso 01, entrevista realizada em junho de 2023).

As turmas que entraram até o ano de 1991, iniciaram com a primeira grade curricular organizada pelo departamento, na qual estava pautada na concentração por área (Sociologia e Antropologia[29]) escolhida no quinto período. Esse currículo permaneceu até o referido ano, e nenhum aluno formou-se com base nele, pois os professores consideraram que estava ocorrendo uma especialização precoce por área, comprometendo a formação teórica geral dos discentes (Coelho, 2011), como é possível verificar no quadro com as disciplinas da primeira e segunda matriz do curso (Anexo B).

No ano de 1994, foi inserido o modelo de formação 3+1, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, no qual os discentes, após findar os créditos e disciplinas do bacharelado (em 03 anos), poderiam voltar à universidade para complementação da licenciatura, por meio do cumprimento de disciplinas pedagógicas e realização estágio

[29] Nesse primeiro momento de criação do curso a área de ciências políticas esteve prejudicada pela falta de professores dessa área. Assim, a concentração das aulas estava nas áreas de Sociologia e antropologia.

supervisionado (315h)[30], cursados durante um ano. Dessa forma, o discente sairia com as duas habilitações, bacharelado e licenciatura (Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, 2014).

Fica evidente que nesse período não se tem um curso preocupado com a formação desses futuros docentes do ensino básico, tendo em vista que o ato de ensinar estava diminuído à ideia de cursar algumas disciplinas pedagógicas, alocadas na área da educação. O curso de Ciências Sociais, nesse período, não era diferente dos demais que não encorajavam ou mesmo discutiam a questão da educação e da licenciatura com os discentes, pois como vimos anteriormente, seu foco estava na formação de pesquisadores e não professores do Ensino Médio.

Isso fica bem claro, quando Coelho (2011) fala que já em 1993, antes da oferta da licenciatura pelo modelo 3+1, houve uma primeira discussão, em reunião de colegiado, na qual a licenciatura entrou como pauta. Mas, a argumentação e determinação do colegiado foi que não era viável a criação de um curso em Ciências Sociais Licenciatura, tendo em vista as consequências, tais como, maior número de alunos e disciplinas com o mesmo quadro/quantitativo de professores, pois demandaria mais tempo e trabalho destes. Assim, os docentes do DESOC decidiram que a licenciatura dar-se-ia por meio de complementação, sendo de caráter optativo aos discentes que tivessem interesse na modalidade.

Já no ano de 1995, outras relevantes mudanças ocorreram na grade curricular do curso de Ciências Sociais (Coelho, 2011; PPC de CS, 2014), em especial destaca-se o fortalecimento da Ciência Política como explica a professora Arleth Borges, em sua fala na mesa em comemoração aos 20 anos do Curso de Ciências Sociais:

> (...) houve uma reforma de maior alcance, voltada ao fortalecimento da área de Ciência Política, até então secundária na grade curricular, reforço às disciplinas de métodos de pesquisa e enxugamento da grade no que concerne às disciplinas de outras áreas. Foi um momento forte em termos da afirmação do campo específico de conhecimento, pois já contávamos com maior número de especialistas nas áreas de Sociologia e Antropologia e Política e as atividades de pesquisa foram dinamizadas, ainda que concentradas na área de Antropologia (Borges, 2006, p. 03).

[30] O artigo 5º da Resolução 90/99 não fala de complementação de disciplinas para a obtenção da habilitação em licenciatura, em meio ao primeiro curso, mas sim que: Art. 5º Poderão ser admitidos nos Cursos de Graduação desta Universidade, independentemente do Processo Seletivo previsto no artigo 4º, os candidatos a: V. Complementação de Estudos em Cursos de Licenciatura, conforme Decreto-Lei n.º 1051/69; ou seja, os bacharéis já graduados poderiam optar por voltar a universidade para cursar um ano das disciplinas chamadas pedagógicas, mais o estágio curricular para obter a graduação de licenciado.

Com a aplicação modelo 3+1, houve, no ano de 1996[31], a inserção do conceito ensino nos objetivos do curso que dizia: "a formação de profissionais aptos a exercerem o ensino na área de Ciências Sociais, bem como, criar condições que garantissem a reflexão e a pesquisa científica de fenômenos que envolvem a educação, numa visão das Ciências Sociais". (Coelho, 2011, p. 277). Assim, alguns professores do DESOC propuseram modelo diferente do 3+1, pois, não seria mais preciso aguardar que os discentes terminassem todas as disciplinas do bacharelado para que pudessem cursar as disciplinas pedagógicas, podendo dessa forma, cursá-las, durante o curso, intercalando com as disciplinas do bacharelado. Tal proposta só entra em vigor anos mais tarde.

A partir de 1999, o curso de Ciências Sociais, passou a pertencer ao novo Centro de Estudos Básicos, que na mesma época foi renomeado e passou a ser chamado de Centro de Ciências Humanas (CCH). Ainda no referido ano, com base na Resolução nº 90/99, a licenciatura foi inserida na grade curricular, todavia, continuava sem cunho obrigatório. O aluno que optasse pela licenciatura, deveria cursar as disciplinas pedagógicas (07 disciplinas: Didática I e II, Psicologia da Educação I e II; Sociologia da Educação; Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Filosofia da Educação, mais estágio supervisionado (315h)), oferecidas a partir do 6º período[32], sob responsabilidade do departamento de educação.

Podemos afirmar que a partir dessa inserção, houve um primeiro modelo e proposta de modalidade conjunta, já que os discentes poderiam graduar-se somente com uma habilitação (bacharelado) ou com duas (bacharelado/licenciatura), sendo a licenciatura uma habilitação opcional aos discentes.

Em conversa com o Egresso 03 da turma de 1999, ano da inclusão da licenciatura no Curso, não houve comunicado sobre a inserção ou mesmo sobre a possibilidade da licenciatura na época. Esse interlocutor acredita que, como o curso inicialmente estava focado no bacharelado, não havia professores e nem alunos interessados na licenciatura. Entretanto, o fato dele e da turma não ficarem sabendo desse Decreto e não serem informados sobre a licenciatura, pode indicar a falta de relevância desta ao departamento.

Há uma hipótese que tal tratamento à licenciatura seja interpretado como descaso e/ou falta de interesses dos professores e até falta de conhecimentos específicos voltados para educação, visto que até os dias de hoje percebe-se uma carência no que tange aos estudos e

[31] Neste ano o DESOC elaborou e encaminhou uma proposta de implantação da licenciatura em CS, na qual os discentes pudessem optar pela licenciatura, mas tendo o bacharelado como formação principal.

[32] No capítulo 02 abordaremos melhor a parte dos currículos e dos Projetos Pedagógicos (antigo Projeto Político Pedagógico – PPP) dos cursos de licenciatura.

mesmo uma grade curricular que pense de fatos nos futuros docentes do ensino médio.

Todavia, tal situação necessita de investigação mais profunda para que se entenda melhor o porquê desse desinteresse pela licenciatura. Cabendo então as indagações: Quem está sendo formado nos cursos de Ciências Sociais? Como estes egressos chegaram como professores na sala de aula?

Percebemos que desde o início do curso, tivemos uma formação voltada para o bacharelado, enquanto a licenciatura sempre foi, e ainda é vista como complementação pedagógica, mesmo com as mudanças ocorridas nas grades curriculares no decorrer dos anos e a separação dos cursos em Ciências Sociais Bacharelado e Ciências Sociais Licenciatura. Isso porque paira(va) entre os docentes da academia a discussão que envolve "a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador" (Handfas, 2009, p.189). Discussão esta que permanece nos departamentos e que são percebidas não só nas falas, mas nos comportamentos, quando professores se negam a ministrar aula no curso de CS licenciatura ou quando não permitem e/ou dificultam a entrada de discentes da licenciatura nos grupos de estudo e pesquisa, de acordo com depoimento de professores do DESOC. Porém, há necessidade de uma pesquisa que traga melhores dados sobre tais informações para que haja compreensão sobre esta realidade.

Acontece que a ideia do que é, o que faz e para que serve o sociólogo, está pautada, primeiramente, na prática da pesquisa, distanciando-se, a princípio, da prática pedagógica. Todavia, Bourdieu (2019) entende que existe uma falsa ideia de que a Sociologia está distante da verdadeira prática da pedagogia, ao afirmar: "como pesquisador, meu trabalho é tentar fazer progredir a consciência e o conhecimento (...) oferecer a todos, a qualquer um, a posse dessa coisa bastante estranha que é o mundo social" (Bourdieu, 2019, p. 283).

Ou seja, a pesquisa é importante no processo de obtenção do conhecimento científico sobre os fenômenos sociais que nos rodeiam, mas também, é relevante repassar e proporcionar, através da educação uma reflexão sobre o mundo social, entendendo que essa reflexão não deve se ater ao mundo acadêmico. Bourdieu (2019) provoca e indica a importância dessas reflexões aos docentes para que estes, diante de uma formação crítica, promovam uma discussão sobre o mundo social.

Sabemos que é anterior à criação do curso de Ciências Sociais, a carência de profissionais na área da licenciatura. Mas, é importante salientar que nessa época a licenciatura não era uma exigência para lecionar no ensino básico, ou seja, as vagas destinadas aos licenciados eram preenchidas por profissionais bacharéis, tendo em vista as poucas

oportunidades de emprego aos pesquisadores aqui no Maranhão. Além disso, observamos que os egressos do curso de Ciências Sociais bacharelado, optaram, posteriormente, em cursar a licenciatura, em especial a partir do momento em que os editais passaram a cobrar a licenciatura[33] aos docentes que assumiriam as salas de aula. Um dos exemplos dessa formação aos que já haviam concluído o bacharelado foi o curso Formação Pedagógica de Docentes, oferecido pela UEMA, de forma presencial.

Notamos, então, que foi a partir da aprovação da nova matriz curricular (1999), que a licenciatura ganhou mais espaço no curso de CS da UFMA, pois foram inseridas, as disciplinas pedagógicas e estágio da licenciatura na matriz, como vimos anteriormente. Entretanto, apesar dessa inclusão, ser considerada um avanço, a licenciatura continuou sendo compreendida, de forma limitada, não havendo grandes mudanças (somente como acréscimo de disciplinas tidas como complementares), ou seja, a base principal de formação era o bacharelado, enquanto a parte da licenciatura continuava restrita às discussões sobre as práticas pedagógicas, não havendo, inicialmente, pesquisas que incentivassem o conhecimento da realidade educacional maranhense.

No ano de 2006, o departamento de CS/UFMA reorganizou novamente o currículo do curso (2006), ampliando a carga horária da parte da licenciatura (didático-pedagógicas) e estabelecendo, também, a modalidade conjunta, já presente no curso de CS da UEMA.

Esse processo de efetivação da licenciatura ganhou maior discussão, entre os professores, no decorrer dos anos, aprimorando alguns aspectos no que tange à parte pedagógica, pois já não cabia somente a teoria didática repassada por aquelas disciplinas. Era preciso pensar algo que contribuísse com a prática docente. Assim, no ano de 2007, a Resolução nº 522/2007 – CONSEPE aprovou o novo PPP do curso de CS, que com base na CNE/CP nº 01 e 02 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da Educação Básica, o curso passou a oferecer duas modalidades: bacharelado e uma segunda que contemplava o bacharelado e licenciatura (modalidade conjunta). De acordo com o Art. 8º da referida Resolução, as modalidades foram oferecidas nos períodos vespertino e noturno, e aos ingressantes foi dada a opção de escolha pela modalidade que gostariam de seguir. Tal escolha deveria ocorrer já no 2º período, pois disciplinas da licenciatura eram

[33] Somente com a LDB 9.394/96, é que gradativamente a licenciatura passou a ser uma exigência aos que lecionavam na educação básica.

introduzidas nesse período, conforme matriz curricular da modalidade conjunta[34].

Nesse momento, já é possível observarmos outra discussão e prática, no que tange à licenciatura, não por parte dos docentes da UFMA que ainda tinham a visão do bacharelado como principal curso e não queriam abrir mão dessa formação, mas por parte das instituições educacionais que buscam cumprir com as metas estabelecidas pela LDB 9.394/96, analisadas anteriormente. Observamos então, que o Conselho Nacional de Educação já havia se antecipado, primeiramente com discussões e, em seguida, promovendo Resoluções e Diretrizes que deveriam ser seguidas pelas Instituições Superiores. Isso proporcionaria avanços na formação dos professores da educação básica, bem como, o aumento no número desses profissionais para suprir as demandas que aumentariam com as mudanças na estrutura curricular da educação básica.

Cabe ressaltar que essas Resoluções e Diretrizes nem sempre são construídas coletivamente, a partir de audiências públicas, que garantam a escuta daqueles que fazem parte do alicerce educacional: gestores, professores e discentes da educação básica e a própria universidade responsável pela formação destes profissionais, que também, na maioria das vezes, desconhece as realidades das escolas básicas e públicas, devido seu afastamento e limitações construídas com o que está para além dos muros dos centros acadêmicos.

Por fim, observamos que a formação de professores da educação básica, foi desconsiderada no primeiro momento da criação do curso, pois, como vimos não havia interesse e nem reconhecimento por parte daqueles que constroem esse espaço de formação legitimado[35].

Mesmo sendo inserida, primeiramente, nas escolas de educação básica e nas escolas normais (formação de professores), a institucionalização dos cursos de CS nas universidades manteve o foco na formação de bacharéis, a fim de garantir pesquisadores e professores da área no curso superior. Entretanto, ao focar somente no bacharelado, abriu mão do espaço da educação básica como espaço de profissionalização, pesquisa, reflexão e ensino/aprendizagem, gerando um enfraquecimento nas lutas pela garantia e permanência da Sociologia no currículo[36] da educação básica[37], que ocorre até os dias de hoje, haja vista o afastamento da Universidade

[34] O artigo 12º da presente Resolução indicava ainda que os ingressantes a partir de 2004, seguiriam o novo currículo aprovado, enquanto os de 2003 e de anos anteriores, deveriam seguir o currículo de 1999. Assim funcionou de 2004 até 2010 com as duas modalidades (bacharelado; bacharelado e licenciatura).

[35] Somente em 1994 o curso de CS da UFMA passou a oferecer o modelo 3+1 aos que optassem pela licenciatura.

[36] Para Handalf (2005) o ensino da Sociologia não pode ser identificado apenas pela presença ou ausência da disciplina na grade curricular, já que é possível perceber seus conteúdos sendo trabalhados por outras disciplinas como história, filosofia, mesmo quando esta não está presente no currículo.

[37] Destacamos que a disciplina Sociologia está somente no currículo do Ensino Médio. Há propostas de lei que propõem a inserção da Sociologia no Ensino Fundamental, entretanto não houve aprovação até o presente momento.

com as escolas e professores da educação básica.

Voltaremos a esta discussão no capítulo 02, no qual abordaremos questões sobre o currículo e os projetos pedagógicos dos cursos. Antes, porém, voltemos nossa atenção à trajetória da licenciatura no curso de CS após a Lei nº 11.684/2008.

1.4 Estruturação do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFMA

Como vimos, no ano de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.684 que instituiu a obrigatoriedade da Sociologia nas três séries do Ensino Médio. A Sociologia, como disciplina, já estava presente em alguns currículos escolares, como é o caso do Maranhão, antes mesmo da referida Lei efetivar sua obrigatoriedade. Quais as reais mudanças nos cursos de CS oferecidos nas universidades[38] públicas do Maranhão, a partir da implementação da referida Lei? Houve também um aumento na procura pelo curso de CS/Licenciatura a partir desta Lei?

Observamos que no Brasil, antes de 2008, os cursos de CS eram oferecidos nas modalidades: bacharelado; licenciatura e de forma conjunta - bacharelado e licenciatura, sendo nesta última a licenciatura opcional. No quadro apresentado na introdução, visualizamos que houve um crescimento no número de cursos de CS Licenciatura em todo o Brasil. Isso se deu porque a partir de 2009, especialmente no ano de 2010, as universidades que ofereciam os cursos de CS, tanto na modalidade do bacharelado, quanto na modalidade conjunta, tiveram que criar, a partir de determinação do MEC, cursos de CS nas duas modalidades de forma distinta, ou seja, as universidades passaram a oferecer, separadamente, os cursos: Ciências Sociais/ Bacharelado e Ciências Sociais Licenciatura, não havendo mais a forma conjunta. Nas universidades que ofereciam somente o bacharelado, foi criado o curso de CS licenciatura, já nos cursos com modalidade conjunta fora realizada a separação dos cursos.

No ano de 2009, o DESOC da UFMA, recebeu um comunicado da Pró-reitora de Ensino (PROEN) informando a decisão do MEC em dividir o curso de CS em dois cursos separados, com currículo e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) diferente, demarcando os espaços das duas modalidades (Costa, 2016).

Os cursos passaram a ser ofertados no ano de 2011, na UFMA, em horários diferenciados, sendo o bacharelado oferecido no turno vespertino e a licenciatura no noturno,

[38] Somente com a LDB 9.394/96, é que gradativamente a licenciatura passou a ser uma exigência aos que lecionavam na educação básica.

ambos com entrada anual, num total de 40 vagas para cada modalidade[39]. Essa decisão, de criação de cursos de CS separados por modalidade, tem como base a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, pautada no parecer CNE/CO nº 9/2001, que visa melhorias na qualificação dos docentes a partir de formação específica e não mais na complementação:

> O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SES, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1" (Parecer, CNE/CO nº 9/2001, p.06).

Além desse Parecer, outras Resoluções como a CNE/CP n° 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (que institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); a Resolução CNE/CP n° 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 (institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior), contribuíram com a determinação que instituiu a criação de cursos específicos da licenciatura (PPP. Curso de CS licenciatura/UEMA).

Tais Resoluções foram fundamentais no processo de ruptura e desmembramento da licenciatura em relação ao bacharelado, que passou a ser vista como uma habilitação com formação específica e não mais um complemento. Além disso, com a obrigatoriedade da Sociologia e filosofia, houve maior necessidade de formar professores da área, a fim de suprir as demandas já existentes. Tais demandas contrastavam com o baixo quantitativo de professores licenciados e formados em Sociologia, gerando vários problemas, dentre eles a ocupação das vagas para professores de Sociologia, por professores de áreas diferentes, como já mencionado.

Percebemos assim, que a Secretaria junto às escolas realiza arranjos para garantir a presença de professores na sala de aula, mesmo que este não tenha formação adequada e propriedade dos conteúdos da Sociologia. Importante ressaltar, que esses arranjos são perceptíveis e realizados, também, com outras disciplinas, tais como arte, filosofia e educação física, como tenho observado durante os anos em que trabalho na rede pública estadual.

---

[39] Antes mesmo da separação dos cursos em modalidades diferentes, o curso de CS já oferecia vagas nos dois turnos, vespertino e noturno. Na ocasião eram oferecidas 40 vagas no primeiro semestre, no turno vespertino e 40 vagas no segundo semestre, no turno noturno. Nos dois turnos eram oferecidos o bacharelado ou modalidade conjunta, cabendo aos discentes a decisão.

Nesse aspecto, além de promover uma educação com base no senso comum, visto que por se tratar de discussões que envolvem a sociedade e fenômenos sociais, os conteúdos são vistos como de fácil abordagem, gerando outros problemas, tai como: a baixa ou nenhuma fundamentação teórica/sociológica, não garantindo, portanto, um ensino de qualidade aos discentes da educação básica. Além disso, a falta de legitimidade somada a tal situação, cria uma antipatia da disciplina por parte dos alunos, que não gostam ou não consideram a disciplina importante no processo de aprendizagem.

Tais situações, apontadas até o momento, podem nos revelar pelo menos duas outras questões. A primeira é que, mesmo oferecendo a disciplina Sociologia a partir de 1989, verificamos que o Estado realizou o primeiro concurso público para professor de Sociologia, somente em 2009, vinte anos após sua entrada no currículo e um ano depois da aprovação da Lei nº 11.684/2008. Isso porque essa demanda sempre foi suprida por arranjos da secretaria, principalmente, a partir do ano de 1996, com a aprovação da LDB (nº 9.394) e o progressivo fim do magistério, no qual professores de pedagogia, foram direcionados a ministrar aulas de Sociologia e filosofia no ensino médio, como contou a professora e pedagoga, Lícia Araújo, que vivenciou esse processo e até hoje ministra aula de Sociologia na rede estadual.

Um segundo ponto diz respeito ao curso de CS, em especial o da UFMA, visto que o da UEMA só surgiu em 2006. Não havendo, explicitamente uma demanda de professores de Sociologia, o curso de Ciências Sociais, também, pouco contribuiu com o aumento desses profissionais licenciados, pois como já vimos, o foco estava no bacharelado e mesmo sendo baixa a expectativa de emprego aqui no Maranhão para o bacharel, havia, por parte dos professores, incentivo para a continuidade de estudos e pesquisas por meio do ingresso na pós-graduação. Mas como percebemos, essa continuidade depende de uma série de variáveis.

Além disso, há uma cobrança social, no que tange a sua inserção no mundo do trabalho, representando um retorno social e econômico pelo tempo de formação. Quando essa inserção não ocorre há uma cobrança e frustração do profissional e daqueles que o cercam socialmente. Assim, uma opção que se faz real é a busca por outras áreas profissionais. De acordo com pesquisa realizada por Costa (2016), “nota-se que 32% dos alunos do bacharelado já percorreram outra graduação e 52% pretende realizar outro curso”, ou seja, o bacharel em CS acaba optando por realizar outro curso a fim de obter um emprego (Costa, 20016, p.126).

Entendemos que, apesar de oferecer a licenciatura anteriormente à esta Lei, os cursos não eram focados na formação dos professores e nem havia incentivo para tal formação. Tendo em vista que a Sociologia como disciplina no Ensino Médio, sempre oscilou muito, não

garantindo, assim, uma perspectiva de emprego na área. Ainda assim, Costa (2016) aponta que entre 1999 – ano de inclusão das disciplinas pedagógicas na matriz curricular do curso de CS bacharelado – e 2006 – um ano antes da efetivação da modalidade conjunta – houve maior número de egressos dentre os que optaram por unir as modalidades (bacharelado e licenciatura), do que os que optaram somente pelo bacharelado, 82% e 31%, respectivamente. Apesar de ser uma maioria, somente 70 discentes formaram com a licenciatura, no referido período, o que nos leva ao problema do déficit apresentado anteriormente, já que tivemos poucos licenciados, nas décadas anteriores ao ano de 2008, que pudessem suprir as necessidades das escolas públicas (federais e estaduais) e particulares de todo território maranhense, levando em consideração que a Sociologia estava como obrigatória, a partir da referida Lei, nas três séries do Ensino Médio.

A proposta desta tese está na formação de professores de Sociologia na educação básica do Maranhão, e tem a Lei nº 11.864/2008 como marco que modifica, não só as estruturas curriculares da educação básica, mas também, as estruturas do próprio curso de CS, que como vimos sofreu uma separação das modalidades. Assim, fizemos o recorte de tempo na UFMA, e optamos por analisar os números de ingresso, egressos, cancelados, ativos e desligados, a partir de 2007, um ano antes da promulgação da referida Lei, por entender que as estruturas já estavam sendo repensadas antes mesmo da implementação desta, pois, como vimos, neste ano houve a efetivação da modalidade conjunta, aprovada pela Resolução nº 522 – CONSEPE, com base nas diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE.

Para que possamos mensurar da melhor maneira os dados levantados durante a pesquisa, realizada junto às coordenações dos cursos de CS da UFMA, elaboramos o Quadro 2 com dados a partir do ano de 2007 até o ano corrente de 2023.

Quadro 2 - Dados sobre os discentes do curso de Ciências Sociais/ Bacharelado e Licenciatura - UFMA.

UFMA		CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO				MODALIDADE CONJUNTA				CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA				TOTAL DE VAGAS/ANUAL
Ano de Ingresso	**Ing.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egrs.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	
2007	40	30 75%		07 17,5 %	03 7,5%									80
2007	40	-	-	-	-	20 50%		06 15%	14 35%					
2008.1	40	20 50%	0	0	04 10%	0	0	0	16 40%	-	-	-	-	91
2008.2	51	26 50,9%	01 1,9%	0	05 9,8%	02 3,9%	0	02 3,9%	15 29,4%	-	-	-	-	
2009.1 (vesp.)	39	17 43,5	0	0	05 12,8%	02 5,1%	0	02 5,1%	13 33,3%	-	-	-	-	107
2009.2 (vesp. e not.)	68	18 26%	01 1,4%	02 2,9%	03 4,4%	23 34%	0	05 7,3%	16 23,5%	-	-	-	-	
2010.1 (vesp.)	42	31 73,8	0	0	03 7,1%	02 4,7%	0	0	06 14,2%	-	-	-	-	95
2010.2 (vesp. e not.)	53	02 3,7%	0	01 2%	02 3,7%	35 66%	0	04 7,5%	09 17%	-	-	-	-	
2011.1 (Vesp.)	43	08 18,6%	0	02 4,5%	10 23,2%	23 53,4%	0	0	0	-	-	-	-	83
2011.2[40] (Not.)	40	-	-	-	-	-	-	-	-	25 62,5%	01 2,5%	05 12,5%	09 22,5%	
2012.1	42	06 14,2%	0	02 4,7%	11 26,2%	23 54,8%	0	0	0	-	-	-	-	85
2012.2	43	-	-	-	-	-	-	-	-	30	07	02	04	

[40] Início do curso de CS Licenciatura no período noturno.

										69,7%	16,3%	4,6%	9,3%	
Ano de Ingresso	**Ing.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egrs.**	**Canc**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	TOTAL DE VAGAS/ANUAL
2013.1[41]	43	21 48,8%	0	03 7%	06 14%	13 30,2%	0	0	0	-	-	-	-	83
2013.2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	21 52,5%	08 20%	02 5%	09 22,5%	
2014.1	40	25 62,5%	01 2,5%	03 7,5%	11 27,5%	-	-	-	-	-	-	-	-	
2014.2	43	-	-	-	-	-	-	-	-	25 58,1%	10 23,2%	05 11,6%	03 7%	
2015.1	53	33 62,2%	02 3,8%	08 15%	10 18,9%	-	-	-	-	-	-	-	-	93
2015.2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	17 42,5%	07 17,5%	10 25%	06 15%	
2016.1	39	26 66,7%	06 15,4%	03 7,7%	04 10,2%	-	-	-	-	-	-	-	-	79
2016.2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	19 47,5%	09 22,5%	07 17,5%	05 12,5%	
2017.1	43	26 60,5%	03 6,9%	05 11,6 %	09 21%	-	-	-	-	-	-	-	-	83
2017.2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	16 40%	12 30%	10 25%	02 5%	
2018.1	40	24 60%	04 10%	09 22,5 %	03 7,5%	-	-	-	-	-	-	-	-	79
2018.2	39	-	-	-	-	-	-	-	-	10	07	21	01	

[41] A turma ingressante de 2013, foi a última turma a optar pela modalidade conjunta, no turno vespertino. Os discentes ingressos em 2014 já entraram no curso somente de Bacharelado em CS, marcando o fim do curso de CS na modalidade conjunta. A partir desse ano os cursos ficaram totalmente separados.

										25,6%	18%	53,8%	2,6%	
Ano de Ingresso	**Ing.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	**Canc.**	**Des.**	**Ativ.**	**Egrs.**	**Canc**	**Des.**	**Ativ.**	**Egres.**	TOTAL DE VAGAS/ANUAL
2019.1	39	20 51,2%	07 17,9%	12 30,8	0	-	-	-	-	-	-	-	-	77
2019.2	38	-	-	-	-	-	-	-	-	13 34,2%	04 10,5%	21 55,2%	0	
2020.1	38	23 60,5%	05 13,1%	10 26,3 %	0	-	-	-	-	-	-	-	-	70
2020.2	32	-	-	-	-	-	-	-	-	13 40,6%	10 31,25	09 28,1%	0	
2021.1	40	06 15%	19 47,5%	15 37,5 %	0	-	-	-	-	-	-	-	-	79
2021.2	39	-	-	-	-	-	-	-	-	13 33,3%	13 33,3%	13 33,3%	0	
2022.1	36	07 19,4%	14 38,9	15 41,6	0	-	-	-	-	-	-	-	-	60
2022.2	24	-	-	-	-	-	-	-	-	05 20,8%	02 8,3%	17 70,8%	0	
TOTAL	**1247**	**339**	**63**	**90**	**86**	**123**	**0**	**04**	**75**	**207**	**90**	**122**	**39**	1247

Fonte: SIGAA. Quadro organizado pela autora, 2024.

Com base nessas novas resoluções e diretrizes citadas, houve aumento no número de oferta das vagas para o curso de CS/UFMA, de 36 (01 entrada anual) em 2006 para 80 vagas (40 vagas por semestre), a partir de 2007, já que o curso passou a ser oferecido nos turnos vespertino e noturno, visando uma maior probabilidade de crescimento na formação de professores da educação básica. Esse aumento é consequência, também, da expansão promovida pelo REUNI, que tem como objetivo a ampliação e permanência do discente na educação superior. (Portal do MEC; UFMA – Resolução 522/2002).

No quadro 03, observamos que há um crescimento no número de vagas totais, logo nos primeiros anos após a Lei nº 11.684/2008. O curso chega a registrar a matrícula de 91 alunos em 2008, 107 alunos, no ano de 2009 e, 95 matrículas em 2010, oriundas do vestibular (ENEM), bem como de provas internas e externas, por meio de editais específicos que visam preencher as vagas ociosas. O crescimento na procura pelo Curso de CS pode ser explicado pela abertura do curso no turno noturno, o que pode favorecer a entrada de trabalhadores e ou graduados, que optam por uma segunda graduação, visto que há um número maior nas matrículas neste turno, como é possível verificar no quadro 03.

Além dessa explicação, há também o aumento da demanda de professores de Sociologia no Estado, que surgiu a partir da Lei nº 11.684/2008, favorecendo uma procura maior. Entretanto, observamos uma diminuição no número de matrículas a partir do ano de 2018, nas duas modalidades, mas de forma especial na licenciatura, chegando a matricular somente 24 alunos em 2022.2, não preenchendo o número de vagas oferecidas (40 vagas), ou seja, das vagas disponíveis, 40% ficaram ociosas. Dentre os alunos matriculados, 70% (17 alunos) ainda estão ativos e 29% entre cancelados e desligados. Essa diminuição não ocorre de forma aleatória, já que no ano de 2017 houve a aprovação da Lei nº 13.415/2017[42], que retirou a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Desta forma, acabou por contribuir com o desinteresse na formação da licenciatura em Ciências Sociais, haja vista a possível dificuldade em conseguir emprego, apesar de a Sociologia permanecer como disciplina no currículo escolar do Maranhão, nas três séries do Ensino Médio, ainda que com carga horária reduzida, como veremos no capítulo 05 desta tese.

No período de 2007 a 2010, que compreende ao tempo em que funcionaram as modalidades bacharelado e conjunta (bacharelado e licenciatura), verificamos que até 2008 o número de alunos que optam somente pelo bacharelado (61,5%), ainda é maior em relação aos

[42] A referida Lei propôs o chamado Novo Ensino Médio (NEM), que iniciou em 2020, no Maranhão, por meio das escolas pilotos. Esse tema será abordado e analisado, de forma específica, no capítulo 05 desta tese.

que optam pela modalidade conjunta (38,5%). Mas, nos anos seguintes, 2009 e 2010, observamos uma inversão, no que tange a opção de modalidades, ficando a modalidade conjunta com percentual maior, 58%, em relação aos que optaram somente pelo bacharelado (42%). Ressaltamos que no ano de 2009, ocorreu o primeiro concurso público para o cargo de professor de Sociologia, da rede pública estadual, no Maranhão, o que pode ter favorecido um aumento na procura pela licenciatura.

Ainda sobre o referido período observamos um número menor de egressos na modalidade bacharelado, tendo nesse intervalo formado 25 discentes, que equivale a 6,7% daqueles que optaram por esta modalidade. Em relação à modalidade conjunta, obtivemos um total de 89 egressos, no mesmo período, que equivale a 24% do total de 182 discentes que optaram pela modalidade mencionada.

Entretanto, chama a atenção o número de matrículas canceladas durante esse ínterim. Percebemos que há um maior número de cancelamentos de matrículas, dentre os que optaram pelo bacharelado. No total de discentes matriculados, entre os anos de 2007 e 2010, que optaram pelo bacharelado, 79,5% realizaram o cancelamento de suas matrículas. Entre os da modalidade conjunta, houve cancelamento de 42,7% das matrículas realizadas. Apesar do aumento gradativo de cancelamentos na modalidade conjunta, como é possível verificar no quadro apresentado, quando colocado no geral, constatamos que o cancelamento no bacharelado é maior do que o cancelamento na modalidade conjunta. Entre os motivos para o cancelamento, há a matrícula em outros cursos, tendo em vista que os alunos optam, em alguns casos, por cursos que possam dar um retorno financeiro mais rápido, como aponta a pesquisa, já referenciada, de Costa (2016).

Além disso, observamos que em 2009 e 2010, os cancelamentos ocorrem mais entre os alunos que entram nas turmas de turno noturno, durante o segundo semestre. Uma hipótese, sobre os cancelamentos dos discentes deste turno está pautada no fato deles trabalharem no turno oposto ao do estudo e essa desistência acontece por não terem, muitas vezes, tempo para realizar as atividades e leituras importantes no processo de formação. Somada a essas dificuldades, está a própria falta de estrutura da universidade, que não disponibiliza lanchonetes, estabelecimentos de xérox, livrarias, bibliotecas[43] durante o turno da noite[44], nem ônibus suficiente aos que dependem de transporte público, além de não garantir segurança aos

[43] A Biblioteca Central funciona somente até às 20h30min.
[44] Como o curso está localizado no CCH, observamos que a lanchonete deste Centro, fica aberta somente até às 19:00h, não atendendo de forma satisfatória os discentes deste centro.

discentes. Precisaríamos investigar, através de pesquisa, junto aos discentes os motivos que os levam ao cancelamento do curso, a fim de compreender melhor a realidade do curso, o perfil socioeconômico daqueles que se matriculam no período noturno, além identificar se tal situação está presente em outros cursos da UFMA e quais são?

A partir de 2011, o curso é efetivamente separado e passa a ser oferecido nos dois semestres, sendo a entrada do bacharelado no primeiro semestre, no turno vespertino e a entrada do curso de CS licenciatura passa a ser oferecida no segundo semestre, no turno noturno. Com a separação do curso, observamos que entre os anos de 2011 (separação dos cursos) e 2018 (um ano após a retirada da Sociologia como disciplina obrigatória, pela Lei nº 13.415), o número de egressos licenciados diminuiu[45]. O curso de CS Licenciatura formou nesse intervalo somente 39 discentes, que equivale a 12% do total de ingressos (325 discentes matriculados) no curso (quadro 03). A diminuição de alunos formados está relacionada ao aumento no número de cancelamentos (50% das matrículas) e dos desligamentos que antes eram quase zero, e a partir da separação, observamos que 19% dos discentes desligaram-se totalmente do curso.

Em relação ao número de egresso no curso de CS Bacharelado, houve um aumento, em relação ao período analisado anteriormente[46], chegando a formar 64 discentes, ou seja, 19% dos 343 ingressantes no referido curso. Os números, referentes aos cancelamentos de matrículas no bacharelado, permanecem altos, num total de 49,2%, entre os anos de 2011 a 2018. Ao contrário do curso de CS licenciatura, em que o desligamento também cresceu, no bacharelado não houve um aumento no número de desligamentos, permanecendo com menos de 5% em relação ao número total de matriculados.

No que tange ao número de matrículas ativas, o curso de CS bacharelado, possui 87 discentes ativos e o curso de CS Licenciatura, conta com 122 matrículas ativas, contando a partir de 2011.1 até o ano de 2022.2.

Diante dos dados apresentados, percebemos as dificuldades na formação de professores de Sociologia, por alguns fatores apresentados, dentre eles, observamos que a situação tem se agravado a partir da promulgação da lei que retira a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Diante do contexto favorável, proporcionado pela Lei 11.684/2008, além do aumento

---

[45] Lembrando que entre 2007 e 2010 foram 89 egressos na modalidade conjunta.

[46] É preciso levar em consideração que o período analisado antes foi de 4 anos (2007-2010), e agora é de 8 anos.

no número de cursos de CS/licenciatura, houve, também, um aumento no número de programas de formação de professores (1ª e 2ª licenciatura) em Ciências Sociais no interior do Estado, a exemplo do Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e dos Cursos de Ciências Humanas (Habilitação em Sociologia), oferecidos pela UFMA, a fim de formar profissionais que pudessem atuar em vários municípios do Maranhão, onde os déficits de professores é alto.

1.4.1 Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR

O Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, lançado pelo Governo Federal no ano de 2009, pelo Decreto nº 6.755, do referido ano. Sua finalidade está em "desenvolver um projeto político pedagógico não somente em consonância com as diretrizes curriculares nacionais aprovadas pela resolução CNE/ CP nº 1/2006" (Melo, 2022, p. 272), mas também contribuir com a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica.

Essa formação se dá por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que estes atuam. Dessa forma, seu objetivo está na fomentação da educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes que estão em exercício na rede pública de educação básica, promovendo assim a estes profissionais a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.3496/96).

Este programa é oferecido nacionalmente e desenvolvido em regime de parceria entre a União - representada pela CAPES, nas Instituições de Ensino Superior (IES) – e os estados, Distrito Federal e municípios brasileiros. Isto posto, a oferta de cursos de formação inicial e continuada ocorre conforme a necessidade de cada estado, mediante o déficit de professores que não possuem educação superior e que atuam na educação básica, a fim de cumprir a meta estabelecida pela LDB nº 9394/96, chamada de Década da Educação (Reinaldo e Verde, 2022).

> Em conformidade com o Manual Operativo do Parfor-Capes, o acesso dos docentes à formação requerida pela LDB n. 9394/96 é alcançada por intermédio da oferta de turmas especiais, feitas por Instituições de Educação Superior (IES), em cursos de: • Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; • Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial (Reinaldo e Verde, 2022, p. 70).

Aqui no Maranhão, o PARFOR, tem sido implementado pela UFMA - onde passou a ser chamado de Programa de Formação de Professores para Educação Básica (PROFEBPAR) -, pela UEMA[47] – que aderiu ao programa no ano de 2010 ao incorporar as turmas já existentes no programa de formação de professores, Darcy Ribeiro - e pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA.

O PROFEBPAR da UFMA já ofereceu mais de 11 cursos, de forma presencial e à distância, em mais de 34 municípios do Maranhão, onde temos um déficit no quantitativo e na formação superior dos docentes que atuam em sala de aula das escolas públicas municipais e estaduais. Dentre os cursos ofertados temos: História, Geografia, Matemática, Pedagogia, Educação Física, Filosofia, Letras/Portuguesa, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Ciências Sociais e Física, totalizando, mais de 2.735 professores/cursistas durante esses treze anos de programa (Melo, 2022).

Dentre os cursos oferecidos pelo PROFEBPAR da UFMA está o de Ciências Sociais, ofertado como 2ª licenciatura, ou seja, as vagas foram destinadas a pessoas que já possuíam uma graduação. O curso esteve presente em seis municípios maranhenses, durante os anos de 2009 a 2013, como é possível ver no quadro 03.

Quadro 3 - Número de ingressos e egressos do curso de CS – PARFOR (2ª licenciatura)

MUNICÍPIOS CONTEMPLADOS COM O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.	ANO DE OFERTA DO CURSO.	TIPO DE LICENCIATURA	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMERO DE ALUNOS GRADUADOS	Porcentagem de graduados
Imperatriz	2009.2	2ª Licenciatura	24	22	91%
	2010.2	2ª Licenciatura	17	13	76,4%
Coroatá	2010.2	2ª Licenciatura	36	21	58,3%
Lago da Pedra	2010.2	2ª Licenciatura	58	16	27,5%
Santa Inês	2012.2	2ª Licenciatura	36	11	30,5%
Codó	2013.2	2ª Licenciatura	26	11	42,3%
Presidente Médici	2013.2	2ª Licenciatura	47	18	38,2%
TOTAL			244	**112**	**45,0%**

Fonte: Secretaria da DAESP (2022). **Adaptado.**

Verificamos que foram oferecidas um total de 244 vagas, divididas em seis municípios. Deste total, somente 112 (45%) conseguiram concluir o curso de Ciências Sociais. No município de Imperatriz foram oferecidas duas turmas: uma em 2009.2 e a outra em 2010.2, com 24 e 17 vagas, respectivamente. Foram ofertadas 41 vagas no total das duas turmas,

[47] O PARFOR da UEMA, ofereceu cursos de 1ª licenciatura (Letras (inglês); História e Matemática) em 43 pólos, atendendo mais de 180 municípios do Maranhão

totalizando 85,3% de discentes que concluíram o curso, havendo pouca desistência no referido município. Já o município de Lago da Pedra, que ofereceu 58 vagas, apresentou um baixo índice no número de egressos (27,5%). Vale ressaltar que após essas turmas, não foram mais oferecidas turmas na área de Ciências Sociais, pois de acordo com o Coordenador do PARFOR/UFMA, José Carlos Melo, quando as turmas formaram não houve participação do curso, que se dá por meio de edital da CAPES, tendo em vista que a partir de 2018, passaram a ser oferecido somente cursos de 1ª licenciatura, e como as de CS era de 2ª licenciatura, não entraram mais no edital.

Dos municípios que receberam turmas de Ciências Sociais pelo PARFOR, somente Imperatriz possui hoje o Curso de Ciências Humanas, com habilitação em Sociologia (licenciatura).

1.4.2 Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia

O curso de Ciências Humanas surge a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Governo Federal que incentivou a criação dos cursos de Licenciatura em: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ciências em Códigos e Linguagem, que foram aplicados no segundo semestre de 2010. Esses novos cursos estão pautados na discussão sobre interdisciplinaridade, conceito que tem feito parte das diretrizes e orientações nacionais formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente após a LDB 9394/96.

Esse conceito se destaca também nas reformulações, da referida Lei, quando propõe a divisão das disciplinas por área, como é o caso mais recente da Lei nº 13.415, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio (NEM), aprovada em 2017, que ressalta a importância das divisões por área de conhecimento, numa proposta de trabalho interdisciplinar e não mais por disciplinas. Todavia, atualmente, a proposta de Lei do NEM está sendo repensada e reavaliada, em prol de mais qualidade aos estudantes, tendo em vista que foi uma medida tomada sem nenhuma discussão com a comunidade escolar.

As escolas têm trabalhado e discutido o conceito de interdisciplinaridade, mas a realidade é que apesar da proposta aprovada em Lei, os professores continuam a ministrar suas disciplinas de forma independente, havendo alguns poucos projetos realizados conjuntamente, mas de forma muito pontual e limitada.

A UFMA, assim como a UEMA, também tem realizado de forma mais tímida, desde

1980, projetos de expansão da universidade, como forma de atingir a população maranhense nas diversas regiões do Estado. Assim, a Universidade Federal do Maranhão criou os Campus de Pinheiro, Grajaú, Imperatriz, São Bernardo, Codó e Bacabal, a fim de ampliar sua atuação na formação de professor por meio de cursos de Licenciaturas, como modalidade Interdisciplinar (PPC de Ciências Humanas/UFMA/Bacabal, 2013). Essas ações fazem parte do Plano de Desenvolvimento Institucional[48] para o período 2012-2016, que tem como objetivo

> [...] a oferta de formação de professores da educação básica com qualidade social que possa atender as demandas regionais e locais em tempo hábil, contribuindo para a inserção relevante da Universidade no âmbito da sociedade que a sustenta e desafia com seus problemas de diversas ordens (PPC de Ciências Humanas/UFMA/Bacabal, 2013, p.09).

A interdisciplinaridade tem sido cada vez mais discutida, não só nas escolas, por conta da legislação da educação, mas também nas universidades por se tratar de um espaço de formação dos futuros docentes. Dessa maneira, a universidade vem repensando e modificando suas estratégias de formação, na tentativa de superar sua organização multidisciplinar, tradicionalmente trabalhada e praticada, por uma organização e formação voltada para a interdisciplinaridade, como apontam as orientações das diretrizes nacionais. Assim, essa nova proposta, busca ampliar os conteúdos específicos e possibilitar ao aluno, o aprofundamento de um conteúdo que pode ser explorado pelo viés de várias disciplinas, dando a este um leque maior de conhecimento sobre determinado assunto.

É nesse contexto que surgem os cursos interdisciplinares, como é o caso do Curso de Ciências Humanas, com habilitação em Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Aqui focaremos somente nos três campi que possuem a habilitação em Sociologia: Bacabal[49] (2010), Imperatriz[50] (2010) e São Bernardo[51] (2013)[52]. Todos os cursos possuem modalidade interdisciplinar e tem como objetivo a formação de docentes para atuarem no Ensino

---

[48] Resolução Nº 165-CONSUN, de 17 de outubro de 2012, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

[49] O Campus de Bacabal possui seis cursos, distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento, como Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia, História, Filosofia, Letras/Português, Ciências Naturais - Biologia e Educação do Campo.

[50] O Campus de Imperatriz, chamado de Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, possui nove cursos de graduação: Ciências Contábeis, Ciências Humanas - Sociologia, Ciências Naturais - Biologia, Comunicação Social - Jornalismo, Direito, Enfermagem, Engenharia de Alimentos e Medicina e Pedagogia.

[51] O Campus de São Bernardo é formado pelos cursos de Ciências Humanas/Sociologia, Ciências Naturais - Química, Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa e Linguagens e Códigos/Música.

[52] Existem outros campi com a oferta de Ciências Humanas, todavia, a habilitação é em outra área de humanas, a exemplo do Campus de Pinheiro que possui o curso de Ciências Humanas com habilitação em História.

Fundamental nas áreas de Ciências Humanas e para o Ensino Médio na área de Sociologia. (PPC de Ciências Humanas/UFMA/Bacabal, 2013).

São oferecidas, nos referidos campus, 60 vagas para o curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, que ocorre de forma presencial, com regime letivo semestral (entrada 01 vez por ano), no turno noturno e o período de integralização do curso é de 04 anos (08 semestres/duração mínima) a 06 anos (12 semestres/duração máxima), divididas entre grupos de componentes curriculares de acordo com a organização estabelecida pela Resolução nº 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019: a) núcleo de formação básica; b) núcleo de formação pedagógica, c) núcleo de formação específica, além da Prática de Ensino como componente curricular, atividades acadêmico-culturais, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso.

Em relação à carga horária total, verificamos mediante leitura e análise dos Projetos Pedagógicos dos três campi citados, que os cursos possuem matriz curricular que se diferenciam no que tange à carga horária total[53] e às disciplinas que variam de um campus para o outro, como é possível ver nas matrizes curriculares (Anexo C), mas que se assemelham no que se refere à separação das disciplinas em núcleos de formação (comum, pedagógico, específico).

Mas, em todos as matrizes observamos que a parte pedagógica é iniciada ainda nos primeiros períodos, sendo cobrada a parte prática, chamada de Prática como Componente Curricular (PCC)[54], como complementação da parte teórica.

O professor B nos contou que os cursos funcionam com o mínimo de professores, formando um quadro multiprofissional com professores da área das Ciências Sociais, da área de educação, história, geografia e filosofia que ministram as aulas durante todo o curso de LCH, bem como em outros cursos, de outros departamentos.

No que tange à questão do currículo, de forma superficial, pois não é objetivo desta tese aprofundar sobre este curso, verificamos que como se trata de um curso interdisciplinar,as disciplinas do componente básico ou comum compreendem as áreas de educação, Sociologia,

---

[53] Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia: Bacabal (3315 horas); Imperatriz (2510 horas) e São Bernardo (3315 horas).

[54] A Prática como Componente Curricular (PCC) está atrelada a ideia da prática durante a formação do docente, não pode, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2/2002 (na qual define a carga horária para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena), estar reduzida ao momento do estágio, sendo proposto que esteja previsto na matriz curricular, situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem durante as aulas teóricas, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

história, geografia e filosofia, contemplando de forma geral aspectos relevantes de cada área. É perceptível também, que diferentemente do curso de Ciências Sociais, o curso de LCH/Sociologia não possui em sua matriz disciplinas voltadas para a área de Ciências Políticas e poucas disciplinas na área de Antropologia, como é possível verificar no ANEXO C.

Fica claro que o curso possui perdas no currículo da área, para que fique um curso enxuto e interdisciplinar. Porém, esse formato pode gerar prejuízos à formação do futuro docente do Ensino médio, haja vista que dentro dos conteúdos propostos para a disciplina Sociologia no EM, encontram-se poucos conteúdos de política e antropologia (e alguns de Sociologia) que são estudados de forma superficial, sem grandes aprofundamentos, como foi possível verificar nas ementas do PPC do curso. Além disso, há uma sobrecarga dos docentes que além do curso de Ciências Humanas, ainda ministram aulas em cursos de outros departamentos da Universidade, segundo depoimento de alguns professores. Observamos ainda que esse formato favorece a precarização dos professores, pois operam com um número mínimo de 4 profissionais, não expandindo assim, o curso e nem o quadro de docentes.

Por fim, o quadro 4 traz um panorama geral do número de egressos dos cursos de LCH/Sociologia, por campus.

Quadro 4 - Número de egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia.

	CAMPUS IMPERATRIZ		CAMPUS SÃO BERNARDO		CAMPUS BACABAL	
	Ingressos	Egressos	Ingressos	Egressos	Ingressos	Egressos
2010	60	17	60	19	-	-
2011	60	12	60	23	-	-
2012	60	11	60	18	-	-
2013	60	11	60	23	-	-
2014	60	02	60	28	63	15
2015	60	10	60	21	63	16
2016	60	05	60	13	60	07
2017	60	06	60	02	60	17
2018	60	20	60	07	61	23
2019	60	17	60	17	53	13
2020	54	03	60	03	57	10
2021	41	10	60	10	41	23
2022	35	08	60		22	13
2023	61	0			-	
TOTAL	791	132 (16,6%)	780	184 (23,5%)	480	137 (28,5%)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados colhidos junto às coordenações dos cursos, 2024.

Os cursos LCH/Sociologia oferecem, em média, 60 vagas por ano, todavia o número de egressos é muito baixo em relação ao número de discentes matriculados. Como é possível verificar no quadro 4, o campus de Imperatriz foi o que teve maior número de matrículas e o menor percentual de egressos, tendo formado apenas 16,6% dos seus discentes. O campus de Bacabal teve menor número de ingresso, pois teve sua primeira turma formada somente em 2014, enquanto os demais campus haviam iniciado no ano de 2010. Assim, Bacabal registrou 480 ingressos e destes, 137 formaram-se no curso, perfazendo um total de 28,5% de egressos. Apesar de obter um percentual maior que nos demais campus, comparado ao total de ingressos, observamos um número pequeno de discentes formados, tendo em vista

que 71,5% estão entre evadidos e ativos no curso.

A apresentação destes programas ocorre para que tenhamos conhecimento das estratégias que estão sendo colocadas em prática para a obtenção de um número maior de profissionais com formação em licenciatura, especialmente os com formação em CS/Licenciatura, tendo em vistas as Resoluções e Lei da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Assim, não sendo estes os objetivos principais desta tese, reiteramos a carência de pesquisa mais aprofundada sobre os referidos projetos, bem como seus funcionamentos, estratégias e as consequências sobre os discentes e os municípios onde são desenvolvidos.

CAPÍTULO 2 – ESTRUTURAS CURRICULARES, MUDANÇAS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS / LICENCIATURA – UFMA.

Antes da LDB nº 9394/96, os currículos das graduações estavam em sua maioria pautados no currículo mínimo, que tinha como objetivo a garantia da qualidade e da uniformidade mínima aos "cursos que conduziam a um diploma profissional, além de facilitar as transferências entre instituições diversas (...)" (CNE/CES – Parecer nº 776/1997. p.01). Entretanto, apesar da proposta em garantir certa semelhança formal entre cursos de diferentes instituições de nível superior, profissionais ligados ao Conselho Nacional da Educação constataram a ineficiência deste currículo, no que tange à garantia da qualidade no processo de formação, além de não incentivar a inovação e a propícia variação da formação oferecida (CNE/CES – Parecer nº 776/1997).

Observadas essas dificuldades, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs, em 1997, a criação de Diretrizes Curriculares que passaram a apresentar orientação para a elaboração dos currículos, objetivando assegurar as diversidades das instituições de ensino superior, bem como flexibilização e qualidade na formação dos discentes das Instituições Superiores. (CNE/CES – Parecer nº 776/97).

Tais orientações, pautadas nas ideias de diversidade, não ocorreram por acaso, e sim com objetivo de manter a coletividade controlada, a partir do discurso de melhoria e igualdade reproduzido dentro das instituições, promovendo, assim, novas tendências moralmente aceitas pela sociedade em nome da ordem coletiva. Durkheim (2008) esclarece que as modificações racionais, fazem parte do processo de educação moral, cabendo às gerações mais antigas não apenas a reprodução das regras e normas sociais, mas, preparar as gerações mais novas para as questões que a racionalidade já aponta:

> [...] qualquer processo de educação moral que tenha em vista uma maior racionalidade não pode ocorrer sem que, ao mesmo tempo, surjam novas tendências morais, sem que desperte uma maior sede de justiça, sem que a consciência pública se sinta perturbada por aspirações de natureza obscura (...). É preciso que o educador ajude as gerações mais novas a tomar consciência do novo ideal para o qual já se tende, embora de maneira confusa, e que as oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir. (Durkheim, 2008, p.28)

Dessa forma, o Parecer nº 776/1997 justifica a criação das diretrizes Curriculares, instituindo esta como contribuição máxima à uma "sólida formação básica". Essa ideia perpetua-se socialmente, passando a formar profissionais dentro das novas regras estabelecidas, vistas, agora, como necessárias para o desenvolvimento da educação. Essa nova

organização estabelece e impõe elementos que devem ser seguidos por todas as instituições, como: definição da carga horária mínima, disciplinas consideradas básicas e obrigatórias, levando estas, a repensar sua matriz curricular, a cada Parecer ou Resolução instituída nacionalmente.

Ainda em 1997 a Secretaria de Ensino Superior (SESu) desenvolveu, juntamente com o Grupo Tarefa, um processo de revisão da graduação com o objetivo de dar subsídios ao Conselho Nacional de Educação que instituiria as Diretrizes Nacionais para as diferentes modalidades de graduação, divididas em três categorias: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Assim, a formação de professores da educação básica passa a ser foco de melhoria e qualidade, tendo em vista dados que apontavam fragilidades e o não avanço na educação básica por vários motivos, dentre os quais destacamos aqui a formação inadequada dos professores que trabalhavam num

> [...] formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: a) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; b) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; c) desenvolver práticas investigativas; d) elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; e) utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio [...] (CNE-CP 09/2001, p. 4).

Todavia, somente em 2001 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas, a partir da aprovação do Parecer CNE/CP Nº 09/2001, a fim de orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) no que tange a formação de professores da educação básica, entendendo a licenciatura como uma habilitação com demandas específicas, tais como projeto e currículo. Pensar e elaborar tais demandas intensificou a ideia de separar as habilitações (bacharelado e licenciatura), que ocorreria anos mais tarde (CNE- CP nº 09/2001).

A análise das resoluções elaboradas e repensadas quase que anualmente, nos fazem pensar no currículo como algo que evolui, seguindo um fluxo de transformações sociais. Entretanto, é importante atentarmos que o currículo oficial e suas recomendações passam por análises e reflexões críticas dos docentes presentes nas instituições superiores que discutem e aperfeiçoam, dentro das possibilidades, o currículo, de acordo com suas realidades, valores e crenças, fazendo a distinção entre o oficial e o praticado (Costa, 2016).

Além disso, observamos, a partir da citação acima do CNE e da reflexão feita por Ball (2002), que as reformas objetivam não só as modificações técnicas - que alteram as estruturas organizativas das instituições –, mas também, modificações que atingem a ideia do ser professor, transformando não só o que fazem, mas o que e como devem ser estes (Ball, 2002).

Há, por exemplo, atualmente, uma cobrança para que o professor exerça vários papeis dentro da escola, por exemplo, o de psicólogo, que é algo que foge a sua função inicial. Dessa forma, percebe-se que o próprio professor, tomado de muitas demandas extras, passa a não ter mais tempo para estabelecer uma relação com seus alunos, exercendo assim papel de mero replicador de conteúdos, sendo este o objetivo do projeto neoliberal que se instaura na educação brasileira, como analisaremos a seguir.

Nessa perspectiva, vamos analisar neste capítulo as mudanças dos Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências Sociais/Licenciaturas UFMA e no capítulo 4, os Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UEMA, contextualizando estes às Resoluções e Diretrizes Curriculares aprovadas durante o período de 2006 a 2023. A proposta desses capítulos é apresentar e analisar brevemente as matrizes e como estas estão ligadas ao corpo docente dos cursos objetivados. Dessa maneira, sentimos que este assunto requer um tempo maior de pesquisa e análise mais específica, levando em consideração que se tratam de 02 universidades públicas, o que não foi possível neste momento.

Vimos no capítulo anterior que a criação do Curso de CS na UFMA foi oficializada no ano de 1986, não existindo, portanto, diretrizes. Sendo assim, a primeira Matriz Curricular do Curso de CS foi criada pelos professores do DESOC, por meio de contatos e troca de correspondências com coordenações dos cursos de CS de outras Instituições Superiores, que enviaram suas matrizes, servindo de base para sua elaboração (Costa, 2016). No entanto, a primeira matriz criada foi, inicialmente, utilizada pelas primeiras turmas, mas nenhuma se formou com base nela, devido algumas incongruências verificadas pelo corpo docente, tais como a especialização precoce, como apontou Costa (2016) e Bezerra (2011), levando estes a modificarem a matriz no decorrer do curso, como vimos no Anexo B.

Outras modificações foram realizadas, ao longo do tempo, na Matriz Curricular do curso de CS/Bacharelado, como: a) a inserção das disciplinas pedagógicas, em 1999[55] ; b) a criação da modalidade conjunta, em 2007; e, c) a separação e criação de cursos diferentes CS

[55] Antes de 1999, os alunos que optassem pela licenciatura, deveriam terminar o bacharelado, para só então cursar as disciplinas pedagógicas, no chamado modelo 3+1, já mencionado no capítulo anterior. Na reformulação da matriz, aprovada em 1999 - já incluída as novas resoluções que “rompiam” com o modelo citado - as disciplinas foram inseridas na grade curricular a partir do 6º período. Na ocasião foram inseridas 07 disciplinas (Sociologia da Educação, Didática I e II, Psicologia da Educação I e II, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Filosofia da Educação), mais a prática de ensino (estágio supervisionado de 315h). Importante ressaltar que na matriz curricular do curso havia a disciplina Sociologia da Educação, ministrada pelo Departamento de Sociologia e Antropologia, e na qual poderíamos solicitar aproveitamento, a fim de não cursar a disciplina Educação e Sociedade.

Bacharelado e CS Licenciatura, ocorrida em 2011[56].

Dessa forma, serão analisadas neste capítulo os Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências Sociais da UFMA e suas respectivas matrizes curriculares dos anos de 2006 a 2023, analisando somente a parte da licenciatura, a fim de identificar as mudanças estruturais do currículo e como ocorre o processo de formação dos professores de Sociologia, que atuarão na educação básica.

2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Modalidade Conjunta

Até o ano de 2006, as turmas ingressantes do curso de CS tinham como objetivo principal a formação de bacharéis, tendo a possibilidade de habilitar-se em licenciatura aqueles que cumprissem as 07 disciplinas pedagógicas, mais o estágio supervisionado nas escolas de ensino médio. Essa complementação foi inserida na Matriz Curricular no ano de 1999[57], oportunizando, mas não incentivando a habilitação na licenciatura, já que o foco estava no bacharelado.

O novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Sociais de 2006 entrou em vigor em 2007 e reformulou não só a matriz curricular do curso de CS Bacharelado, mas também elaborou uma matriz específica para a modalidade conjunta, na qual o discente sairia com as duas habilitações: bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Mas já não tínhamos essa opção desde 1999?

Apesar de ainda observarmos o bacharelado como modalidade principal, visto que nas duas habilitações há a formação do bacharel, a diferença que o PPC de 2006 traz em relação à matriz anterior é a inserção de disciplinas teórico-práticas, a partir do segundo período, distanciando-se ainda mais do modelo 3+1 e do currículo de 1999, no qual a teoria pedagógica e a única prática, pautada no estágio, eram oferecidas aos discentes nos últimos períodos do curso. Evidencia-se, assim, a teoria como base principal para a formação, enquanto que a prática pedagógica e a discussão sobre essa prática não eram essenciais, visto que a vivência escolar, que viria posteriormente, daria a expertise necessária para o domínio em sala de aula.

> Tal modelo nada tem a ver com o tradicional "3+1", segundo o qual a formação pedagógica se concentrava nos limites de um ano. No modelo proposto, a formação

[56] A separação dos cursos (CS Bacharelado e CS Licenciatura) ocorreu em 2010, iniciou em 2011, mas o PPP das duas modalidades só foi aprovado em 2014. Assim, as turmas que ingressaram em 2011, 2012 e 2013, tanto no curso do bacharelado, quanto no da licenciatura, foram regidas pela Matriz Curricular de 2006, no qual poderiam ainda optar pela modalidade conjunta ou somente pela habilitação de bacharel.

[57] Antes tínhamos o modelo 3+1.

> do professor se desenvolverá ao longo do Curso, devendo o aluno da Licenciatura desenvolver atividades relacionadas a essa formação desde o segundo período, através do LECS, cuja natureza extensionista é um meio privilegiado para a interação universidade/escola. É neste Laboratório que será desenvolvida a carga horária de Prática Pedagógica (PPC 2006, Ciências Sociais/UFMA, p. 18).

A inclusão da Prática, a partir do segundo período, e das disciplinas pedagógicas a contar do quinto período, destacam-se como iniciativas pautadas nas diretrizes mencionadas, que propõem o contato com as Práticas, concomitantemente à formação teórica, e não mais como mera complementação. Assim, os discentes do curso deveriam escolher no segundo período de formação por uma das duas modalidades: bacharelado ou modalidade conjunta, como explica o referido PPC.

> O aluno interessado em, adicionalmente, cursar a Licenciatura deverá optar pelo currículo das modalidades conjuntas quando da matrícula para o segundo período de modo que, mesmo não sendo ainda o momento de cursar disciplinas pedagógicas, será integrado ao LECS, onde terá acesso a várias atividades relacionadas a instituições, técnicas e conteúdos da educação e da Sociologia no ensino médio PPC CS, 2006, p. 18).

Mas, apesar do aparente avanço nas disciplinas práticas e na elaboração de um currículo voltado também para a licenciatura, observamos que os docentes do DESOC continuavam contemplando mais o bacharelado, em detrimento da licenciatura que continuava a ser vista como "apêndice" do primeiro, como relata Dias-da-Silva (2008, p. 131).

Tal situação fica clara quando, no PPC 2006, os docentes salientam as justificativas para a não criação do curso de licenciatura em CS, havendo dessa forma certa resistência, pois havia entendimento que esta deveria ser apenas opcional àqueles que possuíssem interesse e vocação para o magistério do Ensino Médio, além de que reduzindo as disciplinas teóricas e metodológicas, causaria uma formação limitada ao futuro cientista social, de acordo com as justificativas do PPC 2006.

> A recusa à criação de um curso específico, voltado exclusivamente para a Licenciatura, é contextualizada e justificada nos seguintes termos: 1) o modelo de curso específico se nos apresenta em desacordo com o propósito de ampliar – e não estreitar – os espaços de atuação profissional; 2) resultaria em empobrecimento na formação profissional, devido à necessária supressão ou redução de conteúdos indispensáveis à formação de qualquer cientista social, como o são os de pesquisa, planejamento, filosofia etc.; 3) os conteúdos do Bacharelado em Ciências Sociais propiciam inestimável contribuição ao licenciado no que concerne ao conteúdo do que ensinar e ao "acolhimento e trato da diversidade", bem como ao "aprimoramento de práticas investigativas", explicitados pelo CNE (Res. 01/2002) como "muito importantes na formação docente e inserção no debate contemporâneo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o/ conhecimento sobre o desenvolvimento humano"; 4) permite que o licenciado, posteriormente, possa prosseguir seus estudos

> em nível de pós-graduação, concorrendo em pé de igualdade, em termos de formação básica, com seus colegas bacharéis (PPC 2006, p. 17).

A principal questão que percebemos é que há uma ideia de profissionalização e outra ideia pautada na continuação acadêmica, calcada nos estudos teóricos e nas pesquisas realizadas dentro das universidades. Assim, o bacharel representa essa continuação, enquanto que o licenciado parece não ser formado para a continuação acadêmica, sendo reduzido aos status profissional: professor da educação básica. Há, dessa forma, um interesse na formação de um pesquisador (formação principal) que pode ter, em um segundo plano, a habilitação para exercer a profissão de professor da educação básica (formação secundária). E deixam claro, pela citação apresentada, que as modificações na estrutura curricular realizadas, no caso da modalidade conjunta, estão pautadas nas normas estabelecidas hierarquicamente, com as quais não há plena concordância.

Essa diferenciação entre o bacharelado (pesquisador) e a licenciatura (professor de educação básica) estão imbuídas do que Bourdieu (2003) chamou de racismo de inteligência. Esse conceito nos ajuda a pensar como são construídas e reproduzidas as legitimidades da inteligência, levando em consideração classificações escolares pautadas nos capitais culturais e herdados, compreendidos como incorporados e naturais. Essas classificações permitem que as pessoas sejam segregadas e assumam estas como certas e permanentes. Ele chama atenção e explica que as classificações expõem o

> [...] racismo da inteligência [...] cujo poder assenta em parte na posse de títulos que, como os títulos escolares, são considerados como uma garantia de inteligência e que tornaram o lugar, em muitas sociedades, [...] dos títulos antigos, como os títulos de propriedade e os títulos de nobreza (Bourdieu, 2003, p. 278).

Assim, apesar de estarmos no mesmo ambiente acadêmico, ficam claras as segregações impostas aos que optam pela formação da licenciatura. Isso é perceptível quando é dada aos bacharéis a classificação e o título de cientista social, garantindo a este o status de inteligência, marcada pela ideia de leitura e domínio teórico que nem sempre se comprova. Do outro lado, à margem do elitismo intelectual, está o professor de Sociologia da educação básica, que mesmo obtendo os títulos acadêmicos, não é visto como igual, dada à classificação reproduzida.[58]

---

[58] Percebemos ainda que dentro da classificação dos professores da educação básica, existe ainda uma subclassificação entre os que são da rede estadual e os que são rede federal, sendo os últimos, numa escala os que estão mais próximos do status da academia. Talvez seja pelo maior número de produção e titulação que estes

Nessa perspectiva de dividir e deixar claro a distinção desses profissionais, o PPC de Ciências Sociais elaborado em 2006 apresentou duas matrizes diferentes. Uma matriz voltada para o bacharelado e outra que contemplava as duas habilitações: bacharelado e licenciatura. Além disso, a matriz da modalidade conjunta apresentou e intensificou, pelo menos na teoria, as práticas pedagógicas, tendo como base os conteúdos de Sociologia que seriam ministrados nas escolas de ensino médio.

O quadro 5 apresenta a estrutura curricular da modalidade conjunta, por período, aprovada em 2006 e elaborada seguindo as orientações das resoluções do CNE já apresentadas. Observamos que o curso passou a oferecer 3.825 horas[59], divididas em quatro núcleos de formação, conforme as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Parecer n° 492/2001: a) Específica (com 23 disciplinas que corresponde 36% da carga horária do curso); b) Complementar (com 07 disciplinas, estágio curricular/bacharelado e monografia, correspondendo a 19% da carga horária); c) livre (06 disciplinas optativas e atividades complementares que corresponde a 16% da carga horária) e, d) pedagógica (05 disciplinas, práticas pedagógicas e estágio curricular, correspondendo a 29% da carga horária). Este último incorporado aos que optassem pela licenciatura.

Quadro 5 – Matriz Curricular do curso de Ciências Sociais – Modalidade Conjunta/2006

Período.	**Disciplina**	**CH / Créd.**	**Pré-Requisito**	**Atividades, Carga Horária e Créditos por período**
1º	Filosofia I	60/4		05 disciplinas CH: 300h Cr. 20
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4		
	Antropologia I	60/4		
	Sociologia I	60/4		
	Ciência Política I	60/4		
2º	Filosofia I	60/4		05 disciplinas LECS CH: 405h Cr. 23
	Cultura Brasileira	60/4	Antropologia I	
	Antropologia II	60/4	Sociologia I	
	Sociologia II	60/4	Ciência Política I	
	Ciência Política II	45/3		
	LECS (Prática Pedagógicas**)**			
3º	IMCS	60/4		05 disciplinas Atividades Complementares LECS CH: 405h
	Antropologia III	60/4	Antropologia II	
	Sociologia III	60/4	Sociologia II	
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II	

têm em relação aos professores do Estado. Entretanto, há de se entender que são espaços com relações, demandas e incentivos bem diferentes (faremos essa discussão em outro momento).

[59] A matriz de 1999 apresentava estrutura com 3.360, pois continha toda a parte teórica do bacharelado mais a parte das disciplinas pedagógicas.

	Disciplina Optativa 1	60/4		Cr. 27
	LECS (Prática Pedagógicas**)**	45/3		
4º	MTPCS I	60/4	IMCS	05 disciplinas Atividades Complementares LECS CH: 405h Cr. 27
	Antropologia IV	60/4	Antropologia III	
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III	
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III	
	Disciplina Optativa 2	60/4		
	Atividades Complementares	604		
	LECS (Prática Pedagógicas**)**	45/3		
5º	Sociologia V	60/4	Sociologia IV	07 Disciplinas Atividades Complementares LECS CH: 480 horas Cr. 32
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV	
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV	
	MTPCS II	60/4	MTPCS I	
	Disciplina Optativa 3			
	Atividades Complementares	60/4		
	Didática	60/4		
	Organização do Ensino Fundamental e Médio	60/4		
	LECS (Prática Pedagógicas**)**	60/4		
6º	Sociologia VI	60/4	Sociologia V	06 Disciplinas Atividades complementares e LECS CH: 480 horas Cr. 32
	Antropologia VI	60/4	Antropologia V	
	Ciência Política VI	60/4	Ciência Política V	
	Disciplina Optativa 4	60/4		
	Atividades Complementares	60/4		
	Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio	60/4		
	Psicologia da Educação	60/4		
	LECS (Prática Pedagógicas**)**	60/4		
7º	Relações Sociais de Gênero	60/4		05 disciplinas Atividades complementares e LECS CH: 425 horas Cr. 32
	Questões Rurais	60/4		
	Seminário de Monografia	60/4	MTPCS II	
	Disciplina Optativa 5	60/4		
	Atividades Complementares	60/4		
	Estágio curricular (Bel .)	135/3		
	Educação e Sociedade	60/4		
	LECS (Prática Pedagógicas**)**			
8º	Planejamento Social	60/4	Antropologia IV, Sociologia IV e Ciência política IV	04 disciplinas Atividades complementares e LECS Estágio Monografia CH:405 Cr. 32
	Questões Urbanas	60/4		
	Disciplina Optativa 6	60/4		
	LECS (Prática de Ensino e Trabalho Acadêmico)	45/3		
	Estágio Curricular (bel)	90/2		
	Monografia	90/3		
9º	**Estágio Curricular** (Prática de Ensino)	405/9		Estágio Curricular 405 h /9Cr
TOTAL	**45 Disciplinas + Estágio + LECS**	**3.850/ 207**		

Fonte: PPC Ciências Sociais – UFMA/ 2006.

Ainda, de acordo com o quadro apresentado, verificamos que há uma redução no número de disciplinas pedagógicas – antes eram 07 disciplinas da área de educação - e um

aumento nas disciplinas e atividades práticas que são assumidas pelo DESOC. O Departamento de Educação fica limitado às 05 disciplinas pedagógicas, forçando o DESOC, em tese, a assumir não só a teoria, mas a conversão destas em práticas ao ensino médio, bem como, uma aproximação da universidade com as realidades dispostas na educação básica.

Porém, o que verificamos é a falta de um contato maior, por parte dos docentes universitários, com as escolas e docentes do Ensino Médio, no sentido de conhecer melhor o espaço escolar, sua estrutura, perfil dos alunos e condições de trabalho dos professores, a fim de oportunizar uma prática e contato real dos discentes do curso com a escola. Percebemos, que o contato entre as instituições fica restrito, muitas vezes, aos Programas como PIBID e Residência Pedagógica ou aos estágios curriculares (quando ocorre). Fica perceptível que essa falta de diálogo (universidade x escolas do EM) faz parte do próprio objetivo do curso, que não menciona, a princípio, nada relacionado à licenciatura.

> Formar profissionais críticos em relação ao próprio campo científico e de conduta profissional orientada por valores éticos e humanistas, responsabilidade para com os grupos estudados e compromisso com a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro e dos maranhenses em particular (PPC 2006, p. 10)

Destacamos ainda que, além da diminuição das disciplinas pedagógicas/teóricas, houve a exclusão de três disciplinas teóricas em relação à matriz anterior: Introdução à Economia; História Econômica Política e Social e Economia e Sociedade, todas ligadas ao conteúdo e Departamento de Economia da Universidade. Com essa reformulação, o curso que tinha 17 disciplinas oferecidas por 09 departamentos diferentes, passou a oferecer de forma obrigatória somente 08 disciplinas ligadas a 03 departamentos: Filosofia I e II (Departamento de Filosofia); Formação do Mundo Contemporâneo (Departamento de História); Didática, Organização do Ensino Fundamental e Médio; Educação e Sociedade[60]; Psicologia da Educação e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais no Ensino Médio (Departamento de Educação).

No que tange a parte específica do curso de CS, verificamos que as disciplinas: Cultura Brasileira; Família, Sociedade e Direito do Menor; História Econômica, Política e Social; Antropologia Urbana e Sociologia urbana, Sociologia Rural; Etnologia Brasileira; Análise da Política Brasileira fazem parte da formação dos discentes do curso de CS desde a matriz inicial

[60] Devido a semelhança da ementa entre as disciplinas Sociologia da educação e Educação e Sociedade, no qual a primeira era ministrada pelo Departamento de Educação e segunda pelo Departamento de Sociologia e Antropologia, ao cumprir Educação e Sociedade, os discentes solicitavam aproveitamento, a fim de não se matricular na disciplina de Sociologia da Educação por já terem cumprido com a apreensão dos conteúdos.

no ano de 1986, permanecendo até os dias de hoje como disciplinas. Entretanto, algumas disciplinas da parte específica do curso foram renomeadas como é possível ver no quadro 6:

Quadro 6 – Disciplinas renomeadas no curso de CS/UFMA.

Matriz 1999	Matriz 2006
História Econômica, Política e Social I	Formação do Mundo Contemporâneo (OB)
Antropologia Urbana e Sociologia urbana	Questões Urbanas (OB)
Sociologia Rural	Questões Rurais (OB)
Etnologia Brasileira I	Antropologia V (OB)
Etnologia Brasileira II	Antropologia VI (OB)
Sociologia Contemporânea	Sociologia V (OB)
Análise da Política Brasileira	Ciência Política VI (OB)
Família, Sociedade e Direito do Menor	Relações Sociais de Gênero (OB)

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Este primeiro quadro de disciplinas revela muito sobre o perfil do curso, influenciado pela área de atuação dos professores como Sérgio Ferretti (religiões), Elizabeth Coelho (questões indígenas), Carlos Benedito (Carlão) (questões raciais), Maristela Andrade (questões agrárias) e em seguida pela professora Sandra Nascimento (questões de gênero). Dessa maneira, ao analisarmos a formação dos professores e sua área de pesquisa, entenderemos melhor as disciplinas nomeadas e inseridas nas Matrizes Curriculares, como nos ilustra a fala da professora Arleth Borges.

> *[...] havia todo um ambiente de mobilização e discussão política, social, econômica e cultural (as chamadas lutas democráticas, expressas em iniciativas como a fundação da Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos, com participação da antropóloga Maristela Andrade, que será professora colaboradora do DESOC; organização da Comissão Pró-Índio, com a participação da profa. Elizabeth Coelho; organização do Centro de Cultura Negra, criado em 1979, com a participação do prof. Carlos Benedito; realização de grandes debates acerca da religiosidade, questões étnicas e da cultura popular no Maranhão, com participação do prof. Ferretti, a reorganização partidária; retomada do movimento estudantil, embates em torno dos grandes projetos etc.). A rica dinâmica daquela conjuntura impregnava a UFMA e o nosso Curso e, de certo modo, servia de base empírica e de reflexão teórica para professores e alunos de Ciências Sociais. (Borges, 2006).*

Neste trecho, a professora Arleth Borges expõe a conjuntura política, social e econômica vivenciada no período de fundação do curso de CS e de como os professores do curso estiveram presentes nesta construção social, promovendo ainda o contato dos alunos com estes espaços que serviram de base para reflexões teóricas e pesquisas empíricas.

Compreendemos que estas linhas se tornaram base durantes anos e foram agregando outros professores que mais tarde passaram a seguir suas próprias pesquisas. Entretanto, observamos que até a matriz de 2006 (modalidade conjunta) visualizamos de forma veemente disciplinas mais específicas da área das pesquisas que eram realizadas por estes professores e os que foram chegando, posteriormente. Tal situação muda, como veremos, a partir da matriz própria do curso de CS/licenciatura, aprovada em 2014. Apesar de relevante, não foi possível neste momento pesquisar e organizar um quadro dos docentes do curso - desde sua criação até dos dias atuais – e de suas respectivas linhas de pesquisa, a fim de realizarmos uma análise mais elaborada sobre a relação das pesquisas realizadas pelos professores e as disciplinas inseridas nas matrizes curriculares.

No que tange ao PPC-2006, fica claro que a flexibilização e interdisciplinaridade das disciplinas e conteúdos continuam a ser oportunizadas. Entretanto, estas não são oferecidas como disciplinas obrigatórias na matriz curricular do curso e sim, como optativas. Assim, os discentes precisam cursar 06 disciplinas optativas ligadas às áreas de Ciências Sociais, dentro do rol de disciplinas indicado pelo curso. Além destas, os discentes precisavam cursar 03 disciplinas, contempladas pelas atividades complementares, que poderiam ser realizadas em outros departamentos e universidades, a depender das "específicas necessidades de pesquisa, reforço em áreas de maior vulnerabilidade ou amadurecimento intelectual", a fim de promover a interdisciplinaridade na formação dos discentes, antes determinada pelas disciplinas escolhidas pelo departamento e agora sendo escolhida pelos próprios discentes (PPC de Ciências Sociais, 2006, p. 13).

Assim, a matriz curricular aprovada no PPC 2006 – Modalidade Conjunta está dividida em 09 períodos, compostos por 41 disciplinas, práticas pedagógicas, 02 estágios curriculares (bacharelado e licenciatura), atividades complementares e 01 monografia. O curso, até o referido ano, ocorria no turno vespertino, e por meio do Enem, os candidatos tinham acesso à universidade. O curso oferecia, até 2007, 36 vagas e a partir de 2008 passou a funcionar também no turno noturno, com oferta semestral de 40 vagas (40 no primeiro semestre, vespertino e 40 no segundo semestre, noturno).

Como dito, anteriormente, a parte prática e pedagógica possui maior destaque nesse projeto, propondo assim, uma renovação e uma prática mais voltadas para formação de professores da educação básica, permitindo um olhar e uma experiência diferente aos discentes que optassem pela licenciatura, a partir da construção de projetos próprios e transformadores, como orientava o Art. 14 da Resolução CNE/CP nº 01/2002.

Pautado nessa perspectiva da prática, o curso passa a oferecer como disciplina o chamado Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS), criado, a princípio, no ano de 2001, como um

> [...] espaço institucionalizado de reflexão e experiências sobre o ensino das Ciências Sociais que envolve alunos do Curso de Ciências Sociais e professores do Departamento de Sociologia e Antropologia. Inspirado nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, do MEC (2001), e dirigido ao aperfeiçoamento da Licenciatura em Ciências Sociais, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão coerentemente elaboradas em termos teórico-metodológicos e relacionadas à contribuição da Sociologia para a construção da cidadania de jovens brasileiros, sua trajetória nos currículos escolares e seu cotidiano nas escolas de São Luís - MA (PPC, 2014, p. 13).

O LECS, conforme o PPC de 2006 era oferecido a partir do 2º período, a fim de inserir o discente, paulatinamente, na prática e estendia-se até o 8º com atividades que reforçavam e aprimoravam as práticas, tais como: "observação sobre a realidade educacional; vivências escolares; experimentações e elaboração e reflexão crítica sobre o fazer educacional", perfazendo um total de 405 horas. Como componente curricular o LECS possuía carga horária de 45 e 60 horas, que variavam a cada semestre (Anexo D).

Além do LECS, foram oferecidas as Atividades Complementares de pesquisa, extensão e ensino, de caráter obrigatório, a ser integralizado para obtenção de diploma. O discente deveria participar de atividades livres, mas que contribuíssem com sua formação. Para orientar os discentes sobre essas atividades que deveriam ser cumpridas, os docentes elaboraram um quadro demonstrativo com várias atividades e suas respectivas cargas-horárias, que a critério do Colegiado do Curso poderia promover modificação, desde que amplamente divulgado ao corpo discente (Anexo E).

Por fim, o PPC 2006 chama atenção para a questão da visibilidade das produções desenvolvidas nas pesquisas e outras atividades, entendendo ser

> [...] fundamental que seja dada ampla visibilidade às pesquisas e demais atividades que o Curso realiza, o que pode ser feito através de publicações, exposições, feiras, mostras em escolas e espaços fora da Universidade. Faz parte desse esforço de fortalecimento da profissão e de seus profissionais a manutenção da modalidade Licenciatura e a inclusão da Sociologia no ensino médio e no vestibular da Universidade Federal do Maranhão, a exemplo do que já ocorre na Universidade Estadual do Maranhão (PPC, 2006, p. 12).

Observamos que há, por parte dos docentes, entendimento de que é preciso, para o fortalecimento do cientista social, a promoção da visibilidade de pesquisas realizadas durante a realização do curso, por meio de publicações e encontros realizados pelo DESOC, como fora

apresentado nos PPC analisados. Chama a atenção, a proposta de realização de encontros nas escolas, pautado no ideário de uma aproximação da universidade junto às escolas e comunidades, com o objetivo de levar conhecimento científico a esses espaços. Entretanto, esta ação não tem se concretizado, de acordo com egressos, que falaram das dificuldades encontradas neste tipo de atividade.

O PPC ainda reflete sobre a manutenção da modalidade licenciatura (não como curso específico, mas como complementação) como uma forma de fortalecer a profissão, tendo em vista a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio e mais recentemente a cobrança de seus conteúdos nos vestibulares de ingresso à UFMA e à UEMA. Reforçando assim, que há um entendimento da relevância da licenciatura, mas que, na prática, é compreendida como algo secundário, não havendo por parte do departamento interesse em fortalecer a licenciatura, mesmo diante das conquistas apresentadas.

2.2 Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: 2014, 2019 e 2023

Tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo CNE, foram elaboradas e validadas, em 2010, as Referências Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura, que determinaram a separação do curso de Ciências Sociais que passou a ser denominado: Licenciatura em Ciências Sociais e Ciências Sociais – Bacharelado (Brasil, 2010 e PPC de Ciências Sociais, 2014).

No mesmo ano, a Coordenação do curso de CS da UFMA recebeu, por meio de comunicado emitido pelo MEC, a determinação da separação do curso em 02 habilitações diferentes. O curso havia passado por modificação estrutural há pouco mais de 3 anos quando a modalidade conjunta havia sido implementada por meio do PPC de 2006. Destacamos que, pela rapidez na separação do curso, o colegiado juntamente com o Núcleo Docente Estruturante (NDE)[61] não teve como elaborar e aprovar, em tempo hábil, uma matriz específica para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, que funcionou até o ano de 2014, com a matriz curricular da modalidade conjunta.

[61] Núcleo Docente Estruturante "é um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento regular e constante do projeto pedagógico do curso, atuante em seu processo de concepção, consolidação e contínua atualização", que foi instituído pela Resolução nº 856/2011 e aprovada pelo CONSEPE, em conformidade com a Resolução CONAES nº 01, de 17 de junho de 2010.

2.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2014

O novo PPC de Licenciatura em CS, aprovado em 2014, foi colocado em prática somente no ano de 2015. Tratava-se do primeiro PCC pautado na distinção e especificidade do curso de licenciatura, de acordo com as Diretrizes Curriculares já mencionadas. Assim, o referido curso tinha como objetivo:

> [...] qualificar profissionais para a docência na educação básica, **em consequência da inclusão da Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Além disso, há uma **demanda de inclusão da Sociologia no conteúdo dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior por entidades representativas da área**, motivada pelo compromisso com a expansão deste campo de conhecimento, com o avanço da educação no país e com a formação humanista, crítica e competente dos educadores (PPC- Licenciatura em Ciências Sociais, 2014, p. 7) (grifo meu).

Ressaltamos que a inclusão da Sociologia no ensino médio, enfatizada na citação, refere-se à aprovação da Lei nº 11.684/2008. Foi a partir desta, que a licenciatura tomou maior proporção, inclusive na universidade onde aumentou o número de pesquisa e produção sobre a educação, formação, condições de trabalho dos professores do ensino médio e a licenciatura em CS. Diante da obrigatoriedade, houve aumento no déficit de professores de Sociologia, já que não sendo incentivado durante a formação inicial, poucos discentes formavam com a habilitação em licenciatura, mesmo num contexto onde a disciplina Sociologia já havia sido inserida (não de forma obrigatória) na matriz curricular do ensino médio, no Maranhão, desde 1989.

O outro ponto destacado faz referência às provas de vestibular realizadas para acesso às Universidades, que trazem em suas questões conteúdos de Sociologia, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM[62]), que traz de forma interdisciplinar estes conteúdos, e também o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da UEMA que exige conhecimentos do conteúdo de Sociologia[63] nas provas da primeira e nas da segunda etapa, esta última, nos casos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e o Curso de Formação de Oficial da Polícia Militar.

---

[62] O ENEM foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, mas a partir de 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

[63] É importante frisar que o PAES da UEMA é um vestibular realizado pela própria UEMA, que realiza o processo em duas etapas: a primeira com 60 questões objetivas de várias disciplinas, dentre elas a Sociologia. Já a segunda etapa é composta por 12 questões subjetivas (nesta etapa as questões são de duas disciplinas relacionadas ao curso escolhido), e mais a redação. Assim, além dos candidatos ao curso de Ciências Sociais, os cursos de filosofia e Curso de Oficiais da Polícia Militar do Maranhão (CFO-MMA), também exigem na segunda etapa, conhecimentos dos conteúdos de Sociologia.

Essas duas questões justificam, também, a criação do curso de Licenciatura em CS da UFMA. Assim, são oferecidas, anualmente, no segundo semestre e com funcionamento no turno noturno[64], - no horário das 18h30 às 22h00 horas - 40 vagas para o referido curso. Durante o semestre de 2022.2, estive como monitora da disciplina Sociologia I, no curso de licenciatura em CS. Na ocasião, observamos que o horário de início das aulas não é cumprido à risca, pois, de acordo com os discentes e os docentes do curso, há uma flexibilização deste horário por conta dos alunos que trabalham e não conseguem chegar no horário determinado pela universidade. Assim, geralmente, as aulas iniciam entre 19h00 e 19h30 e se estendem até, no máximo, às 21h30[65]. Neste caso, a finalização das aulas é antecipada, em razão da falta de estrutura da universidade[66] que não oferece, junto às empresas de ônibus, transporte público que atenda às necessidades dos discentes durante todo o período de aula. Ou seja, além de escassos e precários, a saída da última viagem do ônibus que circula no campus, é às 21h30, fazendo com que as aulas encerrem mais cedo, prejudicando, dessa maneira, a formação destes discentes.

A fim de evitar maiores prejuízos na formação destes discentes, alguns professores optam por não realizar ou diminuir o tempo de intervalo das aulas, o que acaba tornando as aulas mais cansativas. Outros pontos negativos que também inviabilizam, ao nosso ver, uma melhor formação dos discentes que estudam à noite são: o não funcionamento das lanchonetes[67]; a segurança precária dos prédios e da universidade como um todo que possui pouca iluminação nas ruas e um número reduzido de seguranças; a biblioteca central e o Restaurante Universitário (RU) só funcionam até às 20h30, não atendendo devidamente o público deste turno, que oficialmente tem horário até às 22h00. Essa conjuntura apresentada, carece de pesquisa mais aprofundada em outro momento, para que possamos compreender a percepção dos alunos e professores, bem como as reais consequências na formação dos discentes.

Retomando para a questão proposta, inicialmente, verificamos que a partir da nova resolução a carga horária final do curso ficou estabelecida em 2.940 horas - menor do que a da modalidade conjunta -, divididas em 08 semestres, com disciplinas teóricas e práticas fundamentadas nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Políticas. Sua integralização

---

[64] Esse turno foi introduzido em 2007 pelo PPC da modalidade conjunta.

[65] Ressaltamos que ao contrário do Curso de CS bacharelado, oferecido no turno vespertino, as disciplinas ministradas no curso de licenciatura em CS, acontecem em um único dia, ou seja, o professor vai uma única vez por semana e ministra suas 04 aulas semanais.

[66] A mesma situação ocorre na UEMA, como veremos em seguida.

[67] No CCH só funciona até às 19:00 horas.

pode ocorrer em no mínimo três anos (06 semestres) e no máximo em sete anos (14 semestres). Seguindo as recomendações do CNE, o PPC do curso de licenciatura está dividido em quatro eixos formadores com suas respectivas disciplinas. No quadro 7 visualizamos as disciplinas distribuídas por períodos na matriz curricular.

Quadro 7 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2014.

Período.	**Disciplina**	**CH / Créd.**	**Pré-Requisito**	**Atividades,Carga Horária e Créditos por período**
1º	Filosofia I	60/4		05 disciplinas CH: 300h
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4		
	Antropologia I	60/4		
	Sociologia I	60/4		
	Ciência Política	60/4		
2º	Antropologia II	60/4	Antropologia I	04 disciplinas LECS CH: 300h
	Sociologia II	60/4	Sociologia I	
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I	
	Psicologia da Educação I	60/4		
	LECS I	60		
3º	Antropologia III	60/4	Antropologia II	04 disciplinas LECS CH: 300 h
	Sociologia III	60/4	Sociologia II	
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II	
	Psicologia da Educação II	60/4		
	LECS II	60		
4º	Antropologia IV	60/4	Antropologia III	04 disciplinas LECS CH: 300h
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III	
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III	
	Didática I	60	Didática I	
	LECS III	60		
5º	Sociologia V	60/4	Sociologia IV	04 Disciplinas LECS CH: 300 h
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV	
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV	
	Didática II	60/4		
	LECS IV	60		
6º	Sociologia VI	60/4	Sociologia V	05 Disciplinas CH: 300 h
	Antropologia VI	60/4	Antropologia V	
	Ciência Política VI	60/4	Ciência Política V	
	Meio Ambiente	60/4		
	IMCS	60/4		
7º	Estágio	225	LECS IV	02 disciplinas 01 Estágio CH: 345 h
	Cultura Brasileira	60/4		
	Libras	60/4		
8º	MTPCS	60/4		02 disciplinas Estágio Monografia CH: 390
	Optativa	60/4		
	Estágio II	180		
	TCC	90		

Integralizáveis	Atividades Complementares	240		CH: 405 h
	Atividades LECS (PECC)	165		
TOTAL	**30 Disciplinas Atividades Práticas Estágios TCC**	**2.940/ 132**		

Fonte: PPC Licenciatura em Ciências Sociais – 2014.

01. Eixo de Formação Específica: contém disciplinas da área de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, iniciadas no 1º período e concluídas no 6º período (I, II, II, IV, V e VI). Além dessas disciplinas, são oferecidas neste eixo as disciplinas de Metodologias: Introdução aos Métodos em Ciências Sociais (IMCS); Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais (MTPCS), totalizando 20 disciplinas (1.200 horas). Essas duas últimas disciplinas passaram a ser oferecidas nos períodos finais do curso de licenciatura, numa certa inversão à matriz curricular dos cursos de CS da modalidade conjunta e do bacharelado, nas quais apareciam no 3º, 4º e 5º período, já que nessas matrizes ainda ofereciam MTTPCS II, que foi suprimida na nova Matriz curricular voltada para Licenciatura em CS. Apesar da retirada de uma das disciplinas de método, o curso ainda permaneceu com duas, evidenciando que a pesquisa ainda possui grande relevância na formação do cientista social. Essa percepção fica clara quando observamos que dentre os quatro objetivos específicos, elencados no PPC de 2014, três fazem referência a pesquisa e produção científica. Essa ideia de uma formação baseada na pesquisa é mencionada na parte da formação teórico-metodológica, que diz:

> A base da formação dos licenciados é alicerçada na pesquisa, pois a transmissão do conhecimento também está, como a pesquisa, calcada na capacidade de produzir no aluno a vontade ou a possibilidade de formular perguntas. A pesquisa tem lugar destacado na concepção e na organização curricular do Curso, abrangendo questões relacionadas não apenas aos seus resultados práticos, mas também aos limites e possibilidades de apreensão da "realidade". Neste sentido, a pesquisa não poderá ser pensada em termos ingênuos de receituários transmitidos por "metodólogos" não necessariamente inseridos em práticas de pesquisa (PPC Licenciatura em CS, 2014, p. 8).

Fica claro que há, não só uma recepção das orientações nacionais, no que tange a formação de um PPC e sua respectiva matriz curricular, mas uma tentativa de inserir na formação do professor da educação básica, caminhos para a pesquisa, necessária, tanto no que tange a elaboração de projetos a serem desenvolvidos junto aos alunos, quanto a pesquisas que podem ser desenvolvidas em cursos de pós-graduação, envolvendo a temática da educação. Mas do que pensar na pesquisa como algo importante na formação do discente, há uma

expectativa, por parte dos professores, em não retirar do currículo, algo que é tão característico do cientista social (bacharel ou professor), que é a pesquisa. Assim, a permanência dessas disciplinas de metodologias é uma forma de demarcar que esse futuro professor, apesar de não ser visto como um cientista social, tenha noções metodológicas necessárias à pesquisa.

Entretanto, apesar do discurso da importância da pesquisa na formação dos discentes da licenciatura, observamos que dos dezoito grupos de pesquisas ligados ao DESOC, nenhum deles está relacionado a linha de educação[68] deixando clara a falta de interesse ou mesmo de alinhamento dos professores do departamento com esta discussão e teoria, tendo em vista que a linha de pesquisa destes destoa da área de educação (ANEXO F). Assim, mesmo com o cumprimento de disciplinas metodológicas e epistemológicas, verificamos pouco incentivo para com os discentes da licenciatura em relação à pesquisa e à continuação dos estudos por meio das pós-graduações[69]. Essa situação fica comprovada por meio da pesquisa realizada com os professores de Sociologia do ensino médio na rede estadual (retomaremos a análise da pesquisa no capítulo 06), na qual dentre os 35 entrevistados, 11 são formados em CS/Licenciatura. Destes, 45% realizaram pós-graduação stricto sensu e 80% dos professores terminaram o mestrado ou doutorado há menos de 4 anos, com pesquisas voltadas para educação. Ou seja, é recente a abertura de linhas e discussão sobre a educação na área das CS. Apesar de não haver linha específica sobre o subcampo da educação na Pós-graduação em Ciências Sociais UFMA, há professores que hoje orientam e produzem algumas pesquisas, juntos aos discentes, voltados para este subcampo, como o professor Juarez de Carvalho Filho e Antônio Paulino, embora tenham produção e pesquisas em outras áreas. Na graduação, além destes já citados, temos também a professora Elisa dos Anjos - que estuda e pesquisa sobre educação - e o professor Gamaliel Carreiro que também tem desenvolvido algumas produções nesta área.

Com a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no ensino médio, houve um efeito cascata sobre a universidade que ampliou seus estudos e pesquisas sobre esta área, e mais tarde com a separação do curso de licenciatura em CS, abriu-se uma nova demanda de docentes no quadro dos cursos de graduação para que houvesse expansão de pesquisas que abrangessem a área da educação (formação, licenciatura em ciências sociais, Sociologia no

---

[68] No PPC de 2018, aparece o Grupo de Estudos em Sociologia e Pesquisa em Educação (GESPE), coordenado pela professora Drª Elisa Maria dos Anjos.

[69] Para que haja uma comparação mais adequada, necessita-se de pesquisa específica para que possamos acompanhar melhor tal processo, tendo em vista a separação do curso e o aumento no número de Pós-graduações na UFMA e UEMA, assim como em todo Brasil.

ensino médio, etc.) no Maranhão, até então escassa. Essa situação já era discutida, inclusive no PPGCSoc que durante reunião do colegiado no dia 18 de janeiro de 2008, colocou em pauta a discussão sobre a distribuição de vagas para concurso público destinado ao DESOC[70]. Na ocasião, o professor Alexandre Corrêa, juntamente com o professor Igor Grill, defendeu que a distribuição de vagas deveria considerar a necessidade de reforçar a licenciatura em CS, já que havia carência de professores que se dedicassem a esta área. Dessa maneira, a partir do ano de 2010, os concursos para professor de Sociologia e antropologia passaram a visar perfis que contemplassem, também, a linha de pesquisa na área de educação.

02. Eixo de Formação Pedagógica: compreende as disciplinas voltadas para a educação: Didática I e II; Psicologia da Educação I e II, Libras, bem como o Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS): LECS I; LECS II; LECS III; e LECS IV. Destacamos que nesse eixo formativo as 05 primeiras disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Educação e Letras, respectivamente, enquanto a disciplina LECS é oferecida pelo próprio DESOC, havendo uma redução em relação à matriz anterior, na qual eram oferecidas 07 LECS. Vimos que o DESOC tem oferecido e se comprometido em ministrar disciplinas práticas, desde o PPC de 2006, com a oferta da modalidade conjunta, obedecendo (em tese no que está escrito no PPC[71]) ao CNE e a resolução 09/2001, já mencionada, que traz nos parágrafos § 1º e § 2º, do artigo 12, a seguinte resolução:

> [...]§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (CNE – CP nº 09/2002, p. 67).

Esses parágrafos exigem que os cursos de licenciatura não permaneçam somente na oferta de disciplinas pedagógicas, como complementação do bacharelado, e nem na limitação do estágio como prática, essencial na formação dos professores, mas, que as práticas devem fazer parte da formação desde o início do curso de forma articulada com os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, bem como, oferecendo vivências nas escolas de ensino médio, a fim promover maior conhecimento e reflexão sobre as realidades escolares.

Dessa forma, percebemos a importância não só da disciplina prática, mas também das disciplinas pedagógicas no início do curso, pois estas darão base para essas reflexões. Nessa

---

[70] Em reunião anterior, o professor Dr. José Odivaldo Alcântara Junior já havia solicitado a discussão dessa pauta, ressaltando a importância de pensar professores que pudessem colaborar com o PPGSOC.

[71] Em tese, devido a resistência de alguns professores em pensar as práticas, a partir das teorias. Voltaremos a esta situação no subtópico sobre LECS.

perspectiva a Matriz Curricular de 2014 traz a prática, por meio do LECS, mas também o aspecto pedagógico, oferecendo a disciplina de Psicologia da Educação I e II, no segundo e terceiro período, além de Didática I e II, no quarto e quinto período, respectivamente, já que antes eram oferecidas somente a partir sétimo período, como vimos no PPC de 2006.

Destacamos, que como bem afirma Moreira (2021), a formação inicial não pode ser entendida somente como "uma atividade prática que vise, principalmente, a capacitar o docente a dominar técnicas e métodos a serem empregados, "com sucesso", nas salas de aula" (Moreira, 2021, p. 35). Há nas Resoluções propostas que enxugam o currículo (diminuem a carga horária total) pautando de forma veemente a prática, em detrimento da teoria, tão necessária na formação dos professores da educação básica. Isso acarreta numa formação da prática pela prática, sem conexões e reflexões relevantes com a realidade dos estudantes nas escolas (Moreira, 2021).

Outro ponto interessante nesse eixo é a entrada da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória e ao mesmo tempo optativa, não ficando claro o motivo de esta disciplina ser oferecida como optativa, tendo em vista que o Art. 3º, do Decreto nº 5.626/2005, deixa clara a determinação da Libras ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (...) e enfatiza

> [...]§1º que "todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério" (Decreto 5.626/2005).

Sendo o curso de Licenciatura em CS um curso de formação de professores da educação básica, a referida disciplina deveria aparecer somente como obrigatória, e não mais optativa[72], como ainda consta no PPC licenciatura em CS de 2014.

Por fim, chama a atenção a retirada das disciplinas pedagógicas: Educação e Sociedade - que estava na matriz desde o início do curso – e Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio. Estas disciplinas foram totalmente excluídas do curso, não aparecendo nem no rol de disciplinas optativas disponíveis no PPC do curso. Entretanto, como veremos no próximo eixo, algumas permanecem, como é o caso da disciplina Cultura Brasileira. Observamos a retirada de duas disciplinas da educação e a permanência de uma específica do curso de CS bacharelado.

---

[72] A disciplina aparecerá como optativa, segundo o Decreto nº 5.626/2005, nos cursos de educação superior.

03. Eixo de Formação Complementar. Este eixo é formado por 05 disciplinas: Filosofia I (oferecida pelo Departamento de Filosofia); Formação do Mundo Contemporâneo (ministrada por docentes do Departamento de História); Cultura Brasileira, Meio Ambiente e uma disciplina optativa (oferecidas pelas três áreas: Sociologia, Antropologia, Ciência Política). Observamos que houve uma grande redução no número de disciplinas complementares e interdisciplinares, ao compararmos com a Matriz de 1999, por exemplo, quando tínhamos 09 disciplinas oferecidas por 07 departamentos diferentes: filosofia, história, economia, geografia, matemática, psicologia e serviço social.

Em relação à Licenciatura, essa redução ocorre por haver um direcionamento às disciplinas e práticas que contribuem com a formação dos futuros professores. Todavia, essa redução, de acordo com a fala de alguns professores do curso, pode influenciar na formação do discente que deixa de ter uma visão interdisciplinar e teórica para focar na teoria específica e nas suas práticas nas escolas básicas. Nessa perspectiva, entendemos que **Cultura Brasileira** permanece na matriz curricular como forma de não perder o viés do curso, demarcando sua identidade. Mas cabe a pergunta: por que Cultura Brasileira e não outra disciplina?

Considerando esta disciplina, criada no início do curso, na qual professores do DESOC eram na maioria antropólogos, analisamos sua ementa, bem como das disciplinas de Antropologia, buscando entender sua relevância na formação. Assim, observamos duas questões, a princípio. A primeira é que cinco, das seis disciplinas de Antropologia, aparecem o conteúdo cultura sobre várias perspectivas, mas não a cultura brasileira, considerada pelo DESOC como relevante, haja vista uma disciplina específica que abrange tal entendimento.

A segunda questão diz respeito à própria disciplina Cultura Brasileira, que em sua ementa traz a proposta de reflexão sobre a cultura brasileira e maranhense, contudo não há na bibliografia (básica e complementar) nenhum texto ou livro sobre a cultura maranhense, deixando de lado algo que, inicialmente, parecia ser algo singular do curso.

Além desta, houve ainda o acréscimo da disciplina Meio Ambiente, sob a justificativa de não ter sido contemplada em outras disciplinas obrigatórias da matriz curricular (é contemplada pela disciplina optativa: Sociologia do Desenvolvimento), sendo colocada como de grande relevância na formação inicial (Costa, 2016). Mas se já havia uma disciplina que tratava sobre este assunto, por que não recolocar Sociologia do Desenvolvimento na matriz? Ao contarmos o número de professores que faziam parte do quadro do DESOC – à época, verificamos 13 antropólogos, 13 sociólogos e 07 cientistas políticos. Entretanto, dois professores de Sociologia trabalham, especificamente, com a questão do meio ambiente, o que

pode ter facilitado o aceite de uma nova disciplina.

Verificamos, desta maneira, que a formação de uma matriz curricular está pautada não só nas Resoluções aplicadas pelo MEC, mas também, na conjuntura do quadro de professores e de suas respectivas linhas de pesquisa dos professores que além de orientar agendas de pesquisas no Departamento, irão reverberar nas linhas de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, vinculado diretamente ao departamento citado.

04. Eixo de Formação Livre: Este eixo, diferente dos demais, está pautado na dimensão prática, que passa a ter mais espaço dentro da formação dos docentes, como orienta a DC de formação de professores, no Art. 13, ratificando a importância da superação e limitação do estágio como prática e inserindo a proposta de diferentes atividades interdisciplinares como fundamentais no processo de formação dos discentes. Assim, o PPC de 2014, traz a obrigatoriedade do cumprimento de 240 horas em atividades complementares que compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão. Na matriz curricular da modalidade conjunta essas atividades foram inseridas e cobradas a partir do 4º período, enquanto na matriz da licenciatura ficou a critério do aluno o momento do desenvolvimento destas, sendo executadas de forma livre, mas obedecendo a um quadro demonstrativo de Atividades Complementares[73], organizado pelos docentes e aprovado pelo colegiado, a fim de orientar os discentes quanto aos limites de carga horária por cada atividade realizada.

Além dessas 240 horas, foram implementadas também 165 horas de práticas especiais LECS[74] (Práticas Especiais Curriculares - PECC), que devem ser desenvolvidas e comprovadas pelos discentes (ANEXO G) para fins de integralização (PPCCS, 2014). A partir da análise das matrizes, percebemos que há uma mudança no olhar sobre a formação dos licenciandos, no qual destacamos a relevância dada às atividades práticas, consideradas fundamentais neste processo. Todavia, a cobrança dessas práticas chega sem discussão prévia com os professores dos cursos, especificamente no caso do curso de CS que passou a oferecer um curso de licenciatura com um quadro de professores com formação no bacharelado. Dessa forma, possivelmente, a falta de conhecimento na área de educação, possa ser um entrave no reconhecimento do curso e da prática como atividade relevante na formação dos futuros professores de Sociologia da educação básica. No entanto, é necessário que se realize pesquisa de forma a compreender melhor essa conjuntura.

---

[73] Este quadro demonstrativo poderá ser modificado tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de pontuação, a depender do colegiado que deverá divulgar amplamente as modificações entre os discentes.
[74] Voltaremos ao assunto do LECS em outro momento, ainda neste capítulo.

2.2.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2018

Após a aprovação do PPCCS 2014, específico para o curso de Licenciatura em CS, obedecendo a Resolução CNE CP 02/2001, houve no ano seguinte, 2015, a aprovação do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da respectiva Resolução CNE/CP 02/2015 pautadas na recém Política Nacional de Educação – PNE (2014-2024) sancionada em 2014, que contemplava demandas históricas no que tange a uma articulação entre "formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho" (Trombetta, 2022, p. 90).

Em meio à positividade e aos avanços propostos por essa Resolução e as novas Diretrizes que estavam em pauta, o Brasil vivenciou, politicamente, o Golpe de 2016[75], que barrou os avanços que estavam sendo realizados, estabelecendo retrocessos na área educacional sentidos até os dias de hoje, e que estão lentamente sendo repensados. O governo de Michel Temer iniciou o retrocesso ao aprovar a Lei nº 13.415/2017, que trata da reformulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Ensino Médio, pensada para atender a iniciativa privada, bem como os setores públicos que almejam a desregulamentação da formação de professores, da qual falaremos no capítulo 06 deste trabalho (Trombetta, 2022).

O governo seguinte, assumido por Jair Bolsonaro, deu continuidade aos retrocessos iniciados no governo Temer, que buscavam flexibilizar o trabalho dos professores de modo a

> (...) adequá-lo aos interesses de setores da sociedade ligados ao projeto global de educação, que pretende retirar das universidades a formação de professores para torná-la mais barata, sem pesquisa e extensão, e mais livre das pressões acadêmicas e sindicais que historicamente defendem um modelo de formação mais abrangente e identificado com as necessidades sociais da educação brasileira (Trombetta, 2022, p. 98).

Assim, tais governos trabalharam para que o CNE aprovasse novas diretrizes aos cursos de licenciatura de forma a aproximar a formação dos professores à nova BNCC. Tal demanda foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, quatro anos após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, causando insatisfação das instituições de ensino superior, bem como dos docentes da educação básica e da sociedade civil, pelos retrocessos aprovados (Silva, 2023).

---

[75] Este se refere ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, que teve seu governo tomado, sob acusação de crime de responsabilidade, que foi contestado, mas sem êxito dado seu afastamento do governo. Michel Temer, na época vice-presidente, assumiu o governo até o ano de 2018, passando a faixa presidencial à Jair Bolsonaro, no ano de 2019.

Dessa forma, o curso de licenciatura em CS, aprovou em 2018 novo PPC pautado nas especificações da Resolução de 2015[76], quando no ano de implementação deste (2019), fora aprovado nova Resolução com demandas diferentes das recentemente aprovadas. Assim, o referido projeto permaneceu somente 05 anos, sendo reformulado no ano de 2023, com base na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Essas mudanças constantes dificultam a continuidade da formação do discente, além de demandar esforço intelectual dos professores do colegiado e do NDE, que analisam e discutem criticamente as resoluções para propor nova matriz curricular ao curso que contemple as identidades e especificidades da nossa sociedade, bem como as demandas nacionais (PPC Licenciatura em CS, 2018).

Dessa maneira, o PPC 2018 de Licenciatura em CS foi elaborado tendo como princípios a formação ampla, integrada com base na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, articulando teoria e prática e entendendo a educação como fenômeno multidimensional (PPC Licenciatura em CS, 2018). As categorias multidimensionais e multidisciplinaridade são trazidas a todo instante pela Resolução CNE CP nº 02/2015 e incorporadas pelo PPC/2018, propondo por meio destas uma educação múltipla que percebe a diversidade social, calcada nas realidades e suas várias dimensões (política, social, econômica, psicológicas) como um dos princípios da educação. Com a diminuição de disciplinas de outros departamentos, que proporcionava uma ideia de multidisciplinaridade, o DESOC reformulou as ementas das disciplinas, como estratégias, para abranger os conteúdos que julgavam necessários para formação em CS, bem como as demandas multidimensionais e multidisciplinares exigidas pelas resoluções e pareceres nacionais.

> Além de conhecimentos específicos e da formação pedagógica, a legislação vigente estabelece conteúdos transversais obrigatórios, relacionados a Meio Ambiente, Diversidade Étnico-racial, religiosa e geracional, Libras, Educação Especial e Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e Direitos Humanos. Estes conteúdos serão abordados ao longo do curso e, de modo mais incisivo, em componentes curriculares específicos, obrigatórios e optativos [...]. (PPC licenciatura, 2018).

A Resolução CNE CP nº 02/2015 trouxe ainda modificações quanto à organização da estrutura curricular, que antes era dividida em 04 Eixos de Formação, como vimos no PPC/2014, e passou a ser composta por três Núcleos de Formação: a) Formação Geral e Interdisciplinar; b) Formação Profissional e Formação Pedagógica e, c) Núcleo de Estudos

[76] Ressaltamos que o colegiado do Curso de CS da UFMA, demorou para elaborar e aprovar o PCC pautado na resolução de 2015, que determinava até dois anos para adaptação, mas que só foi aprovado em 2018. Todavia, entendemos que a elaboração e modificação não é algo rápido de realizar, tendo em vista as discussões que permeiam as disciplinas e a carga horária mínima a ser oferecida.

Integrados e enriquecimento Curricular, ficando definida da seguinte maneira:

No núcleo de formação geral e interdisciplinar houve uma junção dos eixos de formação específica e complementar, que juntas eram compostos de 25 disciplinas. Na nova proposta, esse núcleo passou a ter 28 disciplinas (e não 29 como apresenta o PPC 2018), incluindo as de formação base, composto pelas três áreas: Sociologia, Antropologia e Ciência Política (I, II, II, IV, V e IV), bem como as de método: IMCS e MTPCS, que permanecem por haver entendimento da pesquisa como formação metodológica fundamental aos discentes e futuros professores/pesquisadores da educação básica, como é possível ver no Quadro 8.

Quadro 8 - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2018.

Período.	**Disciplina**	**CH / Créd.**	**Pré-Requisito**	**Atividades, Carga Horária e Créditos por período**
1º	Filosofia I	60/4		05 disciplinas CH: 300h
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4		
	Antropologia I	60/4		
	Sociologia I	60/4		
	Ciência Política I	60/4		
2º	Antropologia II	60/4	Antropologia I	04 disciplinas LECS CH: 300h
	Sociologia II	60/4	Sociologia I	
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I	
	Economia e Sociedade	60/4		
	LECS I	60/2		
3º	Antropologia III	60/4	Antropologia II	04 disciplinas LECS CH: 300 h
	Sociologia III	60/4	Sociologia II	
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II	
	Psicologia da Educação I	60/4		
	LECS II	60/2	LECS I	
4º	Antropologia IV	60/4	Antropologia III	04 disciplinas LECS CH: 300h
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III	
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III	
	Psicologia da Educação II	60/4		
	LECS III	60/2	LECS II	
5º	Sociologia V	60/4	Sociologia IV	04 Disciplinas LECS CH: 300 h
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV	
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV	
	IMCS	60/4		
	LECS IV	60/2	LECS III	
6º	Sociologia VI	60/4		05 Disciplinas CH: 300 h
	Antropologia VI	60/4		
	Ciência Política VI	60/4		
	MTPCS	60/4		
	Relações Sociais de Gênero	60/4		

7º	Estudos sobre Juventude	60/4		05 disciplinas CH: 300 h
	Meio Ambiente	60/4		
	Libras	60/4		
	Didática I	60/4		
	Optativa	60/4		
8º	Cultura Brasileira	60/4		04 disciplinas 01 estágio CH: 405
	Estudos sobre Juventude	60/4		
	Didática II	60/4		
	Optativa	60/4		
	Estágio Obrigatório I	225		
9º	Estágio Obrigatório II	180		Estágio TCC CH: 300
	TCC	120		
Integralizáveis	Atividades Complementares (Ensino, Pesquisa, Extensão)	240		CH: 405h práticas
	Atividades Especiais LECS	165		
TOTAL	**34 disciplinas** **Estágios** **Atividades Complementares** **TCC**	**3.270/ 179**		

Fonte: PCC do curso de Licenciatura em Ciências Sociais - 2018.

Além destas, foram incluídas a este núcleo, as disciplinas de cunho interdisciplinar, tais como: Formação do Mundo Contemporâneo (antes ministrado por professores do Departamento de História e agora passa a ser ministrada por professores do DESOC); Cultura Brasileira; Meio Ambiente (que permanecem na grade como disciplinas obrigatórias); Relações Sociais de Gênero[77] (esta disciplina retorna no PPC-2018, pois havia saído da matriz curricular no PPC-2014); Estudos sobre Juventude e Estudos sobre Violência (estas duas disciplinas entram como obrigatórias no 7º e 8º período, respectivamente, atendendo uma demanda legal da Resolução MEC/CNE nº 02/2015, que entende ser importante a problematização e reflexão sobre categoria juventude, necessária para o entendimento das realidades juvenis encontradas nas escolas da educação básica). Cabe a pergunta: por que estas disciplinas sobre juventude e violência foram inseridas, via Resolução, como obrigatórias? Entendemos que pode haver relação com o cenário político e social do governo no ano de

[77] Esta disciplina modificou o nome em 2006. Antes era conhecida como Família, Sociedade e Direito do Menor, um dando para Relações Sociais de Gênero, permanecendo como disciplina obrigatória na grade curricular do PPC 2006 – Modalidade Conjunta. Todavia, foi retirada no PPC de licenciatura em CS/2014.

2015, ainda sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT), que por meio de consultas e discussões com docentes, discentes e sociedade civil passaram a considerar tais discussões como sendo importantes na formação do professor que vai trabalhar com o público jovem.

A disciplina Filosofia permanece na grade curricular como disciplina obrigatória do primeiro período, sendo retirada a Filosofia II, que era ministrada no segundo período de acordo com a matriz de 2014. A articulação de retirada de uma Filosofia é estratégica, no intuito de incluir as demandas da resolução e ao mesmo tempo manter e/ou incluir disciplinas da área das CS, como é o caso do retorno das Relações Sociais de Gênero e Economia e Sociedade.

Esta disciplina (Economia e Sociedade), ministrada pelo Departamento de Economia (DECON) voltou à grade como disciplina obrigatória depois de 12 anos. Neste período, esteve como disciplina optativa. Ela passou a ser oferecida no segundo período, no lugar de psicologia da educação, ofertada, naquele momento, no terceiro período.

O Núcleo Formação Profissional e Formação Pedagógica é formado por 05 disciplinas teóricas: Psicologia da Educação (I e II); Didática (I e II) e Libras, oferecidas respectivamente pelos Departamentos de Educação (I e II) e Letras. Estas disciplinas teórico-pedagógicas sofreram, novamente, modificações no que tange ao momento de seu oferecimento, sendo as primeiras deslocadas para o terceiro e quarto período, enquanto as Didáticas, ministradas antes no quarto e quinto, passaram a ser oferecidas no sétimo, juntamente com Libras e oitavo período. Em contrapartida, as disciplinas IMCS e MTPCS subiram, passando a ser oferecidas no quinto e sexto período, como mostra o Quadro 8.

No PPC/2018 às 04 disciplinas teórico-práticas, oferecidas por meio do LECS (I, II, III e IV), continuaram a ser ofertadas a partir do segundo período. Somada a essas disciplinas temos, também, as Práticas Especiais de LECS, que são atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos discentes durante o curso, tais como participação e/ou apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, bem como participação no PIBID ou projetos de pesquisa e/ou extensão, entre outros, como veremos no tópico sobre LECS ainda nesse capítulo. De acordo com o PPC é importante que estas atividades sejam comprovadas a fim de serem integralizadas, já que devem ser cumpridas 165 horas dessas atividades que somadas às teórico-práticas (240 horas), totalizam 405 horas.

Antes, chamado de Eixo de Formação Livre, o **Núcleo de Estudos Integradores** e **Enriquecimento Curricular**, é composto pela: a) **Prática de ensino** que inclui os Estágios Obrigatórios (I e II), num total de 405 horas, que devem ser realizados no oitavo e nono

período, após o cumprimento das disciplinas LECS IV e Didática I. Além dos estágios, pertencem a esse núcleo o **Trabalho de Conclusão de Curso (**TCC), que possui três modalidades (monografia, artigo e ensaio), podendo ser escolhido um para desenvolvimento, totalizando 120 horas de carga horária e, por fim, temos o cumprimento de **uma disciplina optativa** (oferecida pelas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política) mais as **Atividades Complementares**, que possuem carga horária de 240 horas, que são cumpridas mediante atividades realizadas fora da sala de aula, podendo envolver a prática e a teoria, como disciplinas eletivas, participação em projetos e em eventos acadêmicos.

O PPC 2018, também apresenta uma lista de atividades complementares e suas respectivas cargas horárias e pontuações, a fim de orientar os discentes quanto ao número de atividades necessárias para obtenção da carga horária exigida, devendo ser comprovada para fins de integralização, porém, verificamos que nem todas as atividades possuem carga-horária específica, o que dificulta a organização dos alunos no que tange ao planejamento das atividades a serem realizadas. Além disso, a não especificidade das atividades e suas respectivas carga horárias, podem revelar a falta de aceitação desse componente prático, que passou a ser exigido nos PPC, mas que não é visto como algo relevante na formação, tanto quantos as disciplinas, e assim, permanecem sendo oferecidas, mas sem muito trato.

Assim, observamos que no PPC de 2018, que entrou em vigor no ano de 2019, houve a inserção de novas disciplinas e o retorno de outras, aumentando assim, em comparação com o PPC de 2014 (que tinha 2940 horas), a carga horária do curso que passou a ter 3.270 horas, divididas em atividades teóricas (2.220h) e práticas (1.050h[78]), distribuídas em 34 disciplinas[79] (incluindo a optativa que é obrigatória), Estágio Obrigatório, Práticas Pedagógicas, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

2.2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2023

Em meio às novas mudanças políticas ocorridas a partir de 2016, como vimos anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi aprovada para dar sustentação à aprovação da Lei 13.415/2017 que mudou a estrutura curricular do Ensino Médio e dessa forma obrigou

[78] De acordo com a Resolução CONSEPE/UFMA nº 1892/2019, artigo 62, ficou estabelecido que a contagem de crédito se desse da seguinte forma: 01 crédito para cada 15 horas de atividades teóricas e 01 crédito para cada 30 horas de atividades práticas.

[79] Verificamos no quadro do Núcleo Estudos da Formação Geral que são 28 disciplinas e não 29 como está escrito no PPC 2018, pág. 34/35. Fiz a contagem, posteriormente, na grade curricular que veio a confirmar que temos 34 disciplinas no total e não 35.

as universidades a repensarem e modificarem seus currículos, tendo como base as mudanças da BNCC, que determinou no artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de homologação da BNCC (Educação Básica), para que fosse implementada a referida adequação curricular da formação docente. Ou seja, a ideia é formar professores limitados - no que tange às reflexões e criticidades sobre as questões sociais – e, ao mesmo tempo, multifuncional, para que possam exercer várias funções além da docência. Essa situação fica clara no capítulo 06, quando analisamos as condições de trabalho dos professores no ensino médio, que denunciam o acúmulo de atividades desenvolvidas nas escolas, tais como: coordenação de área; psicólogos; tutorias, entre outras funções realizadas nos referidos espaços.

Assim, no ano de 2023, o curso de Licenciatura em CS/UFMA iniciou reformulação do seu PPC[80], com base na Resolução CNE/CP nº 02/2019, reestruturando os componentes curriculares, mas permanecendo com o mesmo objetivo geral do PPC de 2018, pautado na formação de docentes-pesquisadores que sejam qualificados para o exercício da docência no Ensino Básico na área das Ciências Sociais, bem como aptos para atuação em projetos públicos e privados relacionados à educação (PPCCS, 2018).

Deixamos claro de início que o presente PPC ainda não fora aprovado pelo Departamento e encontra-se parado por determinação da Reitoria. Possivelmente, devido a mudança de governo que ocorreu em 2023, com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil. Assim, acreditamos que haverá mudanças na Resolução de 2019, e com isso, houve a paralisação do processo de mudanças. Entretanto, entendemos ser relevante pensarmos e analisarmos as mudanças propostas pela Resolução citada e como estas se apresentaram e foram percebidas pelos docentes do curso de CS/Licenciatura.

Dentre as reformulações propostas pela referida resolução, temos a divisão dos componentes curriculares em três grupos de formação, denominados: **a) Grupo I** - com carga horária de 800 horas destinadas à base comum composta por "conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos", fundamentando a "educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais (PPC 2023, p. 30); **b) Grupo II**, que determina 1.600 horas para conteúdos específicos das áreas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), passando a constar unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, como visto anteriormente; e, por fim, **c) Grupo III,** voltado para as práticas pedagógicas, às quais

[80] Até a presente data, o PPC ainda não foi aprovado na Assembleia Departamental. De acordo com informações da Coordenação do curso, o PPC está parado por determinação da UFMA e deve retomar a discussão ainda este ano.

são destinadas 800 horas distribuídas de duas formas: I) 400 horas de estágio supervisionado a ser realizado nas escolas; e, II) 400 horas para as práticas dos componentes curriculares do Grupo I e II, a serem desenvolvidos ao longo do curso (PPCCS, 2023).

O Grupo I traz componentes curriculares voltados para a parte pedagógica e não para a parte específica do curso – como nas resoluções anteriores -, demonstrando uma inversão, que interpretamos ser uma prioridade dentro do contexto de formação de professores, entendendo a teoria e prática pedagógica como algo a ser primado, pois objetiva moldar como deve ser esse novo professor. Assim, coloca a parte de formação específica (grupo II) num segundo plano, como algo que deve estar em permanente vínculo com a prática pedagógica, isto é, o discente aprende a teoria básica, que continua pautada na multidisciplinaridade, porém, com a redução de disciplinas específicas, houve a renomeação de disciplinas e suas respectivas ementas, a fim de abarcar diversos conteúdos que passam a ser pincelados, sem grande aprofundamento dentro destas, mas que fazem parte da BNCC e devem ser ministrados de acordo com a Resolução.

Mas será que o conteúdo ministrado durante a formação superior deve estar de acordo com os conteúdos da educação básica ou são os conteúdos da educação básica que devem seguir as teorias e conteúdos acumulados durante a graduação na universidade?

Percebemos que há uma diminuição de investimentos e reconhecimento da importância de um professor com qualidade em sua formação, bem como, o comprometimento de uma educação de qualidade aos discentes da educação básica, que passam a receber informações e conhecimento moderados de um professor formado com restrições teóricas, mas que ao mesmo tempo deve ser polivalente para desenvolver funções diversas a fim de se enquadrar às novas regras estabelecidas pela BNCC, na qual, dentre outros questões, deverá ministrar, também, aulas de outros componentes. A formação pela formação, sem qualidade teórica e nem prática.

Assim o Grupo I é composto por 13 componentes: Psicologia da educação I e II, Didática I e II; Libras; LECS I, II, III e IV, além das disciplinas: Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil e, Educação Especial, inseridas neste PPC como obrigatórias e oferecidas pelo Departamento de Educação II no segundo e sétimo período, respectivamente. Completando o rol de disciplinas do grupo I, são oferecidas pelo DESOC as disciplinas: Educação, Trabalho e Juventude e, Educação, Juventude e Violência, que passam por uma

renomeação[81], a fim de atender os conteúdos transversais obrigatórios relacionados à educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, direitos humanos, entre outras abordagens curriculares. Importante ressaltarmos que estas duas últimas disciplinas possuem carga horária com 70 horas que são distribuídas em 45 horas teóricas (3 créditos) e 25 horas práticas (0,83 créditos), diferenciando-se demais que apresentam 60 horas[82], como podemos verificar no Quadro 9.

QUADRO 9: Matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2023

Período.	**Disciplina**	**CH / Créd.**	**Pré-Requisito**	**Atividades, Carga Horária e Créditos por período**
1º	Fundamentos filosóficos das Ciências Sociais	90/6		05 disciplinas CH: 330h
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4		
	Antropologia I	60/4		
	Sociologia I	60/4		
	Ciência Política I	60/4		
2º	Antropologia II	60/4	Antropologia I	04 disciplinas LECS Prática CH: 360h
	Sociologia II	60/4	Sociologia I	
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I	
	Política Educacional da Educação Básica	60/4		
	Laboratório de Extensão I	60/2 (P)*		
	LECS I	60/2 (T/P)		
3º	Antropologia III	60/4	Antropologia II	04 disciplinas LECS Prática CH: 360h
	Sociologia III	60/4	Sociologia II	
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II	
	Psicologia da Educação I	60/4		
	Práticas de Ensino I	60/2 (P)		
	LECS II	60/2 (T/P)	LECS I	
4º	Antropologia IV	60/4	Antropologia III	04 disciplinas LECS Prática CH: 360h
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III	
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III	
	Psicologia da Educação II	60/4	Psicologia da Educação I	
	Laboratório de Extensão II	60/2 (P)		
	LECS III	60/2 (T/P)	LECS II	
5º	Sociologia V	60/4	Sociologia IV	04 disciplinas LECS Prática CH: 360h
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV	
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV	
	IMCS	60/4		
	Laboratório de Extensão III	60/2 (P)		

[81] Antes nomeadas como Estudos sobre Juventude e Estudos Sobre Violência.
[82] A exceção se apresenta apenas nos LECS que possuem 60 horas/teórico-práticas, o que equivale a 02 créditos, tendo em vista a explicação da nota 23.

	LECS IV	60/2 (T/P)	LECS III	
6º	Sociologia VI	60/4		05 Disciplinas Prática CH: 370 h
	Antropologia VI	60/4		
	Ciência Política VI	60/4		
	MTPCS	60/4		
	Relações Sociais de Gênero	60/4		
	Práticas de Ensino II	70/2,33 (P)		
7º	Educação, trabalho e juventude	70/ 3(T)*/0,83 (P)		05 disciplinas CH: 320 h
	Educação especial	60/4		
	Meio Ambiente	70/ 3(T)/0,83 (P)		
	Libras	60/4		
	Didática I	60/4		
8º	Cultura Brasileira	60/4		04 disciplinas CH: 250
	Educação, Juventude e violência	70/ 3(T)/0,83 (P)		
	Didática II	60/4		
	Optativa	60/4		
9º	Estágio Obrigatório	400		Estágio TCC CH: 490
	TCC	90		
TOTAL	35 disciplinas Estágios Práticas TCC	3.200/179, 12		

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – 2023.
* (P) – Prática. (T) – Teórica.

Esse aumento e redistribuição, entre teoria e prática, da carga horária é um diferencial do presente PPC 2023, que pautado na Resolução CNE/CP nº 02/2019, passa a implementar a prática em conjunto com a teoria, como discutido anteriormente.

Já o Grupo II é formado por 26 componentes curriculares que darão aos discentes a formação teórica específica do curso. Assim, permanecem as disciplinas que compõem a área de Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política (I, II, III, IV, V e VI), bem como, as de base metodológica (IMPCS e MTPCS), importantes na formação dos discentes como futuro professor-pesquisador (PPC, 2023). Neste grupo, ainda estão os componentes: Formação do Mundo Contemporâneo, Relações de Gênero, Cultura Brasileira e Meio Ambiente que permanecem como disciplinas base do curso, como verificamos ao longo deste capítulo.

Chama atenção a disciplina de Meio Ambiente, que neste PPC sofre aumento da carga horária, a exemplo do que aconteceu com a disciplina Educação, trabalho e juventude, passando de 60 para 70 horas, destinando 45 horas para teoria e 25 horas à parte prática. Este aumento, pode ter relação com a criação da macroárea: Meio Ambiente, trazida pela BNCC, no qual é apresentada e inserida como tema contemporâneo transversal (MARANHÃO/SEDUC, 2022).

Por fim, a disciplina de Filosofia tem sua nomenclatura e na sua carga horária alterada, passando a ser chamada de Fundamentos Filosóficos das Ciências Sociais, com carga horária de 90 horas (06 créditos). Com a alteração do nome, a disciplina passa a ter uma ementa mais voltada para a Filosofia e de como esta precede e contribui com o pensamento das Ciências Sociais.

O último grupo (Grupo III) trata de componentes que visam uma maior articulação teoria/prática, muitas vezes concentrada no oferecimento do LECS e das atividades ligadas ao PIBID[83]. Dessa forma, foram introduzidos cinco Unidades Curriculares de Extensão (UCE): Práticas de Ensino I e II, Laboratório de Extensão I, II e III, num total de 310 horas práticas, dedicadas a projetos de extensão, oferecidos a partir do primeiro período do curso, ficando no lugar de Práticas Especiais de LECS (165h) e das Atividades Complementares (240h). Além das UCEs, fazem parte do grupo III o Estágio Supervisionado (400 horas[84]) e o TCC, que sofre redução de CH passando a ter 90 horas e não mais 120 horas.

Com isso, observamos que a parte teórica continua com a carga horária maior em relação à parte prática, totalizando 2.175 horas. Porém, em relação ao PPC de 2018, o novo PPC/2023 passou a ter maior carga-horária envolvendo teoria e prática (antes 240h e atualmente 520h)[85]. Em contrapartida, tivemos uma redução da carga horária voltada para a prática, que passou de 810 horas, para 710 horas (UCE + Estágio). Assim, ao considerarmos o total entre os componentes que envolvem teoria/prática e a prática, houve uma pequena diminuição da carga horária, passando de 1050 horas para 1.025 horas, representando uma redução de 10,47%, em relação à matriz passada. Entretanto, não podemos deixar de notar a imposição por parte do governo, em enxugar o currículo, tornando a formação mais rápida e

[83] Ressaltamos que o PIBID atende somente um pequeno grupo de discentes do curso, e a nosso ver, há uma carência de atividades práticas que possam envolver um número maior de discentes do curso.
[84] Antes eram 405 horas.
[85] Em 2018, somente o LECS era considerado componente teórico e prático. Já em 2023, além dos LECS, foram incluídos: Educação, trabalho e juventude no Brasil; Educação, juventude e violência no Brasil e Meio Ambiente, com 45 horas teóricas e 25 horas práticas.

com menor custo, não se importando com a qualidade deste futuro profissional.

Aliada a esta situação, encontramos ainda a resistência de alguns professores do DESOC, que se negam a ministrar aula na licenciatura, ficando estas a cargo de poucos professores que revezam entre si as disciplinas, especialmente as de LECS e as práticas, que nem sempre são cumpridas da forma estabelecida pelo PPC, ficando a cargo do próprio professor, ministrar a prática ou não, de acordo com discentes e os próprios docentes do curso de CS. Esse contexto, interfere, demasiadamente, na formação dos discentes, já que a prática tende a oferecer maior experiência e vivência com a educação básica, mostrando a estes as realidades nas escolas e como se dão as relações neste espaço.

Para Dourado (2013) precisamos repensar a formação de professores com políticas que sejam mais orgânicas, isso por que estamos imersos num cenário em que o papel do professor, bem como o modelo de formação destes estão em disputa, pois de um lado há os que defendem a formação pautada no fazer, ou seja, centralizada na formação prática, enquanto do outro lado, há os que pensam que a formação teórica é a principal, pois amplia o conhecimento do professor.

A Resolução CNE/CP 02/2019, a princípio parece estabelecer um meio termo em meio às discussões que envolvem a formação. Entretanto, como vimos, nos preocupa este tipo de formação, não no sentido de retirar a prática, a qual entendemos ser sim importante no processo de formação do professor, mas como estão sendo elaboradas as resoluções com a finalidade de atender as demandas neoliberais, por meio da educação integral, que se coloca como modelo ideal a ser implementado. Todavia, a prática tem mostrado o contrário, frente à precarização do serviço do professor e um ensino diluído em projetos intitulados interdisciplinares, sem base teórica consistente.

2.3 Laboratório de Ensino em Ciências Sociais – LECS/UFMA

Criado no ano de 2001, com o objetivo de desenvolver práticas e estudos sobre a licenciatura, o LECS foi incorporado à matriz curricular do curso de CS em 2007, na modalidade conjunta, tendo em vista a Diretriz Curricular e as resoluções de 2001, que passaram a cobrar o cumprimento da prática como atividade fundamental no decorrer da formação dos discentes de licenciatura, diminuindo o peso, dado ao estágio como o único espaço e momento para a prática e vivência nas salas de aula do ensino médio.

Para cumprir as 405 horas de práticas pedagógicas, o LECS, inicialmente, foi inserido

do 2º período ao 7º período, seguindo o quadro de detalhamento das atividades que deveriam ser realizadas (ANEXO D) durante o curso, a fim de serem integradas ao currículo. Todavia, a pesquisa de Costa (2016), compreende que a incorporação do LECS não ocorreu como havia sido elaborado no PPC/2006, tendo em vista que poucos professores optavam por acompanhar (alguns mais novos no departamento não tinham opção, segundo relatos de professores) e desenvolver atividades práticas/pedagógicas junto aos discentes da licenciatura e as escolas de ensino médio, ficando o laboratório um espaço de discussão teórica, sem a prática.

Assim, apesar de ser entendida pelo DESOC como de "natureza extensionista", proporcionando "interação universidade/escola" (PPC 2006, p.18), observamos que não houve tal avanço prático com a inserção do LECS, no sentido de proporcionar uma melhor formação prática aos discentes, já que as atividades práticas propostas, tais como: "**visitas a escolas** para observação do trabalho pedagógico e a participação dos alunos; relatório descritivo e analítico das técnicas e resultados da **pesquisa propostas**" (PPC 2006, p. 29), não foram realizadas pelos professores, sendo no lugar destas, desenvolvidas disciplinas teóricas envolvendo a parte histórica e desenvolvimento do sistema educacional.

Mais tarde, o PPC 2014 do curso de CS/licenciatura, trouxe uma reformulação envolvendo as práticas pedagógicas, que permaneceram com 405 horas, porém, com uma nova divisão, na qual foram destinadas 240 horas para disciplinas teórico/práticas separada em LECS I, LECS II, LECS III e LECS IV (ANEXO H), oferecidas a partir do segundo período com 60 horas cada, e, 165 horas destinadas a atividades práticas[86], desenvolvidas durante o curso, de acordo com quadro de atividades elaborado pelo DESOC. Dessa forma, a nova proposta do LECS estava em discutir teoricamente, mas também (por meio da avaliação) movimentar os alunos a pensar e construir propostas metodológicas envolvendo as CS que pudessem ser desenvolvidas durante as aulas de Sociologia no ensino médio, como mostra a sequência: **PESQUISA → PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO → AVALIAÇÃO DOS MÉTODOS NO ÂMBITO DO LABORATÓRIO → LEVAR AS EXPERIÊNCIAS PARA O ESTÁGIO.**

Em conversa com egressos do curso, observamos que havia empolgação na proposta do LECS, pois acreditavam que seria um espaço de discussão teórica, mas também um espaço de vivências práticas, que, inicialmente, não se concretizou de fato, exceto nas ocasiões em que foram ministradas por professores substitutos, que já haviam ensinado no ensino médio, mostrando que esse contato e experiência contam no momento da formação do futuro

[86] Essa divisão permanece no PPC 2023.

professor.

> *A quinta LECS voltou a ser mais teórica, entretanto, tivemos mais textos que tratavam de experiências de professores de Sociologia e ao final foi pensado um projeto pra ser realizado em algumas escolas. A sexta foi metade teórica e metade prática. A professora pediu para escolheremos outras modalidades de ensino, como educação no campo, educação indígena, MST, pra gente ver como era o ensino da Sociologia nessas escolas. A última Lecs, foi teórica, mas a professora também trazia textos que falavam de experiências bem sucedidas e outros que falavam dos problemas, sobre a formação do professor de Sociologia e ela problematizou bastante essa dificuldade, do sociólogo longe das escolas, porque ele ensina (docentes da universidade) os futuros professores, mas ele não tem nenhuma ligação com a escola. A professora que ministrou tinha experiência no ensino médio, então foram bem interessantes as discussões* (Egresso 04, entrevista realizada em novembro de 2023).

Salientamos, ainda, que o Seminário de Licenciatura, proposto desde o PPC 2014 Licenciatura em CS, não vem sendo realizado com as turmas do curso de licenciatura, apontando as dificuldades da coordenação do LECS, mas também, a resistência e a indiferença dos docentes do DESOC, em relação às atividades da licenciatura.

Todas as atividades práticas do LECS são supervisionadas pela coordenação do LECS, indicada pelo DESOC, com tempo de até 02 anos, pelo menos, teoricamente. A primeira coordenadora do LECS foi a professora Dr.ª Joana Coutinho e atualmente a coordenação está sob a supervisão da professora Dr.ª Elisa dos Anjos, desde 2019. O longo tempo na supervisão aponta a dificuldade em contar com outros professores para assumir a referida coordenação, revelando mais uma vez o desinteresse com as atividades da licenciatura, que continua subjugada.

Por fim, ao analisarmos a proposta do LECS e a forma como este se desenvolve na graduação, entendemos que mudanças na matriz curricular e no seu próprio desenvolvimento, tem ocorrido de forma gradativa, nestes 18 anos de atividades na UFMA. Ainda faltam incentivos e participação de mais professores comprometidos com o LECS, mas, já notamos e participamos de atividades desenvolvidas com os discentes da licenciatura. Na ocasião, realizei uma apresentação sobre atividades que desenvolvi na sala de aula, compartilhando a experiência e refletindo a importância dessas atividades diferenciados com os alunos no ensino médio. Dessa maneira, observamos que a efetividade de atividades prática no LECS, ocorrem por meio do empenho de poucos professores, dificultando assim, que outras atividades sejam desenvolvidas, deixando o discente com uma formação mais teórica e menos prática, já que ainda paira o pensamento de que a prática pode ser vivenciada após a formação, minimizando a importância desta durante a graduação.

CAPÍTULO 03 – A FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO MARANHÃO - UEMA

O presente capítulo trata da formação e trajetória política e social do curso de CS na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com maior atenção ao curso de Licenciatura, introduzido, primeiramente, por meio da modalidade conjunta e em seguida pela criação do curso específico da CS/Licenciatura, que se deu logo após a promulgação da Lei nº 11.684 no ano de 2008, na qual a Sociologia foi reintroduzida como disciplina obrigatória[87] no currículo do Ensino Médio.

Após essa reintrodução, a licenciatura em Ciências Sociais, em todo o Brasil, ganhou maior notoriedade e espaço nos estudos, discussões e pesquisas acadêmicas como problema a ser investigado e compreendido. Dentre as questões que nos instigam estão: a formação dos professores de Sociologia na educação básica, as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, bem como os desafios, avanços e retrocessos desta disciplina no Ensino Médio (Carvalho Filho e Costa, 2018).

Antes, porém, analisaremos o percurso de formação da própria UEMA, fundada no início da década de 1960, institucionalizando-se como espaço de formação superior no Maranhão.

3.1 O Ensino Superior no Maranhão – Fundação da UEMA

Paralelo ao processo de institucionalização dos cursos e da própria UFMA, houve também, na década de 1960, movimento do governo estadual na promoção de uma educação superior que pudesse contribuir com a formação e qualificação de profissionais do funcionalismo público do Maranhão.

Assim, o contexto de criação do ensino superior pelo governo estadual, deu-se na gestão de José Sarney, que governou o Estado do Maranhão de 1966 a 1971. Nessa época, a administração pública estadual não tinha qualificação técnica e profissional para desenvolver os serviços e por isso, o governador, José Sarney, proporcionou a reconstrução desta por meio de reformas intermediadas pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste -

[87] O Art. 36 da LDB 9395/96, inciso III trazia a seguinte informação: “III. domínio dos conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Com a promulgação da Lei 11. 684/08 o inciso III foi revogado e acrescentou-se o inciso IV com o seguinte texto: “IV. serão incluídas a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio’.

SUDENE e realizadas pela Universidade da Bahia (Projeto Pedagógico do Curso de Administração/UEMA).

Diante dessa situação, o estado criou, na década de 1960, três Escolas de nível superior com funcionamento em São Luís: **a) Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão** – EAPEM, criada em 1966, por meio da Lei nº 2.728 (Projeto Pedagógico do Curso de Administração; Portal da UEMA); **b) Escola de Engenharia do Maranhão**, criada em 1967, com base na Lei nº 2.740 e do Decreto nº 3.574/1967, com o objetivo de "formar engenheiros de vários ramos, bem como para o estudo de pesquisas tecnológicas correlacionadas com a Engenharia (Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia, 2019, p. 11); **c) Escola de Agronomia do Maranhão**, fundada no ano de 1969. Sua criação deu-se como "fruto de uma atitude de vanguarda", pois, nesta época, viveu-se a chamada "Revolução Verde", que foi um "processo de transformação da agricultura em escala global que se deu por meio do desenvolvimento e incorporação de novos meios tecnológicos na produção" (Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia, 2022, p. 28).

Nesse mesmo período ainda foi criada a Faculdade de Educação, no município de Caxias, iniciando a oferta de curso superior no interior do Maranhão, de forma pregressa, contribuindo com o processo de descentralização do ensino, que até aquele momento estava concentrado na capital, São Luís. Em Imperatriz, também foi criado, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, cursos de Formação de Professores e no ano de 1973 foi criada a Faculdade de Educação, com os cursos de licenciatura curta. "Dentre os cursos criados estão: Letras, Estudos Sociais e Ciências", que tinha como objetivo formar docentes para a educação básica (Melo, 2013, p.60).

A estratégia do governo Sarney visou incentivar e promover a formação de profissionais que pudessem dar mais qualidade aos trabalhos e trabalhadores do Maranhão, a fim de desenvolver o Estado, que foi um dos últimos a investir na educação superior, como nos conta o professor A.

> *[...] o Maranhão estava atrasado em relação a outros estados na história e ainda tinha a questão do regime militar. Então por isso que o Sarney pensou o quê? Trazer intelectuais para o Maranhão, por exemplo, porque não tinha curso superior do Estado. Porque só existia as faculdades católicas, mas não tinha cursos, por exemplo, como administração pública. Aí ele cria o curso de administração, mas primeiro, as pessoas foram fazer o mestrado na Fundação Getúlio Vargas[...]. Então, eles queriam a história de um Maranhão, que tinha como lema a ideia do novo. Não tínhamos um quadro de intelectuais aqui, aí ele pensou o quê? Na agronomia, que era a questão da agricultura, que era toda ainda daquela forma, fazer um curso de agronomia [...] O outro curso foi a engenharia, nós não tínhamos*

> *engenheiro e ele tinha que abrir estrada, não era o lema de o novo. Então a UFMA, tinha uma tradição voltada para a área médica e a área humanas (as licenciaturas, história, direito) [...] Mas eles não tinham esses cursos da área técnica, que é o caso da agronomia, veterinária, etc. Em seguida vem o projeto Carajás, chegando, o desenvolvimento do Maranhão, então eles pensam a questão do porto, antes do projeto Carajás, a questão portuária, aí criou o curso de engenharia mecânica, formar engenheiros mecânico pra ele* (Professor A, entrevista realizada em março de 2023).

Percebemos, pela fala do professor, como o contexto social, econômico e político contribui com novos olhares sobre a educação superior no Maranhão, que neste momento objetivava, principalmente, garantir um posicionamento do estado numa conjuntura nacional. Alguns estudos sobre essa realidade foram realizados pelas autoras e pesquisadoras Maria de Fátima Gonçalves e Maria Núbia Barbosa Bonfim, que escreveram, respectivamente, os livros: A Reinvenção do Maranhão Dinástico e Do Velho ao Novo: política e educação no Maranhão. Esses livros, aqui referenciados, são base para um melhor entendimento e aprofundamento da referida conjuntura.

Após a criação dessas escolas e faculdades (Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias) estaduais ocorreu a proposta de integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior no Maranhão, em uma só instituição chamada de Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei Estadual nº 3.260/1972, que seria responsável por coordenar tais cursos. Mais tarde, no ano de 1975 a FESM, incorporou a Escola de Medicina Veterinária e a Faculdade de Educação de Imperatriz em 1979 (Portal da UEMA).

No ano de 1981, por meio da publicação e aprovação da Lei nº 4.400/1981, a FESM foi renomeada e passou a ser chamada Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, autorizado seu funcionamento mediante o Decreto Federal nº 94.143, de 25 de maio de 1987, tendo como objetivo: “o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias interagindo com a comunidade, visando o desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão” (Pires, 1995, p. 22).

No início da década dos anos de 1990, a UEMA iniciou um projeto de extensão e interiorização da universidade, a partir da ampliação de formação superior, por meio de cursos de graduação com habilitação em licenciatura. Tratava-se do Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD), criado em 1992 e destinado exclusivamente para professores da rede estadual e municipal do Maranhão. Os primeiros cursos oferecidos foram licenciatura plena

em: Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências (com habilitações em Matemática, Física, Química e Biologia). Esses cursos foram oferecidos em vários municípios do território maranhense, conhecidos como municípios pólos, visando atender professores que moram na zona urbana dos municípios, bem como os que moram na zona rural. Nos anos seguintes, o referido programa de qualificação docente para educação básica passou por reformulações adequando seus objetivos às novas políticas de educação, passando, em 2003, a ser denominado - Programa de Qualificação Docente (PQD). Já em 2007, a UEMA criou um novo programa, denominado Darcy Ribeiro. E atualmente, iniciado em 2017, a UEMA oferece cursos de licenciatura por meio do Programa Ensinar, no qual retomaremos de forma particular, ainda nesse capítulo (DEPMAT/SIGAA/UEMA).

Assim, a UEMA, passou a investir mais nos campis/pólos por todo território maranhense, possibilitando sua presença nas cinco mesorregiões do Estado. Recentemente, por meio da Lei nº 10.525 de 3 de novembro de 2016, foram desmembrados da UEMA os Centros de Estudos Superiores de Açailândia e Imperatriz, dando origem e criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL (PPCCS/Licenciatura Caxias, 2022).

Atualmente, a UEMA, possui sede administrativa no campus Paulo VI, em São Luís e encontra-se em 60 municípios maranhenses oferecendo ensino nas modalidades presencial e a distância. Na modalidade a distância, a UEMA possui atuação em mais de 40 municípios maranhenses, sendo 21 Polos da Universidade Aberta Brasileira (UAB) fora dos seus campi. Além disso, oferece cursos de graduação por meio do: a) Programa Ensinar, no qual atua em 32 polos, sendo 19 municípios fora de seus campi; b) Programa de Formação Profissional Tecnológica (PROFITEC) e o c) Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS) (PPCCS/Licenciatura Caxias, 2022).

Até aqui, fora apresentado um percurso histórico que culminou na criação da educação superior do Maranhão. Apesar de termos traçado uma narrativa inspirada na preocupação de dar sentido e razão à formação superior maranhense, entendemos, por outro lado, que as trajetórias não são tão lineares como aparecem. Isso porque os resultados sofrem influências das conjunturas que são vivenciadas, ou seja:

> O sentido do movimento que leva de uma posição a outra (...) é definido no relacionamento objetivo entre o significado e o valor em determinado momento dessas posições dentro de um espaço. Isso significa que só se pode entender uma trajetória (ou seja, o envelhecimento social que, embora inevitavelmente o acompanhe, seja independente do envelhecimento biológico) com a condição de ter

> construído previamente os estados sucessivos do campo em que se desenrolou, portanto, o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em um certo número de estados relevantes - ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço de possibilidades (Bourdieu, 1986, p.71).

Dessa forma, compreendemos que para entender de fato toda trajetória do ensino superior no Maranhão, seria necessário um investimento maior em pesquisa que abordasse os diversos setores que envolvem a educação, seja ele político, social, econômico, bem como dos agentes e grupos e seus interesses, o que não é neste momento, objetivo central desta tese.

3.2 A trajetória e a institucionalização das Ciências Sociais na UEMA

Vimos anteriormente que a Universidade Estadual do Maranhão se efetivou como instituição superior, após a união das Escolas Estaduais superiores, que ocorreu no ano de 1981. E, da mesma forma que acontecera na UFMA, o Departamento de Ciências Sociais (DCS) da UEMA é anterior à criação do curso de Ciências Sociais, apontando que as disciplinas Sociologia e antropologia já estavam presentes na grade curricular dos cursos da UEMA, desde sua criação, como nos conta o professor A e a Egressa 02.

> *(...) a Sociologia era uma disciplina que era oferecida nos cursos de engenharias em pleno o regime militar, mas estava no currículo, Sociologia. Tinha a professora Lopes, era professora titular de Sociologia, desde a criação dos cursos de engenharia* (Professor A, entrevista realizada em março de 2023).

> *(...) Dávamos aulas em todos os cursos: engenharia, agronomia, arquitetura. Eu dava aula na veterinária, engenharia, agronomia e administração. Depois no CFO. Nesse curso tinham duas Sociologias: Sociologia 01 e 02 e Ciência Política* (Egressa 02, entrevista realizada em agosto de 2023).

No início, o Departamento de Ciências Sociais da UEMA era composto por profissionais de áreas diferentes, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais, que ministravam aulas de Sociologia, antropologia e psicologia nos cursos de graduação dessa instituição[88]. O professor A frisa, em sua fala, que a Sociologia, apesar do momento político, permaneceu nas grades curriculares de alguns cursos do ensino superior, tanto da UFMA, quanto da UEMA, embora não permitisse a criação do curso de Ciências Sociais.

[88] Alguns professores como Sergio Ferreti, Regina Luna, Sandra Nascimento, entre outros, estavam ligados aos departamentos de Ciências Sociais das duas instituições superiores, UFMA e UEMA e ministravam aulas nos cursos existentes na época.

O professor José Carlos Sabóia, cientista social ligado ao DCS[89], estava afastado do exercício de professor, desde 1987, para cumprir o exercício de deputado federal, retornando ao Maranhão, no ano de 1996. Ao fim do mandato, e não sendo mais reeleito, ele retoma seu cargo de professor universitário tanto na UFMA quanto na UEMA. Todavia, é na UEMA que dará início ao diálogo com os professores do DCS propondo, com base em suas experiências e viagens ao interior do Maranhão, a criação do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual, com o objetivo de formar profissionais nas áreas de Sociologia e política que pudessem trabalhar com os gestores dos municípios do interior do Maranhão. Todavia, esse projeto não foi concretizado e o Departamento continuou a ministrar as aulas de Sociologia e antropologia nos demais cursos da UEMA.

O professor A conta que alguns anos depois, quando estava como chefe de departamento e diante de um novo contexto, - nos quais novos professores ocupavam o espaço da UEMA. Dentre estes, os primeiros egressos dos cursos de Ciências Sociais da UFMA que chegam à UEMA como professores substitutos - a ideia da criação do curso de Ciências Sociais é retomada. Os professores José Antônio Ribeiro de Carvalho, José Carlos Sabóia, as professoras Regina Luna e Zulene Muniz Barbosa, bem como outros professores do departamento mobilizaram-se e elaboraram o projeto de criação do curso que tinha como objetivo a formação de cientistas sociais nas modalidades de bacharelado e licenciatura (PPC de CS UEMA, 2015, p. 18).

Dessa forma, no ano de 2004, 18 anos após a criação do primeiro curso de Ciências Sociais do Maranhão, o Departamento de Ciências Sociais (DCS) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), retomou a proposta e elaborou projeto de criação do curso de Ciências Sociais, no Campus Paulo IV, em São Luís. O curso foi aprovado e reconhecido com base na Resolução nº 560/2005 – CONSUN/UEMA e no ano seguinte (2006), selecionou, por meio de vestibular - Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), 35 candidatos que formaram a primeira turma do curso. As aulas ocorriam no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA), onde fica localizada também a coordenação e o Departamento do curso.

Como já funcionava na UFMA um curso de Ciências Sociais, os professores do DCS da UEMA, analisaram o currículo deste curso, e de acordo com o professor A, houve discussão com o intuito de elaborar um currículo diferente que focasse nas habilitações que não eram fortes na UFMA, a fim estabelecer diferenças entre os referidos cursos. Assim, inicialmente,

[89] José Carlos Sabóia é sociólogo e foi professor da UEMA e da UFMA. Além disso, exerceu três mandatos de Deputado Federal do Maranhão (1987-1996).

o curso de CS/UEMA teve como missão a atuação no campo da Ciência Política e Sociologia, além da licenciatura, que foi um grande diferencial da UFMA, tendo em vista que a UEMA, já incluía a área pedagógica em sua grade curricular, não replicando assim, o modelo 3+1.

Dessa forma, o curso de CS da UEMA já inicia com a modalidade conjunta, não sendo opcional a licenciatura, sendo esta uma formação e não complementação, pelo menos teoricamente. Esse modelo surge baseado no histórico e princípios da própria Universidade Estadual, que tem incentivado a licenciatura, desde o início da década de 1990, com foco na especialização e formação de docentes do estado[90], além dos decretos e resoluções que já valorizavam a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Todavia, tais vantagens não significaram efetivamente uma abordagem formativa mais voltada para a licenciatura, já que a formação dos licenciados ocorria por meio do cumprimento de 07 disciplinas pedagógicas, mais estágio curricular, concentradas nos últimos períodos. Chama atenção a proposta da chamada Prática de Vivência Curricular, presente desde o quarto período, com o objetivo de proporcionar práticas aos discentes, inserindo-os em atividades voltadas às vivências pedagógicas. Tais atividades não foram inseridas no contexto de formação, devido aos próprios docentes que não valorizavam e/ou não tinham conhecimento sobre a relevância das práticas na formação da licenciatura, dando maior visibilidade e investimento aos conteúdos teóricos e às pesquisas voltadas para áreas da Sociologia e política. Esse contexto ficou mais visível quando observamos, durante pesquisa na biblioteca da UEMA, que não houve nenhuma pesquisa voltada ao tema da educação, nas primeiras turmas formadas no curso de CS/UEMA.

Após a primeira década de criação, o curso de CS da UEMA também passou por ajustes com o propósito de acompanhar as novas demandas dos discentes, bem como o crescimento e qualificação do seu corpo docente. E durante esse processo, a Antropologia, que era a área com menos profissionais no departamento, ganhou uma nova configuração com o ingresso de mais profissionais qualificados nessa área de conhecimento, causando, dessa maneira, um equilíbrio maior entre as três áreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), enquanto a formação da licenciatura continuava no segundo plano (PPCCS UEMA, 2014).

O corpo docente, tornou-se mais expressivo e abrangente, do ponto de vista da sua formação e titulação, reunindo assim, condições objetivas que culminaram na elaboração de

[90] Vale lembrar que a LDB 9394/96 traz como meta a ser cumprida a formação superior dos docentes da educação básica. Até hoje, é possível verificar, através dos censos a presença de professores que não possuem graduação e que mesmo assim, atuam na formação dos discentes da educação básica.

02 cursos de mestrado: a) Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR), criado no ano de 2010, além de, b) Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA), aprovado em 2012. Atualmente, esses programas são coordenados por Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro e Profª Drª Arydimar Vasconcelos Gaioso, respectivamente. No PPDSR temos as linhas de pesquisa: i) Estado, Trabalho e Globalização; ii) Movimentos Sociais, Território e Planejamento. Já no PPGCSPA são 03 linhas de pesquisa: i) Cartografia social, povos e comunidades tradicionais, territorialidades e movimentos sociais na Amazônia; ii) Narrativa, memória e identidades coletivas na Amazônia; iii) Estado, Governo, políticas de desenvolvimento e territorialidades na Amazônia.

Ressaltamos ainda que outros projetos foram aprovados e/ou contam com a parceria do Departamento de Ciências Sociais/UEMA. Dentre eles, destacamos a elaboração do projeto e criação, em 2016, do novo curso de Ciências Sociais/Licenciatura no município de Caxias, por meio da Resolução nº 942/2016 – CONSUN/UEMA. O curso oferece 45 vagas por meio do PAES/UEMA e tem funcionamento no turno matutino, no modo presencial.

Outro curso voltado para a licenciatura que também conta com a colaboração do DCS e que faz parte do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – PROETNOS, é a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciências Humanas, ofertado no Pólo de Barra do Corda, de forma presencial, com carga horária total de 3.255 horas, integralizadas em no mínimo 8 semestres. O curso tem como meta a formação de indígenas nas áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a fim de trabalharem como docentes nas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) das comunidades indígenas. Esta licenciatura é coordenada atualmente pela Professora Dr.ª Marivânia Leonor Souza Furtado.

3.3 Licenciatura em Ciências Sociais – UEMA

Até aqui, vimos que o curso de CS da UEMA teve sua primeira turma formada no ano de 2006, com a matrícula de 35 discentes. As aulas ocorriam no turno matutino, no horário das 07h30min às 12h30min, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

O curso funcionou de forma conjunta (bacharelado e licenciatura) até o ano de 2012, quando, por determinação do MEC e de resoluções já apontadas previamente, os cursos passaram a funcionar de forma separada, a partir de 2013. Entretanto, por falta de recursos e estrutura física (pela manhã não havia salas suficientes para atender os dois cursos), as 40

vagas, já garantidas, foram divididas em: 20 para o bacharelado e 20 para a licenciatura em CS, oferecidas no turno matutino. Assim, as turmas seguiam juntas nos primeiros períodos e nas disciplinas comuns e separavam nas disciplinas específicas de cada curso.

Tal situação permaneceu até o ano de 2017. No ano seguinte, a UEMA passou a oferecer 40 vagas ao curso de CS licenciatura que foi realocado para o turno noturno, enquanto o bacharelado permaneceu no matutino, oferecendo, também, 40 vagas.

A separação e a criação do novo curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UEMA, também não agradou a todos os professores do Departamento, que não encontravam justificativa para a cisão e consideravam esta um atraso na formação dos discentes, em especial o da licenciatura, que ficaria com formação frágil em relação às teorias das Ciências Sociais, bem como a pesquisa, tendo em vista a formação de professores e não pesquisadores.

Ainda assim, o Projeto pedagógico do curso de CS/Licenciatura (2015) trouxe algumas justificativas quanto a criação do curso pautadas no:

> [...] a) compromisso da Universidade Estadual do Maranhão com uma educação inclusiva, capaz de melhorar os indicadores sociais do Maranhão;
> **b) demanda de professores de Sociologia no Estado do Maranhão, mediante a obrigatoriedade desta disciplina no currículo do Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.684/2008;**
> c) necessidade da formação de professores detentores de aportes teóricos e metodológicos que lhes permitam o exercício de uma docência reflexiva e propositiva (PPCCS/Licenciatura, 2015, p. 57).

O texto em destaque chama atenção para a questão da demanda profissional, que cresceu em virtude da Lei nº 11.684/2008. O aumento desta demanda revela e gera um déficit de profissionais da área de CS com licenciatura, perceptível nos dados do Censo Escolar Maranhense de 2020, em que a disciplina Sociologia tem o segundo pior indicador no que tange a adequação da formação docente. Os dados apresentados no censo[91], indicam que somente 14,6% dos professores de Sociologia possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona, ou

[91] O Censo traz a seguinte divisão em grupos, apara identificar as formações dos docentes que atuam na rede pública estadual: Grupo 1 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior. Nota: nos anos iniciais, professores com formação em Pedagogia – Licenciatura ou Pedagogia – Bacharelado, com complementação pedagógica, foram classificados no Grupo 1 em todas as disciplinas.

seja, Ciências Sociais e/ou Sociologia. Enquanto, 68,6% dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio da rede pública estadual, possuem formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica), todavia, em área diferente daquela que leciona, ou seja, a maioria dos que ministram aula de Sociologia na referida rede não são da área de Sociologia (CENSO, 2020).

Os quadros 10 e 11 trazem informações sobre o curso de CS da UEMA, no que tange a número de ingressos, egressos, cancelamentos e matrículas ativas. O primeiro quadro apresenta números referentes ao período de 2006 a 2012, que compreende o ano de iniciação do curso, que funcionou na modalidade conjunta, até a separação em dois cursos: um voltado para o bacharelado e outro para a licenciatura. Em seguida, apresentamos o quadro 11 que traz informações sobre o funcionamento do curso de forma separada, iniciado em 2013.1 até o ano de 2022.2.

Vejamos a seguir, quadro 10, a análise dos dados do curso de CS da UEMA[92].

Quadro 10: Números sobre os discentes do curso de Ciências Sociais bacharelado e licenciatura - UEMA

Ano de Ingresso	Ingressantes	Graduados	%	Evasão e cancelamento	%	Ativos
2006	34	11	32,3%	23	68%	-
2007	36	07	19,4%	29	80,5%	-
2008	40	15	37,5%	25	62,5%	-
2009	40	09	22,5%	31	77,5%	-
2010	41	13	32%	28	68,2%	-
2011	39	16	41%	23	59%	-
2012	41	12	29%	29	71%	-
TOTAL	**271**	**83**	**30,6 %**	**188**	**69,4 %**	**-**

Fonte: Coordenação do Curso de Ciências Sociais – UEMA

Os dados apresentados no quadro 10 evidenciam um aumento no número de vagas, a partir de 2008, no qual foram ofertadas 40 vagas. Lembrando que neste ano houve a aprovação da Lei nº 11.684, que pode ter favorecido o aumento das vagas. Ainda em relação à turma de 2008, observamos um aumento no número de egressos em relação às turmas anteriores. No período de 2006 a 2012, verificamos que o curso matriculou 271 discentes e graduou 83, ou

[92] Ressalto que ao contrário da UFMA, no qual tive acesso às listas semestrais das turmas ingressas, na UEMA, a coordenação me enviou os dados solicitados já tabelados. Fiz somente algumas alterações, quanto a inserção de percentuais.

seja, 30,6% dos discentes matriculados conseguiram concluir o curso. Chama atenção também, assim como na UFMA, o percentual elevado de cancelamentos e evasão dos discentes matriculados, que chega a um total de 69,4%, ultrapassando a metade daqueles que se matriculam no curso, e superando o número de egressos.

Entendemos que há um desinteresse pelo curso, mesmo com formação em duas habilitações, o que em tese poderia ampliar a probabilidade de conseguir emprego em uma das habilitações, mas que ainda assim, não é suficiente para garantir maior permanência no curso. Possivelmente, esse percentual alto de cancelamentos pode ter relação com as baixas perspectivas de emprego e retorno financeiro, isso por que para o bacharel são poucos os espaços, no Maranhão, nos quais há possibilidade pesquisa, e pensando na carreira acadêmica, há de se considerar o investimento de tempo (02 anos de mestrado e 04 anos de doutorado), o que pode desanimar alguns discentes, que analisam o fator do retorno financeiro/imediato.

Do outro lado, a licenciatura, não oferece estabilidade e segurança, vide sua intermitência como disciplina obrigatória no ensino médio. Lembrando que o referido curso é oferecido no turno matutino, apresentando, assim, um público mais jovem, e que em alguns casos busca ainda aprovação em outro cursos, e no turno noturno, com discentes mais velhos e que geralmente já possuem outras ocupações, o que pode facilitar a desistência. Essas são algumas hipóteses que levantamos com base nas conversas com os alunos, mas que necessita de pesquisa para que se compreenda melhor os números apresentados.

O próximo quadro traz dados dos anos de 2013 a 2022 dos cursos de CS já separados: bacharelado e licenciatura.

Quadro 11 - Dados sobre os discentes do curso de Ciências Sociais/bacharelado e Ciências Sociais/licenciatura – UEMA

UEMA	**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA**							**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO**						
Ano de Ingre.	**Ingr.**	**Egr.**	**%**	**Canc.**	**%**	**Ativ.**	**%**	**Ingr.**	**Egr.**	**%**	**Canc.**	**%**	**Ativ.**	**%**
2013.1	20	09	45%	11	55%	-	-	20	06	30%	14	70%	-	
2014.1	19	11	58%	06	31,5%	02	10,5%	16	04	25	11	69%	01	6%
2015.2	20	09	45%	11	55%	-	-	21	05	24%	14	67%	02	9%
2016.1	19	07	37%	10	52,5%	02	10,5%	18	03	17	12	66%	03	17
2017.1	20	13	65%	04	20%	03	15%	20	05	25	15	75%	-	
2018.1 / 2018.2	43	05	12%	21	48%	17	40%	40	11	27,5 %	20	50%	09	22,5
2019.1 / 2019.2	42	-	-	21	50%	21	50%	41	02	5%	16	39%	23	56%
2020.2	40	-	-	13	32,5%	27	67,5%	41	-		23	56%	18	44%
2021.2	31	-	-	05	16%	26	84%	40	-		12	30%	28	70%

2022.2	40	-	-	04	10%	36	90%	40	-		06	15%	34	85%
TOTAL	**294**	**54**	**18%**	**106**	**36%**	**134**	**46%**	**297**	**36**	**12%**	**143**	**48%**	**118**	**40%**

Fonte: Coordenação do Curso de Ciências Sociais – UEMA.

Com a separação do curso e o gradativo aumento de vagas e transferência do curso de licenciatura para o turno noturno, observamos algumas questões. Nos primeiros anos de separação do curso, houve também a divisão das 40 vagas que já eram oferecidas (sendo 20 para cada curso), isso porque só havia uma entrada e funcionamento do curso ocorrida no turno matutino, não sendo criadas vagas específicas ao novo curso de CS licenciatura.

Nesse período (2013 – 2017), verificamos que os discentes ingressos na licenciatura permaneceram mais no curso, obtendo um número maior de egressos, em relação ao bacharelado, mesmo período. Na licenciatura, foram 98 ingressantes, e destes, 49 graduaram-se, o que equivale a 50% dos discentes matriculados. Já no bacharelado, matricularam-se 95 discentes e graduaram-se somente 23 destes, ou seja, 24,2% egressos. Isso nos leva a variante de cancelados e evadidos, que nessa modalidade, chega a 69% dos discentes matriculados.

Com a abertura de mais vagas para o curso de licenciatura e a mudança para o turno noturno, observamos que houve uma redução no número de egressos, no qual somente 05 graduaram-se no ano de 2018, mesmo com o aumento do número de vagas. Todavia, cabe lembrar que em 2017 foi sancionada a lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415), que retirou a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, o que pode ter colaborado com a desistência de alguns discentes em relação ao curso de CS/licenciatura.

Ao contrário da licenciatura, que diminuiu o número de egressos a partir de 2018, o curso de Ciências Sociais bacharelado aumentou, passando de 03, no ano de 2017, para 11 alunos egressos.

Posteriormente, passamos pela pandemia de Covid 19, ocorrida em 2020. Nesse período as aulas foram suspensas, retomando em seguida de forma virtual. Tal situação pode ter contribuído com a desistência e protelamento, de alguns discentes, na finalização do curso, que inevitavelmente, ainda sofrem as diversas consequências desse período, como foi falado anteriormente. Até o momento da finalização desta escrita, foram registrados somente 02 egressos no curso de CS bacharelado, no ano 2019. Nos seguintes anos, até 2022.1 não foram registrados nenhum egresso, porém, notamos um percentual mais alto entre os discentes ativos, do que os que já cancelaram ou desistiram do curso.

Após a análise dos dados sobre o número de ingressos e egressos dos cursos de CS da UEMA, consideramos que os cursos voltados para a licenciatura se efetivaram, de fato, após

a lei de 2008, citada anteriormente, bem como, a partir das resoluções que, baseadas na LDB 9394/96, fortaleceram a formação dos professores da educação básica, a fim de dar mais qualidade à formação dos discentes da educação básica.

> Nesse contexto, busca-se a "qualidade da educação", no intuito de reduzir os problemas socioeducacionais da contemporaneidade, de modo que a formação de professores se torna fundamental no processo de modernização, inclusão social e ampliação dos direitos sociais (Santos Neta, 2016, p. 130).

A partir dessa conjuntura, a licenciatura no curso de Ciências Sociais/UEMA, se consolidou no ano de 2015. Entretanto, o curso ainda possui o engajamento de poucos professores do DCS, que buscam não só ministrar aulas, mas também inserir os alunos nos grupos de pesquisa por meio do LEPECS e de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, permitindo, dessa forma, uma formação que visa a qualificação dos discentes como professores e pesquisadores.

A UEMA, assim como a UFMA, passou também a investir em cursos e projetos que pudessem garantir mais profissionais licenciados na área de Ciências Sociais, a exemplo do Programa Ensinar da UEMA[93] - programa que oferece também o curso de Ciências Sociais/Licenciatura, em alguns municípios do Maranhão – e do curso presencial de Ciências Sociais/Licenciatura no município de Caxias.

Por fim, algo que me instigou muito durante a pesquisa sobre a formação do curso e do estabelecimento da Licenciatura como curso específico, foi a escolha do turno da noite para o curso de CS licenciatura. Qual o critério utilizado pelos Departamentos (DSC e DESOC) para a decisão do turno noturno? Como os docentes dos cursos enxergam os professores do Ensino Médio? Qual o papel dos professores de educação básica, na visão dos docentes das universidades que formam esses professores? E, por fim, quem serão os novos e futuros professores de Sociologia do Ensino Médio?

Não será possível, neste momento, buscar respostas, por meio de pesquisa, para esses questionamentos. Apesar de estar imbricado com o tema e análise proposta da tese, realizamos o corte e a limitação de trabalhar com a formação dos profissionais que ministram, atualmente, aulas de Sociologia nas escolas da rede estadual do Maranhão.

---

[93] Explicaremos melhor essas propostas na próxima seção.

3.4 O Curso de Ciências Sociais e os avanços no interior do Maranhão

Em especial, a partir da promulgação da LDB nº 9394/1996, observamos que os governos têm discutido e elaborado projetos, influenciados pelo neoliberalismo, voltados para políticas públicas em prol da educação, bem como projetos que visam a qualificação e formação dos docentes que atuam na educação básica (Santos Neta, 2016). A LDB nº 9394/1996 instituiu no Artigo 87, a Década da Educação (1997-2007), composta pelo Plano Nacional da Educação que demarcou metas a serem alcançadas até o ano de 2007, dentre elas a

> [...] III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
> § Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (SAVIANI, 2008, P.187/188).

De acordo com dados do Censo de 2007 (ano que encerra a Década da Educação), houve avanço no que tange ao aumento no número de professores com formação superior, atingindo 73,4% de professores com formação superior em licenciatura. Entretanto, o censo apresenta, também, o quantitativo de 14.785 professores com formação de nível médio (Cursos de Magistérios) que ainda ministram aula na educação básica. No Maranhão observamos, conforme relatório do censo de educação básica, um "total de 16.844 professores que exerceram essa função no ensino médio durante o ano de 2020. Desse total, 93,7% têm nível superior completo (86,0% em grau acadêmico de licenciatura e 7,7%, de bacharelado)" (CENSO, 2021, p. 47).

Assim, verificamos que durante as duas décadas seguintes à referida LDB, houve aumento quanto a criação de programas e projetos organizados pelos governos e em parceria com as Instituições de Nível Superior, buscando sanar os déficits de formação dos docentes da educação básica, por meio da promoção e oferta de cursos superiores.

Com a entrada da obrigatoriedade da Sociologia e filosofia no ensino médio, no ano de 2008, iniciou-se também uma corrida para formar docentes licenciados em Ciências Sociais, para suprir a demanda que cresceu devido à Lei nº 11.684. Dessa forma, os programas que já formavam professores por meio de 1ª e 2ª licenciatura, passaram a oferecer também o curso de Ciências Sociais, como é o caso do Programa Ensinar.

3.4.1 Programa Ensinar

O Programa Ensinar é um programa de formação de professores da educação básica do Maranhão, criado pela UEMA – na gestão do reitor Gustavo Costa – em parceria com o Governo Estadual, via Resolução Nº 957/2016, no qual visa o fortalecimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como a formação de professores no interior do Estado, de forma a sanar o déficit de professores no território maranhense. Trata-se de uma nova versão dos programas de formação já realizados pela UEMA desde 1996, que entrou em vigor no ano de 2017, com o objetivo de

> formar professores para o exercício da docência na educação básica a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, de conceitos e princípios desenvolvidos na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos e políticos do conhecimento em um diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Cartilha do Programa Ensinar, 2022, p.05).

Ao contrário do que possa parecer, o referido programa não visa somente a formação dos professores que já atuam nas escolas públicas municipais ou estaduais, pois sua proposta está na formação de professores de modo geral, atendendo alunos egressos do Ensino Médio. Assim, de acordo com a professora C, essa proposta de ensino e formação foi

> *[...] pensada pra atender um público também específico e aquele trabalhador que não tem condições de fazer um curso regular presencial porque ele trabalha de segunda a sábado ou de segunda a sexta. O curso funciona aos sábados e domingos. Ele é um público misturado, né? Porque tem gente entrando na primeira graduação e tem pessoas que estão há muito tempo sem estudar e resolveram retomar com essa oportunidade, principalmente mulheres que deixam de estudar por causa de suas casas, seus filhos e agora retomaram seus estudos. Tem pessoas que já fazem a segunda graduação ou terceira (...). Então, é um público realmente bastante heterogênico* (Professora C, entrevista realizada em abril de 2023).

Após a aprovação do Programa Ensinar pelo CEPE/CONSUN em 2016, as primeiras turmas foram selecionadas no segundo semestre de 2017 para cursarem um dos sete cursos de licenciatura oferecidos: Ciências Biológicas Licenciatura, Geografia Licenciatura, História Licenciatura, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, Matemática Licenciatura e Pedagogia Licenciatura. Esses cursos foram ofertados em 12 pólos maranhenses (Pereira e Amaral, 2022). As aulas do referido Programa, ocorrem aos finais de semanas (sábado: das 07:30 às 18:00; e domingo: 07:30 às 12:50), de forma presencial.

No que tange à infraestrutura - prédios, salas, data show, entre outros – o Programa Ensinar pode utilizar a própria estrutura dos pólos da UEMA e nos municípios onde não existe

o pólo da Universidade Estadual, há uma cooperação técnica entre a UEMA e a prefeitura do município, que solicita ou recebe o Programa. Esta fica responsável em fornecer o local das aulas do Programa, bem como, estrutura adequada para funcionamento de laboratório, corpo administrativo para funcionamento do pólo, secretário/ assistente e um funcionário de serviços gerais (Cartilha Ensinar/2022). Entretanto, por se tratar de uma parceria com os municípios, estes muitas vezes tratam o Programa como política de governo, e acabam gerando problemas no que tange a estrutura e infraestrutura que assegura uma qualidade no ensino e formação dos discentes, como explica a professora C.

> *[...]virou tipo assim uma política dos governos municipais. Ah! Tem um Programa Ensinar, então o município diz: Eu quero também fazer. Então ele vem e fala com o reitor da UEMA e conversa. Aí vem a parte da infraestrutura, no qual vão fazendo todo um estudo pra saber se aquele município tem condições de receber o programa porque o programa ele é fruto de parcerias com as prefeituras. As prefeituras assumem algumas coisas e aí a universidade é outra, né? Então assim, ele tem que justificar a demanda dele. Nessa justificativa ele tem que dizer que ele tem condições de garantir a estrutura. Às vezes (o programa) está no pólo da UEMA, mas às vezes está numa escola. Então, ele tem que ver também essas condições da escola pra atender o curso direitinho. Essa questão é heterogênea. A gente está no polo que é bem estruturadinho. E a gente está no pólo que é bem precário e tal. Por outro lado, a universidade está chegando mais perto das pessoas [...]* (Professora C, entrevista realizada em abril de 2023)

Pontuamos na fala da professora C, que a ideia de atingir municípios mais distantes e com pouca estrutura, tem sido um desafio, mas ao mesmo tempo tem sido uma forma de oportunizar formação aos maranhenses que outrora não receberiam, pela falta de polos e campi das universidades públicas, proporcionando ainda uma educação que se adéqua à realidade diversa (educacional, desigualdades, culturais, etc.) que existe no território maranhense.

Interessa, nesta tese o curso de Ciências Sociais Licenciatura, que passou a ser oferecido pelo Programa no ano de 2018, quando foram matriculados 172 ingressantes em seis polos (Loreto, Paraibano, Pedreiras, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá e Turiaçu). Dentre os objetivos do curso destaca-se

> [...] propiciar aos estudantes uma formação teórica e metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), de maneira que eles possam traduzir esse conhecimento em propostas didático-pedagógicas adequadas, exercendo uma docência reflexiva e crítica na Educação Básica (Cartilha Programa Ensinar, 2022, p.11).

Nota-se que o curso, neste caso, foi oferecido após a Lei nº 13.415/2017 que modificou

novamente a LDB nº 9394/96, retirando mais uma vez a obrigatoriedade da disciplina Sociologia. Entretanto, já havia, antes da referida Lei, uma proposta do Programa em oferecer o Curso de Ciências Sociais, que foi colocado em prática mesmo com a retirada da obrigatoriedade da disciplina. Ressalta-se que no Maranhão a Sociologia não deixou de estar presente na grade curricular do ensino médio público, como veremos com mais detalhe no Capítulo 05, desta tese.

Atualmente, o curso de CS licenciatura é proporcionado pelo Programa em dezoito pólos/municípios: Anapurus, Anajatuba, Araioses, Brejo, Codó, Coelho Neto, Colinas, Loreto, Santa Inês, Paraibano, Pastos Bons, Pedreiras, Presidente Dutra, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São Bento, Turiaçu e Viana, e a seleção dos ingressos se dá por meio de vestibular especial, organizado pela UEMA.

É possível verificar no Quadro 12, o resumo da carga horária da estrutura curricular do Curso de Ciências Sociais Licenciatura do Programa Ensinar (Anexo I a matriz curricular completa), que possui um total de 3.375 horas, que devem ser cumpridas em um prazo mínimo de 04 anos e máximo de 06 anos.

Quadro 12 - Resumo da carga horária do curso de Ciências Sociais/licenciatura/Ensinar - por núcleo

NÚCLEO COMUM (NC)	780
NÚCLEO ESPECÍFICO (NE)	1440
DISCIPLINAS OPTATIVAS	120
ESTÁGIO CURRICULAR	405
ATIVIDADES TEÓRICO PRÁTICA (ATP)	225
PRÁTICA CURRICULAR	405
CARGA HORÁRIA TOTAL EXIGIDA	3375

Fonte:Cartilha Programa Ensinar

Observamos ainda, nesse resumo, que a parte prática é algo forte no currículo, sendo destinadas 1.035 horas, compostas pelo estágio curricular, atividades teórico-práticas e a prática curricular, que tem início no 3º período do curso, com a disciplina Prática Curricular na Dimensão Político-Social e vai até o último período com o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar e Atividades Teórico-Práticas – ATP.

O quadro 13 apresenta o número de ingressos e egressos do curso de CS por polo. Destacamos que os cursos de Ciências Sociais, oferecidos por este programa, até o momento de realização desta pesquisa, formaram um total de 103 egressos, que corresponde a 55% do total de ingressos (236), de acordo com o quadro disponibilizado pela coordenação do curso

de CS/Licenciatura do referido programa[94]. Assim, os municípios de Araioses, Anajatuba, Anapurus e Presidente Dutra, não aparecem no quadro, pois abriram turmas no ano de 2024.

Quadro 13: Ingressos e Egressos do curso de Ciências Sociais – Programa Ensinar

POLOS	Nº DE ALUNOS INGRESSANTES	Nº DE ALUNOS ATUAIS	Nº DE EGRESSOS
ANAPURUS*	25	18	-
ANAJATUBA*	36	30	-
ARAIOSES*	35	26	-
PRESIDENTE DUTRA*	11	09	-
BREJO*	37	31	-
CODÓ*	29	18	-
COELHO NETO*	32	25	-
COLINAS*	33	22	-
LORETO	38	22	19 (50%)
PARAIBANO	31	22	22 (71%)
PEDREIRAS	33	17	11 (33,3%)
SANTA INÊS	30	15	06 (20%)
SANTA LUZIA	35	19	15 (43%)
SANTA LUZIA DO PARUÁ	35	21	15 (43%)
TURIAÇU	34	23	15 (44%)
TOTAL	**236**	**139**	**103 (55%)**

Fonte: Programa Ensinar 2023.1.
* Esses municípios possuem turmas que ainda estão em curso, por isso não apresentam dados de egressos.

Diante dos dados apresentados no quadro 13, verificamos que Paraibano foi o polo com o maior número de egressos - 22 (71%). Já os municípios/pólos de Santa Inês e Pedreiras apresentaram o menor número de egressos, tendo formado somente 20% e 33,3%, respectivamente. Uma possível resposta para esse baixo número, é que há, nos referidos municípios (Santa Inês e Pedreiras), campis da UEMA que oferecem, de forma presencial, outros cursos como Enfermagem; Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas; Pedagogia Licenciatura; Tecnologia em Gestão Comercial, Letras Licenciatura

[94] A variável sobre desistência/evasão por polo, não foi considerada nessa análise, pois não conseguimos os dados, que foram solicitados junto à coordenação do Programa Ensinar.

em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Matemática Licenciatura, gerando um leque maior de opções de curso aos interessados na formação inicial. O que não ocorre nos demais polos elencados no quadro onde o Programa Ensinar aparece como uma das poucas opções de concluir uma graduação. Nestes casos, os municípios possuem uma porcentagem maior de egressos.

Ressaltamos que as aulas ocorrem nos fins de semana, o que pode oportunizar, por um lado, condições de estudo aos que trabalham durante a semana, mas por outro lado, pode colaborar com a desistência dos alunos que se deslocam de um município próximo para o município/polo.

Por fim, entendemos que há necessidade de investigação maior para entender os dados repassados, buscar os que não foram apresentados, bem como construir novos por meio de pesquisas junto aos discentes, professores e coordenadores dos pólos do referido programa. O objetivo aqui foi apresentar o Programa Ensinar, especialmente o curso de CS/Licenciatura e sua expansão nos municípios do território maranhense.

3.4.2 Curso de CS/Licenciatura - Caxias

O município de Caxias está localizado no Leste do Maranhão, na Região dos Cocais e possui uma população estimada de 156.970 habitantes, de acordo com o IBGE (2022). A referida região, que tem população estimada em 767.787 habitantes, é composta por 16 municípios: Caxias, Buriti Bravo, Lagoa do Mato, São João do Sóter, Afonso Cunha, Aldeias Altas, Codó, Coelho Neto, Coroatá, Duque Bacelar, Fortuna, Matões, Parnarama, Peritoró, Senador Alexandre Costa, Timbiras e Timon (PPP do curso de CS/Licenciatura/Caxias, 2022).

De acordo com pesquisa realizada por professores do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Centro de Estudos Superiores de Caxias, na Unidade Regional de Educação (URE), observou-se um número alto de alunos matriculados no terceiro ano de Ensino Médio, registrando 3.099 alunos no ano de 2016, divididos nas 19 escolas de Ensino Médio, existentes na região dos Cocais (PPCCS/Licenciatura/Caxias, 2022).

A partir dos dados coletados na URE e da reflexão junto aos professores e gestores das escolas de educação básica, realizada em 2016, por meio de um Seminário organizado pelos professores do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, foi possível verificar e refletir sobre a situação da disciplina Sociologia, bem como, sobre as “condições de formação acadêmicas dos professores que trabalham com essa disciplina”. De acordo com os dados

coletados na URE da região, dos trinta professores efetivos em Sociologia, somente 14% têm formação na área de Ciências Sociais. Tais dados corroboram com os que apresentamos anteriormente do Censo Escolar 2020, que demonstram também o grande déficit de professores formados na área de CS em todo território maranhense.

O alto índice de alunos matriculados na região somado à falta de professores com habilitação para o ensino da Sociologia, apresentou-se como um dos motivos e justificativa para a criação do curso de Ciências Sociais/Licenciatura, a fim de atender a referida região e regiões próximas, tendo em vista que os cursos de CS existentes estavam concentrados em São Luís.

Com a promulgação da Lei nº 11.68/2008, houve um aumento na criação de cursos por meio de programas, mas o curso de CS em Caxias é o primeiro curso a ser criado fora da capital.

> [...] a implementação do Curso de Ciências Sociais Licenciatura justifica-se também pela demanda de professores de Sociologia no Estado do Maranhão, mediante a obrigatoriedade desta disciplina no currículo do Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.684/2008 que altera o artigo 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – seus termos preconizam o retorno da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio (PPC do curso de CS/Licenciatura/Caxias, 2022, p. 36).

Sendo assim, o projeto do novo curso de Ciências Sociais - Licenciatura do CESC/UEMA - foi aprovado em 2016, e no ano seguinte (2017) a primeira turma foi formada, por meio do PAES/UEMA. Dentre as competências e habilidades gerais e específicas do Curso estão: “Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica; Autonomía intelectual; Capacidade analítica; Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social; Compromisso social” (DCCCS, 2001, p.20). Chama atenção a relevância em promover na formação dos futuros professores de Sociologia uma articulação entre a teoria, a pesquisa e a prática social, que pode ser desenvolvida durante a formação e ser exercitada no ensino médio, por meio do desenvolvimento de pesquisas junto com os alunos, promovendo uma educação empírica a estes.

No que tange à parte específica para a licenciatura estão: “Domínio dos conteúdos básicos, objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; bem como dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (DCCCS, 2001, p.26). Verificamos nesta proposta de habilitação que os discentes deverão ter, ao final de sua formação, domínio sobre os conteúdos que são

repassados aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Não há, atualmente, uma Lei federal que inclua, obrigatoriamente, a Sociologia no ensino fundamental maior (5º ao 9º ano), porém, alguns municípios, a exemplo de Belém, instituíram a Sociologia no currículo escolar da rede municipal, por meio da Lei nº. 8.338 de junho de 2004 (Picanço, 2017). Destacamos, neste segmento, a utilização e relevância na aprendizagem de métodos e técnicas que contribuam com o repasse dos conteúdos em sala de aula. Essa aprendizagem ocorre não só por meio de teorias, mas também pelas atividades práticas, propostas por meio das resoluções do CNE.

Destarte, o curso inicia com uma matriz (elaborada em 2016), mas logo é reelaborada em 2022 (Quadro 14), tomando como base as novas resoluções (CNE/CP nº 2/2015; CEPE/UEMA nº 1264/2017; Resolução n° 17 - CNE/CES, de 13 de março de 2022, entre outras). Dentre as modificações realizadas no projeto pedagógico, destacamos a separação do estágio em três momentos: I) Estágio curricular supervisionado no Ensino Médio I (135h); II) Estágio curricular supervisionado no Ensino Médio II (180h); III) Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (90h).

Além do estágio há também a Divisão das práticas em três momentos: a) Prática Curricular na Dimensão Político-Social (135h) - que objetiva proporcionar, por meio de reflexões teóricas, a compreensão das funções sociais e políticas da Educação, entender o espaço escolar como instituição social inserida na sociedade, além da contextualizar as problemáticas sociais, culturais e educacionais; b) Prática Curricular na Dimensão Educacional (135h) - com foco na organização da ação docente voltada para sua atuação, nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo ainda conhecer as metodologias de ensino planejadas e desenvolvidas pelos professores na educação básica; c) Prática Curricular da Dimensão Escolar (135h) - com a finalidade de colaborar com a formação e conhecimento dos docentes, levando em consideração a dimensão democrática e participativa na escola, ambiente importante para a formação social do indivíduo cidadão (PPCCS/Licenciatura/Caxias, 2018).

Quadro 14 - Equivalência da estrutura curricular 2016 e estrutura curricular 2018.

CURRÍCULO 2016	CURRÍCULO 2022
Introdução à Sociologia	Introdução à Sociologia
Introdução à Antropologia	Introdução à Antropologia
Introdução à Ciência Política	Introdução à Ciência Política
Filosofia	Filosofia
Teoria Sociológica em Durkheim	Teoria Sociológica em Durkheim
Teoria Antropológica Clássica	Teoria Antropológica Clássica

Teoria Política Grega e Medieval	Teoria Política Grega e Medieval
História Social, Política e Econômica Geral	História Social, Política e Econômica Geral
Metodologia Científica	Metodologia Científica
Psicologia Social	Psicologia Social
Teoria Sociológica em Marx	Teoria Sociológica em Marx
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Teoria Política Moderna	Teoria Política Moderna
Teoria Sociológica em Weber	Teoria Sociológica em Weber
Fundamentos Sociológicos da Educação	Fundamentos Sociológicos da Educação
Teorias do Estado	Teorias do Estado
Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais	Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais
Antropologia Contemporânea	Antropologia Contemporânea
Sociologia do Trabalho	Sociologia do Trabalho
Práticas Curriculares na Dimensão Político-social	Práticas Curriculares na Dimensão Político-social
História das Ciências Sociais do Brasil	História das Ciências Sociais do Brasil
Política Educacional Brasileira	Política Educacional Brasileira
Política Brasileira	Política Brasileira
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociai	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociai
Práticas Curriculares na Dimensão Educacional	Práticas Curriculares na Dimensão Educacional
Sociologia Rural	Sociologia Rural
Antropologia Afro-brasileira	Antropologia Afro-brasileira
Sociologia Urbana	Sociologia Urbana
Práticas Curriculares na Dimensão Escolar	Práticas Curriculares na Dimensão Escolar
Sociologia Contemporânea	Sociologia Contemporânea
Antropologia Indígena	Antropologia Indígena
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais	Metodologia do Ensino em Ciências Sociais
Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso
Atividades Acadêmico Científico-Culturais – AACC	Atividades Teórico-Prática – Atps
Introdução à Economia (retirada)	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I
Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Econômica Brasileira (retirada)	Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio II
Psicologia da Aprendizagem (retirada)	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar
Geografia Humana e Econômica (retirada)	Política Educacional Brasileira
Estágio Curricular Supervisionado – Ensino Fundamental (retirada)	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica
Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio (retirada)	Avaliação Educacional e Escolar
	Currículo
	Gestão educacional e Escolar

Fonte: PPP do curso de CS/Licenciatura/Caxias, 2018.

Ao ler o PPCCS/Licenciatura - Caxias/2022 é possível percebermos a diferença na argumentação e no próprio direcionamento dado ao curso, ao detalhar o desenvolvimento, carga horária, avaliação e objetivo de cada prática estabelecida, diferentemente do curso de CS da UEMA/São Luís. Assim, compreendemos que todo esse trato diferenciado, pode ter

explicação, na sua própria criação, que como vimos, justificou-se pelo objetivo de sanar o déficit de professores de Sociologia da região e colaborar com a qualidade do ensino, na medida em que contribui com a formação dos professores da área para administrar aulas de forma mais coerente.

Diante do exposto, este capítulo analisou como a UEMA institucionalizou-se como espaço de formação no Maranhão, bem como avançou, por meio de programas de formação inicial e continuada, na promoção da descentralização da educação, antes centralizada na capital. Refletimos, especialmente, sobre os cursos de Ciências Sociais oferecidos por esta universidade, tanto na capital quanto em outros municípios, revelando o avanço do curso, principalmente, após a promulgação da Lei nº 11.684/2008.

No próximo capítulo avançaremos na discussão e análise sobre os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares do curso de CS modalidade conjunta e CS/Licenciatura, a fim de compreender a formação dos professores de Sociologia do Ensino Médio.

CAPÍTULO 4 – ESTRUTURAS CURRICULARES E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ LICENCIATURA – UEMA

O curso de Ciências Sociais da UEMA foi criado em 2006, sendo oferecida a modalidade conjunta de graduação, no qual os discentes formam-se com habilitação em bacharelado e em licenciatura, concomitantemente, ou seja, os discentes ingressos não tinham a licenciatura como opção, mas como uma exigência para sua formação. Assim, a primeira matriz curricular do curso de CS/UEMA foi elaborada constando disciplinas de ambas as modalidades. Entretanto, verificamos também, que a formação do bacharelado se sobressaía como principal e mais forte, em detrimento da licenciatura que iniciava somente a partir do 4º período com as disciplinas: História da Educação e Práticas de Vivência Curricular, como veremos posteriormente.

No caso da UEMA, a inserção da licenciatura, como algo obrigatório, está relacionada à política da universidade que possui muitos cursos de graduação em licenciatura, mas também, às resoluções que foram sendo criadas e implementadas no ensino superior, nas quais direcionavam os cursos à formação de docentes da educação básica, como é caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Outras orientações que se destacam e servem de base à criação do curso são: a) Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu nova Diretrizes Curriculares Nacionais, voltada para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, de graduação plena, no qual estabeleceu critérios gerais no intuito de organizar a matriz curricular dos cursos, com base no Parecer CNE/CP nº 9/2001"; b) Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina carga horária mínima dos cursos, saindo de 2.400 para 2.800 horas (BRASIL, 2001; 2002).

Dessa forma, serão analisadas neste capítulo os Projetos pedagógicos de Curso de Ciências Sociais da UEMA e suas respectivas matrizes curriculares dos anos de 2006 a 2018, a fim de identificarmos as mudanças estruturais do currículo da licenciatura e como ocorre o processo de formação dos professores de Sociologia, que atuarão na educação básica. Além dos PPCs e matrizes, serão analisados o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais – LEPECS, bem como outras atividades e projetos que fazem parte da formação dos licenciados em Ciências Sociais.

4.1 Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Modalidade Conjunta - 2005

O primeiro PPC do curso de CS foi aprovado em 2005 pela Resolução nº 660 – CEPE/UEMA, tendo como pauta legal a LDB nº 9394/1996, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, dentre outros cursos de graduação e o Parecer CNE/CES nº 1363/2001 que retifica Parecer CNE/CES nº 492/2001 (PPCCS UEMA, 2007). O curso de Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura, com habilitação em Ciência Política e Sociologia, tem por objetivo a formação de cientistas sociais, capazes de "produzir conhecimento sobre a realidade social e política" a fim de promover intervenção no "desenvolvimento sócio-político do país e do Maranhão", além de capacitar técnicos capazes de "desenvolver atividades junto às instituições, dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão". O funcionamento do curso ocorria, inicialmente, no turno matutino, das 07h30min às 12h30min, tendo como tempo mínimo para término do curso o prazo de 04 anos (08 semestres) e o máximo de 06 anos (12 semestres) (PPCCS UEMA, 2005, p. 11).

Fica claro na descrição apresentada que, mesmo sendo um curso que garante a formação em duas habilitações (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais, não há um objetivo que compreenda a licenciatura, evidenciando como o corpo docente do DCS percebe esta habilitação, muitas vezes compreendida como complementação de uma formação base, que é o bacharelado, do qual tratam os objetivos geral e específicos do curso. Não sendo mais possível ignorar a licenciatura, tendo em vistas os pareceres e resoluções que já cobravam mudanças no que tange à formação de professores, o PPC descreveu oito habilidades nas quais o graduando em Ciências Sociais teria que desenvolver durante o curso. Destas, somente duas estão direcionadas à formação dos professores: "f) Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem do ensino médio; g) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para diferentes níveis de ensino" (PPCCS UEMA, 2005, p. 13).

Assim, o PPC determina a licenciatura como uma habilidade a ser desenvolvida durante a graduação e não como um objetivo de formação. Entretanto, apesar de entender que a capacitação de método e técnicas pedagógicas abrange vários níveis de ensino, específica em seguida que a preocupação do curso está na formação de profissionais que atendam o ensino médio, já que a Sociologia aparece como disciplina na grade curricular somente nessa modalidade de ensino.

> O curso de Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura está fundamentado nos pareceres CNE/CES nº 492/2001 e CNE/CES nº 1363/2001 do Conselho nacional de Educação. Quanto à licenciatura, além dos pareceres acima citados, cumpre-nos seguir a Resolução CNE CP nº 02/2002, que institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Entretanto nossa preocupação inicial é com o magistério do ensino médio** (PPC CS/UEMA, 2005, p. 13).

O PPC 2005, em cumprimento com o Parecer CNE nº 492/2001, dividiu os componentes curriculares em 03 núcleos: a) Núcleo Comum (NC) - disciplinas obrigatórias; b) Núcleo Específico (NE) e, c) Núcleo Livre (NL). Ao contrário do curso de CS da UFMA, a UEMA não elenca as disciplinas pedagógicas como um núcleo específico, incorporando estas ao núcleo de disciplinas comuns (NC), já que as disciplinas da licenciatura também fazem parte do rol de disciplinas obrigatórias.

Chama a atenção o fato de o PPC apresentar, inicialmente, duas propostas curriculares: uma do curso de CS bacharelado e outra do curso de CS licenciatura, no qual especifica, como é possível ver no quadro 15, as disciplinas comuns e as específicas do bacharelado e da licenciatura, dentro do NC de disciplinas obrigatórias. As propostas apresentadas servem para especificar os componentes curriculares comuns e inerentes das modalidades bacharelado e licenciatura, a partir da divisão proposta pelo CNE, apontada anteriormente.

Quadro 15: Comparação das disciplinas NC – Bacharelado e Licenciatura

BACHARELADO	LICENCIATURA
1. Estatística aplicada às CS	Estatística aplicada às CS
2. Estado e Políticas Públicas	Estado e Políticas Públicas
3. Filosofia	Filosofia
4. Antropologia	Antropologia
5. Etnologia Brasileira – Negros	Etnologia Brasileira – Negros
6. Etnologia Brasileira – Índios	Etnologia Brasileira – Índios
7. História Social, Política e Econômica – Brasileira	História Social, Política e Econômica – Brasileira
8. Psicologia Social	Psicologia Social
9. Metodologia Científica	Metodologia Científica
10. Antropologia Contemporânea	Antropologia Contemporânea
11. Economia	-
12. Planejamento Social	-
13. História Social, Política e Econômica – Geral	-
14. Métodos e técnicas de pesquisa em CS	-
15. Sociologia do Desenvolvimento	-
16. Geografia Humana e Econômica	-
17. História das CS no Brasil	-
18. Movimentos Sociais	-
19. Direito Constitucional	-
20. Mídia e Poder	-
21. Identidades e Multiculturalismo	-
22. Trabalho e Sindicalismo	-

23. Estágio Curricular (270)	Estágio Curricular (405h)
-	Avaliação da Aprendizagem
-	Filosofia da Educação
-	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem
-	História da Educação
-	Didática
-	Estrutura e Fundamento do Ensino Médio
-	Atividade Acadêmico/científico/cultural
-	Prática de Vivência Curricular

Fonte: PPCCS UEMA, 2007; Elaborado pela autora.

Verificamos por meio do quadro que o currículo do bacharelado oferece neste núcleo 22 disciplinas, mais o estágio curricular, compreendendo um total de 1.590 horas. Enquanto que o currículo da licenciatura apresenta 16 disciplinas, sendo 06 teórico-pedagógicas e 10 disciplinas oferecidas por outros departamentos - a fim de cumprir com a interdisciplinaridade - que somadas à parte prática (Atividade acadêmico-Científico-Culturais: 225 horas; Práticas de Vivência Curricular: 405 horas, mais o Estágio Curricular: 405 horas), somam um total de 1.995 horas. As duas modalidades possuem 10 disciplinas comuns (às primeiras como demonstrado no quadro 14) e o bacharelado possui 12 disciplinas não contempladas na grade da licenciatura.

Entretanto, ao apresentar a periodização do curso, todos os componentes do bacharelado e da licenciatura são postos de forma integralizada (Quadro 16), tendo que obrigatoriamente, o discente cumprir com todas as disciplinas, a fim de sair com as duas modalidades propostas.

Quadro 16: Matriz curricular do curso de Ciências Sociais Bacharelado/Licenciatura.

Período	**Disciplina**	**CH / Créd.**	**Pré-Requisito**	**Atividades,Carga Horária e Créditos por período**
1º Período	Antropologia	60		06 disciplinas 360 h
	Psicologia Social	60		
	Fundamentos básicos de Sociologia	60		
	Fundamentos básicos de Ciência Política	60		
	Filosofia	60		
	Metodologia Científica	60		
2º Período	Teoria Sociológica em Marx	60	Fundamentos básicos de Sociologia	06 disciplinas Práticas
	Teorias e Métodos em CS	60		
	Recursos Informacionais aplicados às CS (eletiva)	60		

	História Social, Econômica e Política - Geral	60		390 CH
	Geografia Humana e Econômica	60		
	Economia	60		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
3º Período	Teoria Política Moderna	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	06 disciplinas Práticas 450 CH
	Teoria Sociológica em Durkheim	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Antropologia Contemporânea	60	Antropologia	
	Teoria do Estado	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	
	Estatística Aplicada às CS	60		
	História Social, Econômica e Política – Brasileira	60		
	Família e direito da criança e do adolescente (eletiva)	60		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
4º Período	Teoria Sociológica em Weber	60	Fundamentos básicos de Sociologia	07 disciplinas Práticas 531 CH
	Formação Social Brasileira	60		
	Etnologia Brasileira – Negros	60		
	Planejamento Social	60		
	Direito Constitucional Público e Privado	60		
	História da Educação	60		
	Prática e vivência Curricular	81		
	Estudos das religiões (eletiva)	60		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
5º Período	Estado e Políticas Públicas	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	06 disciplinas Práticas 471 CH
	História das CS no Brasil	60		
	Etnologia Brasileira – Índios	60		
	Métodos e técnicas de Pesquisa em CS	60	Metodologia Científica	
	Sociologia do Trabalho	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Trabalho e Sindicalismo	60		
	Prática e vivência Curricular	81		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
6º período	Sistemas de Partidos, Sistemas Eleitorais e Elites Políticas	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	05 disciplinas Estágio (bach.) Práticas 525 CH
	Instituições Políticas Brasileiras	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	
	Sociologia dos Processos Agrários	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Movimentos Sociais	60		
	Políticas e Relações Internacionais	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	
	Estágio Curricular (bacharelado)	135		
	Prática e vivência Curricular	81		

	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
7º Período	Teoria Política Contemporânea	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	06 disciplinas Estágio (bach.) Práticas 606 CH
	Identidade e Multiculturalismo	60		
	Sociologia Urbana	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Mídia e Poder	60		
	Sociologia do Desenvolvimento	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Fundamentos Avançados de Sociologia	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Estágio Curricular (bacharelado)	135		
	Prática e vivência Curricular	81		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
8º Período	Fundamentos Avançados de Ciência Política	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	06 disciplinas Estágio (lic.) Práticas 673,5 CH
	Estrutura e Funcionamento do Ensino médio	60		
	Didática	60		
	Análise da Política Brasileira	60	Fundamentos básicos de Ciência Política	
	Sociologia Contemporânea	60	Fundamentos básicos de Sociologia	
	Questões de Gênero (eletiva)	60		
	Estágio Curricular (licenciatura)	202,5		
	Prática e vivência Curricular	81		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
9º Período	**Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**	60		03 disciplinas Estágio (lic.) Práticas 493,5 CH
	Filosofia da Educação	60		
	Monografia	60		
	Estágio Curricular (licenciatura)	202,5		
	Prática e vivência Curricular	81		
	Atividade Acadêmico/Científico/Culturais	30		
Total		4.380 horas		

Fonte: PPCCS UEMA, 2007.

Em relação ao Núcleo Livre, responsável por 120 horas, são oferecidas 04 disciplinas de 60 horas cada: Questões de gênero, Família e Direito da Criança e do Adolescente, Recursos Informacionais Aplicados às Ciências Sociais e Estudos das Religiões. Tais disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Ciências Sociais, como disciplinas eletivas, que devem ser cursadas 02, obrigatoriamente, para que possam ser integralizadas na formação dos discentes. Fica implícito que os discentes podem ainda cursar outras eletivas, para além dessas que são obrigatórias, a fim de cumprir com as atividades acadêmico-científico-culturais. Entretanto, essa questão não é especificada no referido documento.

Por fim, o Núcleo Específico (NE) do curso é formado por 02 disciplinas eletivas, oferecidas pelo Departamento do curso de CS (componentes do NL), mais 19 disciplinas comuns entre as grades do bacharelado e da modalidade conjunta: 1) Fundamentos Básicos de Sociologia, 2) Fundamentos básicos de Ciência Política, 3) Fundamentos Avançados de Sociologia, 4) Fundamentos avançados de Ciência Política, 5) Teoria Sociológica em Durkheim, 6) Teoria Sociológica em Weber, 7) Teoria Sociológica em Marx, 8) Teoria Política Moderna, 9) Teoria Política Contemporânea, 10) Sociologia do Trabalho, 11) Sociologia Urbana, 12) Sociologia dos Processos Agrários, 13) Teoria e métodos em Ciências Sociais, 14)Formação Social Brasileira, 15) Instituições Políticas Brasileiras, 16) Análise da Política Brasileira, 17) Políticas e Relações Internacionais, 18) Teoria do Estado, 19) Sociologia Contemporânea e, 20) Sistema de Partidos, Sistemas Eleitorais e Elites Políticas. Sendo esta última disciplina sendo específica do bacharelado.

Chama atenção que no rol de disciplinas do núcleo específico, formado por componentes base do saber característico da área de atuação do cientista social, ficam excluídas disciplinas da antropologia, oferecida somente no núcleo comum de disciplinas obrigatórias, no qual são oferecidas 05 disciplinas: Antropologia (1º período), Antropologia Contemporânea (3º período), Etnologia Brasileira do Negros (4º período), Etnologia Brasileira dos Índios (5º período) e Identidades e Multiculturalismo (7º período). Em contrapartida, temos 09 disciplinas voltadas para a Sociologia e 09 da área de Ciência Política.

Essa falta, como vimos anteriormente, pode ser explicada na proposta inicial do curso, que tinha como objetivo a formação de cientistas políticos e sociólogos que pudessem atuar como assessores nas instituições públicas e privadas, bem como em órgãos políticos e partidários.

No total, a matriz curricular de 2005 do curso de CS da UEMA, estabeleceu 4.380 horas, incluídas as horas destinadas para a elaboração de monografia, os dois estágios supervisionados do bacharelado e da licenciatura, além das práticas destinadas à parte da licenciatura. Temos então um curso muito intenso, tendo em vista que as disciplinas obrigatórias no bacharelado foram todas incorporadas, juntamente com a parte prática da licenciatura (Estágio/405h e Práticas/405h). Sendo assim, temos no 8º período, por exemplo, 5 disciplinas (sem contar a eletiva) de 60 horas, mais a segunda parte de estágio/licenciatura (202,5 horas), mais 81 horas de práticas e 30 horas de atividades acadêmicas, demandando muito tempo do discente, devido a grande extensão de carga horária por período.

A Prática de Vivência Curricular é um componente obrigatório da licenciatura, no qual

são desenvolvidas atividades práticas relevantes na formação dos discentes em formação para a docência da educação básica, como forma de proporcionar vivências e contatos com a escola (alunos, gestores, professores), fundamentais para uma reflexão e visão destes sobre a educação. Assim, a Resolução CNE nº 02/2001, exige 405 horas de atividades práticas, incorporadas ao currículo, para que sejam desenvolvidas pelos discentes. O PPC 2005 trouxe essa Prática de forma dividida no decorrer do currículo, sendo oferecida do 4º ao 9º período, devendo ser cumpridas 81 horas em cada semestre, pois de acordo com o documento, a prática deve estar articulada ao estágio supervisionado, às atividades-acadêmico/científico/culturais, bem como às demais disciplinas do currículo. Porém, o PPC não especifica as atividades que serão consideradas para fins de integralização e cumprimento da carga horária, deixando em aberto que se tratam de "ações educativas integradoras que estreitam o vínculo universidade-escola-comunidade", sem orientar quais são essas atividades (PPC CS-UEMA,2005, p. 31).

Por fim, além da Prática Curricular, são inseridas no currículo as Atividades acadêmico-científico-culturais, também componente obrigatório da licenciatura, que são incentivadas a partir do 2º período do curso, com carga horária de 30 horas por semestre, totalizando 225 horas. Essas atividades objetivam incentivar, aproveitar e orientar a participação dos discentes em atividades de pesquisa e extensão, que, de acordo com o PPC, são monitoradas pela direção do curso, que detalham, registram e controlam a carga horária para cada atividade realizada. Entretanto, esse quadro com atividades e carga horária, não foi disponibilizado pelo documento e nem pela coordenação do curso, quando solicitada.

Vimos que as primeiras disciplinas práticas são inseridas a partir do 2º período, buscando equilibrar a teoria específica do curso e a prática pedagógica. A primeira disciplina pedagógica, entretanto, aparece no 4º período, e as demais somente no 8º e 9º período, após as disciplinas específicas no curso de CS, colocando a teoria pedagógica como complemento e não como formação.

Em seguida, veremos o PPC 2015 do Curso de CS Licenciatura da UEMA, após a divisão de cursos, Ciências Sociais Bacharelado e Ciências Sociais Licenciatura, imposta pelo MEC.

4.2 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UEMA - 2015

A criação do curso de Ciências Sociais Licenciatura da UEMA ocorreu por determinação do MEC, no ano de 2012. No ano seguinte, 2013, a Coordenação dividiu as

vagas entre os dois cursos de Ciências Sociais, estabelecendo 20 vagas para o bacharelado e 20 vagas para a licenciatura, todas oferecidas no primeiro semestre, no turno matutino, funcionando nesse formato até o ano de 2017.

A partir de 2018, o curso passou a oferecer 40 vagas anualmente para cada modalidade, sendo a entrada do bacharelado no primeiro semestre, turno matutino, e a entrada da licenciatura no segundo semestre do ano, no turno noturno. Destacamos ainda que os dois cursos passaram a ser oferecidos com o mesmo quadro de professores existente, tendo estes que suprir as demandas de aulas e demais atividades e serviços, como o prolongamento da abertura do Departamento e Coordenação do curso, a fim de atender os discentes dos dois cursos.

O primeiro PPC do curso de licenciatura foi aprovado em 2015 e elaborado com base em várias resoluções do CNE, dais quais destacamos: CP n° 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a CP n° 2/2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior[95] e a Resolução CNE/CEB nº 04/2006 que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico, colocando a Sociologia e a filosofia como disciplinas obrigatórias (Lei nº 11.684/2008).

Diante da elaboração de um novo curso, traçado para atender a formação de professores da educação básica, foram efetuados novos objetivos no PPC/2015, pautados no saber "teórico e metodológico sólido em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)" a fim de proporcionar aos discentes, em formação, conhecimento e ferramentas que facilitem a tradução das teorias acadêmicas aos estudantes da educação básica, por meio de uma docência reflexiva e crítica (PPCCS, 2015, p. 23).

Assim, o curso de Ciências Sociais Licenciatura, reestruturou seus núcleos curriculares e diminuiu sua carga horária para 3.490 horas que devem ser integralizadas em no mínimo quatro anos (08 semestres) e no máximo seis anos (12 semestres), ficando assim dividida, de acordo com quadro 17 retirado do referido PPC:

[95] Logo após a aprovação do PPC 2015, fora elaborada e aprovada nova Resolução do CNE (CP 01/2015 e 02/2015) reestruturando os núcleos curriculares e aumentando a carga horária total dos cursos de licenciatura. Tal resolução só será implementada no PPC de 2018.

Quadro 17: Distribuição da Carga Horária do curso.

Formação Específica	Disciplinas do núcleo comum	600 horas
	Disciplinas do núcleo Específico	1.680 horas
Formação Livre	Disciplinas do núcleo livre	180 horas
	Práticas de Vivência Curricular	405 horas
Formação Complementar	Atividades Acadêmico, científico e culturais	220 horas
	Estágio supervisionado	405 horas
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	-
	TOTAL	**3.490 horas**

Fonte: PPC Curso de Licenciatura em CS – 2015.

Verificamos algumas mudanças em relação a distribuição passada, com a presença atual do Eixo de Formação Complementar e a junção dos Núcleos Comum e Específicos ao Eixo de Formação Específica, mudando ainda sua carga horária que foi dividida para outros eixos de formação. Assim, o Eixo de Formação Específica passou a ser composto dos seguintes componentes:

a) Núcleo Comum: composto por nove disciplinas: História da Educação, Línguas Brasileiras de Sinais – Libras, Política Educacional Brasileira, Psicologia da Aprendizagem, Didática, Filosofia, Metodologia Científica, Leitura e Produção Textual e Filosofia da Educação, oferecidas e ministradas pelos Departamentos de Educação e Filosofia (DEFIL), e pelo Departamento de Letras (DL), num total de 600 horas. Chama atenção o aumento da carga horária das disciplinas Filosofia da Educação e Didática que passaram de 60 horas para 90 horas cada, enquanto as demais disciplinas pedagógicas permaneceram com 60 horas. Observamos ainda que a maioria das disciplinas que compõem o Núcleo Comum estão ligadas à base pedagógica, com exceção de 03 disciplinas: filosofia, metodologia científica e leitura e produção textual. Desperta interesse que a disciplina de metodologia é ministrada pelo DEFIL, como uma introdução aos métodos de pesquisa, sendo que esta não substitui as duas disciplinas de Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais, oferecidas e ministradas pelo DCS. Por fim, destacamos a oferta da disciplina leitura e produção textual que pode ser entendida como uma forma de oportunizar, aos discentes, técnicas e conhecimentos que aprimorem a capacidade desses em produzir textos e interpretar, de forma reflexiva e analítica, os fenômenos sociais objetivados pelas Ciências Sociais. Temos ainda a hipótese de que essa disciplina tenha sido contemplada por haver dificuldades dos discentes do curso em relação à leitura, interpretação e escrita, podendo ter relação com o capital cultural (Bourdieu, 2012). Todavia, não houve, neste momento, condições para que fosse realizada pesquisa com os discentes, a fim de compreender a formação educacional básica desses, bem como os aspectos

que envolvem o capital cultural, social e econômico.

No PPC 2015, o curso continuou com 06 disciplinas pedagógicas, ministradas a partir do 3º até o 7º período. Ressaltamos que a disciplina LIBRAS, ministrada pelo DL, passou a ser obrigatória nos cursos de licenciatura, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005. Outras também, continuam como obrigatórias, mas foram renomeadas, como é possível visualizar no quadro 18.

Quadro 18: Comparação das disciplinas pedagógicas: PPC 2005 / PPC 2015

2005	2015
História da educação	História da educação
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Didática	Didática
Estrutura e fundamentos do Ensino Médio	Política Educacional Brasileira
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Psicologia da Aprendizagem
Avaliação da aprendizagem (saiu)	Libras (entrou)

Fonte:PPCCS/UEMA 2005 e 2015.

Além disso, as disciplinas voltadas para o curso de CS, antes nesse núcleo, passaram a compor o Núcleo Específico.

b) Núcleo Específico: composto por 28 disciplinas distribuídas em 08 períodos de formação (Quadro 19). Observamos neste novo projeto, um maior equilíbrio entre as áreas base do curso: Sociologia, antropologia e ciência política, tendo em vista que antes a antropologia não tinha tanto espaço no processo de formação, comprometendo, como dito anteriormente, a formação dos discentes. Tal situação foi discutida durante as reuniões colegiadas e em seguida reconhecida pelo PPC 2015, que sinaliza as mudanças ocorridas durante os quase 10 anos de curso.

> Inicialmente e de modo mais enfático a missão era atuar no campo da Ciência Política e Sociologia. Entretanto, nos seus dez anos de criação (2005-2014), o Curso passou por ajustes, acompanhando, inclusive, o crescimento e qualificação do seu corpo docente. Notadamente, a Antropologia ganhou uma nova configuração com o ingresso, no departamento, de vários profissionais qualificados nessa área de conhecimento. Com isso passou a ocorrer um equilíbrio maior entre as três áreas (Sociologia, Ciência Política e Antropologia) (PPC 2015, p. 18).

Das 28 disciplinas oferecidas nesse núcleo, 03 são oferecidas por departamentos diferentes do Departamento de Ciências Sociais (DCS): História Social, Política e Econômica

Geral (Departamento de História); Introdução à economia (Departamento de Economia e Contabilidade); Estatística Aplicada às Ciências Sociais (Departamento de Matemática e Informática), dando continuidade à ideia de interdisciplinaridade durante a formação do curso. As demais, são oferecidas e ministradas pelo DCS, e chama atenção a inserção da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação, que é ministrada pelo próprio DCS, demarcando, ainda que de forma tímida, um importante espaço de aproximação e discussão envolvendo a Sociologia e a educação (frente ao crescimento do subcampo da educação e Sociologia), relevante na formação dos discentes. Além disso, o núcleo teve um aumento de carga horária, passando de 1.200 horas (PPC 2008) para 1.680 no PPC de 2015.

O segundo Eixo de Formação é o Livre, formado por: a) Disciplinas do Núcleo Livre, antes formado por apenas 04 disciplinas eletivas com temas específicos das Ciências Sociais, mas que neste PPC aumentou para 18 o número de disciplinas, que podem ser oferecidas a partir do 6º período, de acordo com o interesse e disponibilidade dos professores em prepará-la e ministrá-la, tendo o aluno que cumprir duas obrigatoriamente. O aumento pode ser explicado em vista do aumento no número de professores da área de CS (especialmente a antropologia), ampliando assim as opções de disciplinas que contemplem pesquisas e conteúdos relevantes dentro das Ciências Sociais.

Algumas disciplinas do currículo do bacharelado, como Mídia e Poder, Movimentos Sociais, Planejamento Social e Trabalho e Sindicalismo, foram remanejadas para este núcleo, aumentando, assim, o rol de possibilidades aos discentes, que poderiam optar por disciplinas que possuem mais interesse. Entretanto, percebemos que não há nenhuma disciplina (o mesmo ocorre no curso de CS/Licenciatura da UFMA), das listadas neste PPC (ANEXO J), relacionada à educação, evidenciando que as discussões sobre este tema ficam muitas vezes limitadas aos componentes pedagógicos ministrados por outros departamentos.

Quadro 19: Matriz curricular do Curso de CS Licenciatura – UEMA/2015

Períodos	**Disciplinas**	**CH / Créd.**	**Atividades,Carga Horária e Créditos por período**
1º Período	Introdução à Sociologia	60	07 disciplinas 420 h
	Introdução à Antropologia	60	
	Introdução à Ciência Política	60	
	Geografia Humana e Econômica	60	
	Filosofia	60	
	Psicologia Social	60	
	Metodologia Científica	60	
	Teoria Sociológica em Durkheim	60	
	Teoria Antropológica Clássica	60	

2º Período	Teoria Política Grega e Medieval	60	06 disciplinas 360 CH
	História Social, Política e Econômica Geral	60	
	Introdução à Economia	60	
	Leitura e Produção Textual	60	
3º Período	Teoria Sociológica em Marx	60	07 disciplinas 420 CH
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	60	
	Teoria Política Moderna	60	
	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	60	
	História da Educação	60	
	Teoria Sociológica em Weber	60	
	História Social, Política e Econômica Brasileira	60	
4º Período	Fundamentos Sociológicos da Educação	60	06 disciplinas 390 CH
	Teorias do Estado	60	
	Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais	60	
	Antropologia Contemporânea	60	
	Sociologia do Trabalho	60	
	Filosofia da Educação	90	
5º Período	História das Ciências Sociais do Brasil	60	05 disciplinas Práticas 435 CH
	Política Educacional Brasileira	60	
	Política Brasileira	60	
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais	60	
	Psicologia da Aprendizagem	60	
	Práticas Curriculares na Dimensão Político-social	135	
6º período	Sociologia Rural	60	05 disciplinas Práticas 465 CH
	Antropologia Afro-brasileira	60	
	Sociologia Urbana	60	
	Didática	90	
	Optativa I	60	
	Práticas Curriculares na Dimensão Educacional	135	
7º Período	Sociologia Contemporânea	60	06 disciplinas Práticas 435 CH
	Antropologia Indígena	60	
	Psicologia da Educação[96]	60	
	Metodologia do Ensino em Ciências Sociais	60	
	Optativa II	60	
	Práticas Curriculares na Dimensão Escolar	135	
8º Período	Estágio Curricular Supervisionado	405	Estágio (lic.) Práticas TCC 625 CH
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC	220	
Total		**4490**	

Fonte: PPC 2015 – Curso de Ciências Sociais – Licenciatura.

Apesar de as práticas de vivência curricular aparecerem na parte de Formação Livre, o PPC traz explicação de que essas práticas fazem parte do Eixo de Formação Complementar que é composta pelas atividades de cunho prático como: Estágio Curricular (405 horas), Trabalho de Conclusão de Curso, as Práticas de Vivência Curricular (405 horas) e Atividades

[96] Na periodização da matriz aparece as disciplinas Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem, entretanto na apresentação da estrutura curricular aparece somente Psicologia da Aprendizagem. Assim, entendemos que houve uma repetição, tendo em vista que não aparece no ementário Psicologia da Educação e sim Psicologia da Aprendizagem.

Acadêmico-Científico-Culturais - AACC (220 horas) exigidas no oitavo período do curso, diferentemente da matriz passada que trazia as atividades incorporadas aos períodos, como forma de cumpri-las no decorrer do curso. No presente PPC, tais atividades aparecem no 8º período, mas podem ser desenvolvidas no decorrer do curso. A fim de orientar os alunos quanto às atividades a serem desenvolvidas, para cumprir a carga horária determinada, o PPC elencou algumas atividades com seus respectivos valores e carga horária (ANEXO K). De acordo com o PPC, essas atividades são de grande relevância para a formação do discente, pois:

> [...] aprofundará o conhecimento disciplinar adquirido através do contato com a prática no campo profissional. Essas atividades possibilitam ao aluno o contato mais direto com as atividades relacionadas às diferentes áreas das ciências sociais. Na mesma linha da valorização da autonomia na formação acadêmica, elas pressupõem um engajamento ativo do aluno no desenvolvimento das diferentes áreas, na escolha de temáticas de investigação e da apropriação dos conhecimentos adquiridos para realização de interfaces profissionais (PPC Licenciatura em CS, UEMA, 2015, p. 39).

Porém, o quadro mostra que ainda é muito vago como se dará a cobrança dessas atividades, já que algumas não estão fechadas quanto à valoração de sua carga horária. Talvez, como na UFMA, há ainda certa resistência por parte dos docentes no entendimento da prática como componente de relevância na formação dos futuros professores.

Quanto às Práticas Curriculares, fica claro na periodização da matriz que sua carga horária de 405 horas é dividida em 3 momentos de 135 horas, cumpridos no quinto, sexto e sétimo períodos. Todavia, não deixam claro no PPC de que forma essas atividades são desenvolvidas e contabilizadas, já que até esse período não havia nenhum projeto específico, com exceção do PIBID/CS, sendo desenvolvido pelo curso de Licenciatura.

Como dissemos anteriormente, observamos que há um entendimento sobre a importância da prática, mas estas acabam não sendo efetivadas e/ou muitas vezes estão limitadas a programas como o PIBID.

> Conforme o parecer n° 09/2001 CNE/MEC, a articulação teoria-prática é necessária para que os alunos aprendam em situação real, construindo estratégias para as realidades complexas, aprendendo a enfrentar obstáculos epistemológicos, didáticos, dentre outros e relacionando-os em tempo presente com as aprendizagens teórico-acadêmicas-curriculares. Os estágios, em geral, são curtos e pontuais. Conforme parecer n° 09/2001, não é o bastante para uma formação mais adequada de professor (PPC Ciências Sociais/Licenciatura, 2015, p. 75).

Não há, como temos percebido dentro dos cursos e nas próprias escolas de ensino médio, parcerias entre as Universidades e as redes públicas e privadas de educação básica, o que nos faz indagar: como são de fato organizadas e efetivadas essas atividades práticas junto aos discentes em formação, sem parcerias junto aos professores de Sociologia da educação básica e sem conhecer a escola e seu funcionamento[97]?

Percebemos que ainda são poucos os professores dos cursos de graduação que se interessam em conhecer as escolas básicas e organizar momentos e atividades práticas que façam de fato estes alunos terem uma vivência para além do estágio curricular. Isso porque a maioria ainda considera o bacharelado como formação principal, mas também, entendemos que pode haver outra explicação, relacionada ao público da licenciatura, que em geral são pessoas mais velhas, que trabalham durante o dia e não possuem tempo para as leituras necessárias à formação e acabam não participando efetivamente das aulas.

Percebemos ainda que na falta de projetos mais elaborados, os alunos acabam por ficar limitados a experiências mais voltadas para seminários e congressos de educação, sem ter o contato com os alunos, ou seja, permanecem nas discussões teóricas, sem de fato obter a prática. Para obtermos respostas mais válidas sobre como essas atividades acontecem, precisaríamos de pesquisa junto aos discentes e docentes do curso de CS das duas universidades aqui mencionadas, todavia, não será possível nesse momento, ficando aqui registrado interesse em futura pesquisa.

4.2.1 Estrutura Curricular do Curso de CS Licenciatura/ UEMA - 2018

Logo após a aprovação do PPC de 2015, o CNE aprovou a Resolução nº 02/2015 que redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, de segunda licenciatura e de formação pedagógica). Dessa forma, o curso ficou com um PPC novo, porém defasado, haja vista as mudanças trazidas pela nova Resolução de 2015. Assim, em 2018, o curso passou por uma reformulação na estrutura curricular, sem alteração no PPC, que está, atualmente em fase de elaboração, devido a nova Resolução

[97] Destacamos que no Campus Bacanga há uma Escola de Aplicação, que teoricamente, serve de como espaço de práticas pedagógicas, discussão e vivências. Na UEMA, também há uma Escola da rede estadual que é uma Escola Aplicação. Entretanto, não há um aproveitamento maior desses espaços. A UEMA, no entanto, consegue articular melhor com a escola aplicação, pois inseriu o PIBID/CS e assim, consegue realizar com os professores de Sociologia da escola, algumas atividades.

aprovada pelo CNE, nº 01/2019[98].

De acordo com a Matriz curricular/2018, em exercício, os componentes curriculares continuam divididos em 03 Núcleos: a) Núcleo Comum, com 780 horas; b) Núcleo Específico, com 1.440 horas e, c) Núcleo Livre, com 1.155 horas (incluindo eletivas e práticas). No total o curso diminuiu sua carga horária total, passando de 4.490 horas para 3.375 horas. O curso de CS Licenciatura continua sendo oferecido no período noturno e seu tempo de integralização permanece de no mínimo 04 anos e no máximo 06 anos.

O Núcleo Comum passou de 09 componentes curriculares para 13, sendo incluídas 05 disciplinas: Gestão Educacional e Escolar; Currículo; Avaliação educacional e especial; Educação Especial e Inclusiva; Planejamento e Organização da Ação Pedagógica. Além dessas, o curso passou a oferecer Psicologia da Educação, antes chamada de Psicologia da Aprendizagem e a disciplina Filosofia foi incluída no Núcleo Específico. As demais disciplinas permaneceram (LIBRAS; Política educacional Brasileira; Didática; Leitura e produção textual; Metodologia científica; Filosofia da Educação e História da educação brasileira).

Importante frisar que as disciplinas do NC, são de 60 horas (inclusive Didática e Filosofia da educação, que antes tinham 90 horas) e todas são ministradas pelo Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL) e Departamento de Letras (DL). Aqui, verificamos também que o curso de CS Licenciatura da UEMA, vem diferenciando-se de forma positiva, já que tem investido em disciplinas teóricas e pedagógicas que favorecem uma maior discussão e formação aos discentes do curso, que entram em contato com a reflexão sobre o currículo e a gestão escolar, além de inserir debates e formação sobre a educação especial, tema de relevância social e que vem sido cobrada pelas instituições federais.

Outro ponto de relevância, é que a nova matriz traz para o primeiro período disciplina teórico-pedagógica (Psicologia da Educação) e a partir do segundo insere, além da teoria, à prática curricular, entendida como momento que deve caminhar lado a lado com a primeira, a fim de proporcionar aos discentes uma formação teórica/prática, como é possível ver no quadro 20.

[98] Comentamos no capítulo 2 sobre essa Resolução e seu impacto na formação de professores. Além disso, o atual governo já estuda nova Resolução a ser elaborada e aprovada em 2024. A Consulta Públicas do CNE sobre a formação dos professores, já teve início e segue até o dia 01 de março de 2024.

Quadro 20 - Matriz Curricular do curso de CS/ Licenciatura -2018

Período	**Disciplina**	**CH / Créd**	**Atividades,Carga Horária e Créditos por período**
1º Período	Introdução à Sociologia	60	06 disciplinas 360 h
	Introdução à Antropologia	60	
	Introdução à Ciência Política	60	
	Leitura e Produção Textual	60	
	Filosofia	60	
	Psicologia Educação	60	
2º Período	Teoria Sociológica em Durkheim	60	05 disciplinas Prática 435 CH
	Teoria Antropológica Clássica	60	
	Teoria Política Grega e Medieval	60	
	Prática Curricular na Dimensão Político-Social	135	
	Metodologia Científica	60	
	Filosofia da Educação	60	
3º Período	Teoria Sociológica em Marx	60	05 disciplinas Prática 435 CH
	Antropologia Contemporânea	60	
	Teoria Política Moderna	60	
	Prática Curricular Dimensão Educacional	135	
	Política Educacional Brasileira	60	
	Didática	60	
4º Período	Teoria Sociológica em Weber	60	05 disciplinas Prática 435 CH
	Teorias do Estado	60	
	História Social, Política e Econômica - Geral	60	
	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais	60	
	Prática Curricular na Dimensão Escolar	135	
	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	60	
5º Período	Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais	60	07 disciplinas 420 CH
	Sociologia do Trabalho	60	
	Política Brasileira	60	
	História da Educação Brasileira	60	
	Sociologia da Juventude	60	
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	60	
	Educação Especial e Inclusiva	60	
6º período	Sociologia Contemporânea	60	06 disciplinas Estágio I 435 CH
	Antropologia Afro-brasileira	60	
	Fundamentos Sociológicos da Educação	60	
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I	135	
	Avaliação Educacional e Escolar	60	
	Currículo	60	
7º Período	Sociologia Rural	60	04 disciplinas Estágio II 420 CH
	Optativa I	60	
	Antropologia Indígena	60	
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio II	180	
	Gestão Educacional e Escolar	60	
8º Período	Sociologia Urbana	60	Estágio (lic.) Práticas Estágio III TCC 435 CH
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	
	Optativa II	60	
	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	90	
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC	225	
Total		**3.375**	

Fonte: Estrutura Curricular 2018 – Curso de Ciências Sociais – Licenciatura.

O Núcleo Específico comporta, nesta matriz, 24 disciplinas com temas característicos das CS, ministradas pelo próprio DCS, com exceção das disciplinas Filosofia, oferecida pelo DEFIL e História Social, Política e Econômica Geral, oferecida pelo Departamento de História e Geografia (DHG). Há, dessa forma, uma redução de disciplinas, em comparação à matriz anterior que contava com 27 componentes. Chama a atenção, a exclusão das disciplinas Psicologia Social e História das Ciências Sociais do Brasil (ministradas pelo DCS), além das disciplinas, Introdução à Economia, Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Geografia Humana e Econômica oferecidas pelos Departamentos de Economia e Contabilidade (DDEC), Matemática e Informática (DEMATI) e ao de História e Geografia (DHG). Já a disciplina Sociologia da Juventude, é incluída, levando em consideração as novas resoluções que propõem a discussão de temas que envolvam a juventude, a violência, bem como questões de gênero e meio ambiente, que aparecem no currículo do ensino médio como temas transversais.

Por fim, o Núcleo Livre é posposto com 06 disciplinas: Movimentos Sociais, Tópicos emergentes em CS, Gênero e Sexualidade, Ciências Sociais na América Latina, História das Ciências Sociais no Brasil e Meio Ambiente, havendo assim, uma redução no número de propostas de eletivas, que como vimos, os alunos devem cumprir 120 horas, ou seja, duas disciplinas eletivas mais uma vez não há ofertas de disciplinas eletivas voltadas para a área de Sociologia da educação.

Além das disciplinas eletivas, pertencem, também, ao NL os componentes práticos que deverão ser desenvolvidos pelos discentes durante o decorrer do curso: a) Práticas Curriculares, com 405 horas, divididas em três momentos, passando a ser desenvolvido a partir do 2º período e se estendendo até o 4º período, sendo cumprido 135 horas em cada semestre[99]; b) Atividades Teórico-Práticas (antes chamada de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais), com 225 horas, a serem cumpridas por meio da participação em atividades de pesquisa, extensão, Congressos, entre outras que contribuam com a formação acadêmica e prática dos discentes.

Para concluir a análise desse núcleo, observamos que o curso tem um importante avanço, no que tange ao Estágio Curricular, antes cobrado nos dois últimos períodos, sendo agora oferecido a partir do 6º período é dividido em três momentos: a) Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I, com 135 horas, desenvolvido no 6º período, por meio de

[99] Vale salientar que estamos trabalhando somente com a estrutura disponibilizada pela Coordenação do Curso de CS da UEMA. Assim, não temos como avaliar a forma que a prática tem sido contabilizada pela Coordenação do curso, que nos projetos pedagógicos anteriores, também não esclareceram e nem detalharam as atividades consideradas como prática.

observação das aulas de Sociologia nas 03 séries do ensino médio; b) Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio II, com 180 horas, desenvolvido no 7º período, no qual os discentes ministram aulas de Sociologia nas salas de aula do ensino médio, e por fim, c) Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, com 90 horas, desenvolvido no 8º período, no qual o discente participa, por meio da observação, do dia-dia da gestão escola, a fim de acompanhar e entender o funcionamento de uma escola, a partir da percepção da gestão. Este terceiro momento do estágio é um diferencial do Curso de CS da UEMA, pois promove aos discentes, que estão no momento do estágio, uma percepção mais ampla da escola, ao oportunizar não só a observação e a ministração de aulas nas salas, mas também, a observação e vivência da gestão escolar, levando em consideração que hoje temos 03 sociólogos licenciados, que ocupam o cargo de gestores em escolas públicas estaduais, além, de outros que estão em cargos de setores da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), mostrando que essa aproximação com a gestão e com a própria secretaria, favorece a aprendizagem dos futuros profissionais da licenciatura.

4.3 Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais – LEPECS

O LEPECS do curso de CS/licenciatura da UEMA foi criado em 2023 e é formado por uma equipe de professores do curso de CS de São Luís e do município de Caxias: Helciane de Araújo (Uema/SLZ), Domingos Cantanhede (Uema/SLZ), José Antônio Ribeiro de Carvalho (Uema/SLZ) Marina Santos Pereira Santos (Uema/SLZ), Emmanuel de Almeida Farias Júnior (Uema/SLZ), Arydimar Gaioso (Uema/SLZ), Elieyd Sousa de Menezes (Uema/Caxias), Cleia Maria Lima (Uema/Caxias), Elizete Santos (Uema/Caxias) e Gleiciane Brandão Carvalho (Uema/Caxias). A área de atuação do projeto está pautada na pesquisa sobre o ensino de Sociologia, Estágio Curricular obrigatório e práticas curriculares, no intuito de estabelecer um projeto formal que desempenhe, junto aos discentes, atividades práticas, pedagógicas e de pesquisa que envolvam a Ciências Sociais.

Antes, em 2013, o professor Domingos Cantanhede e o professor José Antônio participaram do Encontro dos PIBIDs, que aconteceu em Fortaleza, a fim de conhecer melhor o Programa e implementá-lo no curso de CS da UEMA. Neste encontro fizeram contato com as professoras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e logo começaram a realizar parcerias entre as Universidades. Segundo o professor E:

> *Convidamos as professoras para virem ao Maranhão para desenvolverem oficinas com os alunos da licenciatura. Nós fizemos as primeiras oficinas no final de 2013, de técnicas e métodos de ensino. Mobilizamos os professores de educação básica e realizamos assim, um primeiro evento nas Ciências Sociais. Vamos abraçar a licenciatura. Nós temos que ter um projeto para levar adiante* (Professor E, entrevista realizada em novembro de 2023).

Dessa forma, em meio a parcerias realizadas com a UEL e com professores da educação básica, por meio do PIBID, implementado em 2014, o curso passou a organizar mais atividades e eventos voltados para a licenciatura como o Encontro do Ensinar (2018/2022), Jornada de Ciências Sociais (2014) e o I Seminário do LEPECS (2024), a fim de fortalecer o curso que carecia de eventos e atividades voltados para esta formação. Dessa forma, o curso de CS/Licenciatura/UEMA avançou na promoção de atividades aos discentes da licenciatura e principalmente vem estabelecendo pontes entre a universidade e as escolas. Os professores comparecem às atividades e mantêm contato com a gestão e professores das escolas estreitando as parcerias.

Assim, por meio da parceria da UEL, o curso deu início ao planejamento e à elaboração de um projeto de implementação do laboratório de estudos, pesquisa e extensão em Ciências Sociais.

> *Estamos criando e tentando aprovar no Conselho Superior da UEMA, o LEPECS que é o laboratório de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Sociais. Essa ideia do laboratório surge com essas nossas preocupações da graduação e quando a gente vê que a universidade tem que fazer alguma coisa, tem que sair dali (...). A gente vai tentar discutir exatamente isso, as técnicas, esse diálogo com as escolas, e trazer mais essa discussão sobre métodos e técnicas de ensino, né? Ampliar mais o debate sobre isso. Colocar também os alunos logo em contato com a realidade, desde cedo, para ter consciência do que eles vão enfrentar* (Professor E, entrevista realizada em novembro de 2023).

O laboratório de pesquisa é recente, mas sabemos que as reuniões ocorrem semanalmente de forma presencial ou *on-line* (para atender os professores e alunos do curso de Ciências Sociais de Caxias) e que os discentes participam efetivamente das pesquisas e discussões teóricas. Observamos uma preocupação e interesse em reverter a situação de inércia e exclusão da licenciatura e proporcionar, aos discentes, oportunidades de vivenciar atividades práticas e vivências reais nas escolas de ensino médio.

4. 4 Atividades práticas na formação

A formação do docente, como vimos, passa por uma série de modificações internas e externas ao curso, provenientes de mudanças políticas, bem como de questões sociais que

envolvem as universidades. Essas alterações são perceptíveis nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), documentos elaborados coletivamente, com o objetivo de orientar o processo de formação dos discentes, ao estabelecer o objetivo do curso, sua estrutura curricular, entre outros fatores fundamentais ao curso de graduação.

Nessa perspectiva, ao analisarmos os projetos pedagógicos, nos chama atenção o desenvolvimento da prática, não mais percebida como somente o momento do estágio, mas como um processo que se dá ao longo do curso, ou seja, o discente de licenciatura chega agora no estágio munido de teoria, mas também, de habilidades que contribuirão com sua a prática em sala de aula, fruto de atividades anteriores que servirão de ponte entre a universidade e as escolas de educação básica. Porém, percebemos que essa prática ainda se encontra muito no discurso oficial dos cursos analisados, tendo tido pouco avanço no desenvolvimento de atividades práticas que de fato proporcione aos discentes uma vivência e aproximação com a escola básica.

Dessa maneira, vamos analisar as atividades práticas criadas pelos cursos de CS licenciatura da UFMA e UEMA, a fim de entender como estas contribuem com a formação dos discentes e como proporcionaram uma maior visualização da licenciatura, superando a ideia desta como complementação e passando a ser percebida como uma formação que possui também um conjunto de atividades específicas para qualificação.

4.4.1 Estágio curricular

O estágio curricular, durante décadas, foi o único momento em que o discente, em formação para docência, tinha contato com a sala de aula real nas escolas de educação básica. Momento este oportunizado somente nos últimos períodos após o discente passar pela teoria necessária para que pudesse colocá-la em prática durante o estágio curricular. Posto isso, o estágio, da forma como era oferecido, intensificava a dicotomia entre a teoria e a prática durante o curso de formação, já que eram pensadas de formas separadas (Milanesi, 2012).

Após a LDB nº 9394/96 as discussões sobre o estágio se intensificaram e o modelo dicotômico passou a ser repensado. A aprovação do Parecer CNE/CP nº 28/2001 e das Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, deram base legal para a implementação de atividades práticas, para além do estágio curricular, entendendo que os discentes deveriam vivenciar experiências e contato com a escola e estudantes ao longo do curso de formação e não, somente ao final.

O estágio continua sendo um momento ímpar para o discente de graduação, pois permite que este exerça durante algumas aulas, sob supervisão do coordenador de estágio e do docente da escola, a função de professor, ao planejar e executar aulas, com o intuito de experienciar a regência e colocar em prática ferramentas e habilidades pedagógicas importantes na transmissão dos saberes.

Na matriz curricular de 1999 do curso de CS/UFMA, o estágio era chamado de Práticas de Ensino, na qual eram destinadas 315 horas divididas em dois momentos: o primeiro era cumprido na própria universidade, onde juntamente com o docente responsável pelo estágio, os discentes realizavam micro-aulas com temas abordados pela educação básica; no segundo momento do estágio o discente iniciava seu contato com a escola, por meio da observação das aulas ministradas pelo professor da educação básica, para em seguida cumprir a parte da regência das aulas seguindo o cronograma de conteúdos e planejamento do professor da escola.

Tivemos então o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002, passando de 315 horas para 405 horas, permanecendo a divisão deste em dois momentos: Estágio I (225h) e Estágio Obrigatório II (180h). Importante ressaltarmos que a estrutura curricular do curso de CS/Licenciatura/UEMA traz uma divisão de estágio diferenciada, dividindo-o em três momentos (Quadro 19), no qual são destinadas 90 horas para o estágio na Gestão Escolar, fundamental na formação desse futuro docente de Sociologia, pois permitirá que este tenha uma visão do funcionamento burocrático da escola.

Atrelado a esse momento, mas sem substituí-lo[100], outras atividades práticas foram inseridas e articuladas aos demais eixos estruturais do curso com a criação da Prática como Componente Curricular do curso (PCC) e a inclusão de carga horária dedicada ao enriquecimento cultural e científico na formação docente. Além disso, consta na Resolução, dentre as ações de organização institucional para a formação de professores, no Art. 7º, item IV: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. Sobre este artigo, observamos que ainda há muito a se fazer, tendo em vista que essas parcerias não são realizadas constantemente, com exceção das atividades realizadas pelo PIBID, que como vimos não contempla todos os discentes, já que é específico a um número limitado de bolsistas

[100] A Resolução nº 1892/2014 determina que aquilo que consta como Atividades Complementares não deve ser inserido na parte de Estágio. Entretanto, o curso de CS da UEMA permite o aproveitamento de 50% da carga horária do estágio aos discentes que possuem efetiva participação no PIBID, no mínimo 12 meses, para aqueles que requererem.

(Resolução CNE/CP nº 1/2002, p.4).

Ainda sobre os estágios destacamos que de acordo com relatos de professores da educação básica, os discentes do curso de CS chegam nas escolas solicitando a oportunidade de estágio nas escolas, passam a frequentar as aulas semanalmente, mas, na maioria das vezes o professor coordenador do estágio, responsável pelo discente, não aparece nas escolas para conhecer o ambiente escolar e menos ainda para acompanhá-los. Dessa forma, os discentes/estagiários ficam durante todo o processo de estágio, ocorrido nas escolas, desacompanhados dos docentes/responsáveis.

É importante lembrar que o estágio compreende, de acordo com os projetos pedagógicos de ambos os cursos analisados, outras atividades tão importante quanto a regência das aulas, tais como: "produção de relatórios mensais, artigos, diários de campo, leituras, fichamentos e resenhas de bibliografias temáticas e, por último, o Relatório Final do Estágio", que deve conter, teoricamente, a análise dos dados coletados, bem como a construção de indicadores de conhecimento e considerações sobre a interface entre teoria e prática. (PPC Licenciatura em CS, UEMA, 2015, p. 78).

De acordo com relatos de docentes da educação básica que receberam estagiários do curso de CS nas escolas de ensino médio e dos próprios discentes da graduação, o estágio muitas vezes se resume à observação e ministração de aulas, completando as etapas do estágio. Entretanto, ressaltam que tal postura se dá devido à falta de acompanhamento dos coordenadores nas escolas onde ocorrem os estágios, não havendo nenhum diálogo entre os docentes e consequentemente com a escola. Entendemos que se trata de um momento relevante na formação dos discentes já que se trata de ter um contato direto com os estudantes do ensino médio em sala de aula, permitindo que estes vejam como é a realidade das escolas, das salas e dos jovens. Dessa maneira, entendemos que esta etapa tem sido negligenciada, já que não há um acompanhamento dos coordenadores de estágio em relação aos discentes de licenciatura durante a etapa na escola, e nem na universidade são realizadas as trocas necessárias, tais como: discussão de textos, relatos das experiências em sala de aula, entre outros.

4.4.2 PIBID e Residência Pedagógica

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em 2007,

inicialmente, com o propósito de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.” (MEC/CAPES/FNDE – Portaria Normativa nº 38/2007, p.10). A princípio o programa contemplava somente as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, bem como para o ensino fundamental (no caso de matemática), pois havia uma carência de professores formados e licenciados nessas áreas (Temóteo, 2019).

Apesar de ter sido criado em 2007, foi somente em 2008 que se lançou o primeiro edital, que contou com a inscrição e submissão de 18 projetos, pertencentes às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES e CEFETs). O Programa desenvolveu-se de forma próspera no ano de implementação, permitindo sua expansão, a partir de 2009, para toda a Educação Básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (CAPES, 2008; Mendonça, 2016).

A princípio, o PIBID foi regulamentado por meio de portarias, a exemplo da Portaria Normativa nº 38/2007. Entretanto, no ano de 2010, passou a ser regido pelo Decreto 7.219/2010, assinado pelo então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, que decretou:

> Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Decreto nº 7.219/2010).

Assim, de acordo com o Relatório de Gestão – 2009 a 2013 (BRASIL/CAPES, 2013), essa medida marcou “a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais”, com a finalidade de garantir os objetivos voltados ao incentivo e valorização do magistério, bem como, o aperfeiçoamento no processo de formação de docentes da educação básica (Temóteo, 2019, p. 51).

Conforme a pesquisadora Sueli Mendonça (2016) o Brasil tem vivenciado, por meio do PIBID, uma relevante experiência no que tange à formação de professores da educação básica, devido a sua abrangência às Instituições de Ensino Superior (públicas e particulares), que passaram, a partir do programa, a se aproximar das escolas públicas, propiciando uma prática importante no processo de formação dos discentes bolsistas.

> Ao reconhecer o papel da escola pública como espaço de produção e apropriação de conhecimento, partícipe e beneficiária das ações conjuntas desenvolvidas nos programas de formação, a Capes contribui para a institucionalização de um modelo de formação que supera a racionalidade técnica e a dicotomia teoria e prática ainda presente em muitos cursos de licenciaturas (...) (Mendonça, 2016, p. 94).

Nesse sentido, o PIBID, visa proporcionar aos discentes, que estão devidamente matriculados (entre o 2º e o 6º período) em cursos de licenciatura, sua inserção cotidiana nas escolas públicas de educação básica, a fim de contribuir com o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, por meio de uma aproximação e contato com o corpo escolar (professores, supervisores, alunos, gestão escolar, entre outros setores) ao incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, entre outros objetivos. (Decreto nº - 7.219/ 2010; Oliveira; Lima, 2013). Observamos que a proposta do PIBID é de inserir alunos desde o 2º período nas atividades escolares, proporcionando a estes contato e experiência com a comunidade escolar.

Outro ponto positivo do programa, diz respeito à questão econômica, proporcionada por meio de bolsas distribuídas aos **alunos bolsistas**, **professor supervisor, coordenador de área** e **coordenador institucional** (CAPES, site). Cabe salientar que o aspecto econômico é de suma importância, em especial aos discentes, pois contribui com sua permanência durante o período de formação, bem como fortalecimento do curso, que através dos coordenadores, passa a ter um maior contato com a educação básica, conhecendo assim, um pouco mais sobre suas realidades, o que favorece uma discussão maior dentro da universidade sobre formação dos futuros docentes da educação básica.

Além do PIBID, outro programa implementado é o chamado Residência Pedagógica - RP, que também faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que também tem por finalidade a intensificação da formação prática nos cursos de licenciatura e promoção da integração entre a educação básica e a educação superior, por meio da promoção de experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (Portaria GAB nº 259/ 2019). Assim, tem por objetivo: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; b) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino

Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e d) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Portaria GAB nº 259/ 2019).

O PIBID está presente nos dois cursos de CS/Licenciatura (UFMA e UEMA). Um dos coordenadores do PIBID do curso de CS da UFMA, apontou em entrevista que quando assumiu a coordenação do programa, 30 discentes estavam envolvidos, sendo 24 bolsistas e 06 voluntários. Estes são distribuídos em 03 escolas públicas estaduais do ensino médio. Entretanto, o professor D chama atenção para alguns problemas enfrentados pelo programa, tais como sua permanência independente do governo que assume a esfera federal[101] e a própria dificuldade dos alunos da licenciatura em participar e permanecer no programa. Segundo o professor mencionado,

> *[...] a licenciatura funciona à noite e geralmente as turmas são bastante precarizadas, por uma série de questões como o próprio tempo que os alunos da noite não têm como se dedicar ao curso e as atividades. Isso gera uma situação instável dos alunos com o curso e consequentemente com os professores e coordenação dos programas. Isso traz uma característica especial para o PIBID de CS. Essa não é a raiz do problema, mas diz muito sobre como o PIBID anda sendo executado no âmbito do curso de CS* (Professor D, entrevista realizada em dezembro de 2023).

Os cursos de CS/Licenciatura como vimos funcionam a noite e de fato temos um público diferenciado, ao levarmos em consideração que os discentes trabalham fora ou realizam atividades domésticas em casa e assim não dispõem de tempo para dedicação de leituras e atividades em programas como o PIBID que exige 30 horas semanais. Assim, é necessário que haja tempo disponível dos alunos para ingressar nas atividades. Além disso, percebemos também que a bolsa disponibilizada aos discentes acaba contribuindo com aqueles que não possuem trabalho e não possuem chefia de suas casas que muitas vezes entre o curso e o emprego, ficam com o segundo em prol da sobrevivência da família. Tal situação também é percebida no curso de CS da UEMA.

Contudo, em conversa com um professor supervisor do PIBID/CS da UFMA, não há, por parte dos professores coordenadores do Programa envolvimento e interesse em colocar em prática o projeto elaborado, que objetiva a inserção dos discentes, de forma responsável, nas escolas, oportunizando a estes uma melhor formação prática.

Entendemos que essa dificuldade esteja pautada na formação dos professores que

---

[101] O PIBID durante o governo de Jair Bolsonaro foi cancelado por falta de recursos. Já com o atual governo de Luís Inácio (LULA) o programa voltou a funcionar com mais recurso, possibilitando o aumento no número de bolsistas.

possuem bacharelado e não consideram a divisão do curso uma decisão acertada, tendo em vista que a formação de professor (licenciatura), por estar mais voltada para a prática, acaba sendo vista como algo que pode ser desenvolvido com a experiência, pois trata-se de algo prático que não exigirá muitas análises, pesquisas. Enquanto que o bacharelado tem a ver mais com a intelectualidade, já que demanda tempo para leituras teóricas, métodos e pesquisas de campo.

Interpretamos que há, no pensamento dos professores de nível superior, maior grandeza (um status) na pesquisa e na docência universitária que se contrapõem à docência da educação básica, que não produz ciência e nem conhecimento (tal qual o espaço da universidade). Mas, há também, a ideia de que se ele (o professor universitário) está em sala de aula sem as práticas pedagógicas, mas com as teorias necessárias a serem repassadas (não importando a forma), fica subentendido que para a docência na educação básica, também será mais importante a teoria do que a prática, apostando na experiência vivenciada em sala de aula para aprender a ministrar aula. No entanto, observamos que alguns docentes das universidades possuem pouca facilidade em repassar os conteúdos, prejudicando a aprendizagem dos discentes, o que pode apontar a relevância da didática também na docência universitária.

Já o PIBID do curso de CS/Licenciatura da UEMA, é atualmente coordenado pelo professor Dr. Domingos Cantanhede, que também possui 24 bolsistas distribuídos em três escolas públicas estaduais. Em conversa com o professor Domingos, observamos que há um grande incentivo à observação das relações e interações na escola, direcionando o olhar dos discentes à futuros objetos de pesquisa, que já vem sendo realizados pelos bolsistas.

Observamos que há no PIBID CS/UEMA maior acompanhamento por parte da coordenação do programa e entendemos que este diferencial se destaca por ter no professor coordenador assimilação da importância e das dificuldades enfrentadas pela licenciatura, levando-o a pensar estratégias que possibilite maior participação dos discentes não só por meio das observações na sala de aula, mas, também, por meio de pesquisa, produção de atividades pedagógicas, relatórios e apresentação de trabalhos em eventos científicos, como foi o caso da participação no I Seminário do LEPECS/UEMA, no qual todos os pibidianos apresentaram suas pesquisas e observações em sala de aula.

O professor E avalia que o PIBID trouxe maior ânimo para a licenciatura, sendo um marco diferencial na formação dos discentes.

> *O PIBID trouxe a escola pra dentro da sala de aula da universidade. Porque não se falava em sala de aula do ensino médio. Você forma professores, mas sem falar do*

> *chão da escola e nós estamos formando professores para a educação básica. E falar da licenciatura só com o estágio, não era suficiente. E os estudos provaram, que o formato de teoria e depois prática não adiantou muita coisa. Então eu sempre falo que o PIBID abriu uma estrada de mão dupla que o aluno vai e volta, a gente leva a universidade pra escola e traz a escola pra universidade* (Professor E, entrevista realizada em novembro de 2023).

Compreendemos assim, que é necessária a participação efetiva e maior engajamento dos docentes da universidade em relação às atividades da licenciatura, a fim de contribuir com a formação dos discentes. Observamos que há uma prática de que os estágio e atividades pedagógicas/práticas não necessitam de um acompanhamento maior por parte dos professores, que em alguns casos preferem ficar com essas coordenações por entenderem que há menos trabalho a ser realizado, pois não fazem o devido acompanhamento. Entretanto, o que observamos com a fala do professor E, é que o envolvimento do professor nessas atividades práticas e sua presença nas escolas, faz a diferença no engajamento dos discentes que se sentem mais acolhidos e consequentemente mais preparados para as vivências.

Entendemos ainda que falar sobre o estágio curricular do curso de CS/licenciatura (UFMA e UEMA), bem como dos programas do PIBID e Residência Pedagógica, exigiria de nós, aprofundamento de pesquisa, que não fora possível neste momento. Entretanto, consideramos pontuar e analisar algumas questões trazidas nesse texto, a fim de iniciar uma discussão e incitar pesquisa necessária para que possamos compreender melhor, como se dá a experiência dos discentes nesses espaços e se (e como) esses programas interferem na vida e formação dos discentes de CS/Licenciatura, em ambas as universidades citadas.

A fim de trazer informações mais sintetizadas, referentes aos capítulos: 01, 02, 03 e 04, que tratam dos principais acontecimentos que fazem parte do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão, criamos um quadro (Apêndice D) para facilitar o entendimento e compreensão de tal processo, vivenciados a partir dos cursos criados nas universidades: UFMA e UEMA.

CAPÍTULO 5 – A SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO

Antes mesmo da institucionalização e da inserção da Sociologia na educação primária e secundária no Maranhão, esta, juntamente com a antropologia, já se fazia presente no currículo de formação dos professores da educação secundária, no ano de 1906, na Escola Normal do Maranhão[102]. Esta Escola, criada no ano de 1890, foi a primeira escola de educação básica do Maranhão destinada a formação de professores do ensino primário e secundário, que tinha a filosofia como base de seus ensinamentos e que se preocupava com a prática docente e a educação dos discentes, até então escassa no estado (Mota, 2011).

Dez anos após a criação desta, houve uma reorganização e complementação das disciplinas e aumento no tempo de formação dos professores, proposta pelo então diretor da escola, o Dr. Almir Nina (1898-1907), que instituiu em 1906, que a cadeira de pedagogia deveria abordar, na 2ª série de formação, noções de Sociologia e Antropologia educacional, percebendo que estas poderiam contribuir com o entendimento e a relação entre ensino e a sociedade (Mota, 2011).

Foi nessa mesma época, da criação da Escola Normal do Maranhão (1890), que Benjamin Constant, tendo grande influência do positivismo e com atuação no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, propôs uma reforma no ensino do Brasil, introduzindo, de forma obrigatória, o ensino da Sociologia nos cursos secundários e superiores, "com a finalidade de contribuir para com o processo de laicização da educação, ideário do movimento republicano"[103] (Lima, 2017, p. 22). Esse discurso, reproduzido pelo governo republicano recém instaurado, estava pautado nas ideias do positivismo de reorganização da sociedade, por meio da educação, que passa a ser vista como algo laico e não ligado à igreja.

Entretanto, devido a sua morte ocorrida durante implantação dos novos currículos, a Sociologia foi preterida, sendo retomada e inserida como disciplina no currículo escolar do

[102] O Maranhão, de acordo com artigo de Motta, foi o último estado brasileiro a criar uma instituição destinada à formação de professores (Motta, 2011).

[103] As Reformas que ocorreram no período republicano baseavam-se no pensamento positivista pautado na razão como fonte de conhecimento e por este lado, a sociedade, assim como os fenômenos da natureza, poderia ser analisada racionalmente. Assim, a Sociologia é percebida como uma ciência com papel fundamental na formação de jovens, pois se tratando da ciência da sociedade permitiria "fundamentar e enquadrar as ideias sociais" (Aron, 1982, p. 107).

ensino secundário[104], especificamente no 6º ano, na já mencionada Reforma educacional de Rocha Vaz[105] (1925).

Diante do exposto, no que tange à entrada da Sociologia na formação de professores da educação básica do Maranhão, este capítulo objetiva apresentar e analisar a organização educacional, bem como a inserção da Sociologia no currículo maranhense (1989), que antecede a LDB nº 9394/96, ano em que os conteúdos da Sociologia e filosofia são requeridos ao final do Ensino Médio, aparecendo como transversal e complementar às disciplinas obrigatórias. Por fim, buscamos ainda acentuar e refletir sobre dados referentes ao número de professores de Sociologia, apresentando o déficit de formação e de oferta em relação à demanda de professores formados na área.

5.1 Organização educacional do Maranhão

A Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA) é o órgão responsável por gerenciar e administrar toda rede escolar pública do território maranhense, especialmente o ensino médio[106]. De acordo com o Documento Curricular do Território maranhense: ensino médio (2022), o estado possui 1.156 escolas de Ensino Médio, das quais 787 estão localizadas na área urbana e 369 estão na zona rural (Maranhão – DCTM, 2022).

A fim de organizar e descentralizar as decisões tomadas pela Secretaria que se encontra na capital maranhense, foram criadas 19 Unidades Regionais de Educação (URE), que compreendem as regiões do estado: Açailândia; Bacabal; Balsas; Barra do Corda; Caxias; Chapadinha; Codó; Imperatriz; Itapecuru-Mirim; Pedreiras; Pinheiro; Presidente Dutra; Rosário; São João dos Patos; Santa Inês; Timon; Viana; Zé Doca; São Luís. Cada URE é responsável por um grupo de municípios e suas respectivas escolas de Ensino Médio. A maior URE que temos é a URE de Pinheiro que compreende 18 municípios. Já a menor URE que temos é a de Timon, composta por 04 municípios. As UREs são responsáveis pelas escolas da rede pública estadual.

---

[104] No que diz respeito às etapas de ensino básico, a LDB do ano de 1961 trouxe as nomenclaturas primário e secundário. A partir da LDB 9394/96, a nomenclatura referente aos níveis educacionais foi modificada para ensino fundamental e Médio. Assim, durante a escrita ao nos referirmos ao ensino primário é a etapa que hoje conhecemos como a primeira parte do ensino fundamental (1ª ao 5º ano) e o ensino secundário, faz referência a duas etapas: a segunda parte do ensino fundamental (6º ao 9º ano), mais parte do ensino médio (etapa de 3 anos).
[105] Após 16 anos da implementação da Sociologia na educação básica, ela é retirada pela Reforma de Capanema (1942) e retorna aos currículos somente em 1980.
[106] O estado também é responsável por algumas escolas que ainda ofertam, juntamente com os municípios, a Educação Fundamental Anos Finais, a exemplo das escolas militares.

No que tange aos tipos de modalidades oferecidas pelo estado temos as escolas: a) integrais (regulares e profissionalizantes); b) militares (Polícia Militar e Bombeiro/regulares e parciais); c) regulares/parciais, que podem ser oferecidas de diferentes possibilidades: quilombola, indígena, educação especial, educação do campo; e, d) Educação de jovens e adultos[107] (incluindo o EJA/ prisional) - que são regulares e profissionalizantes.

Verifica-se, por meio de quadro organizamos[108], que todas as regionais possuem escolas regulares/parciais e escolas integrais (IEMA e CEM-Centro Educa Mais), mas a maioria dos municípios possui apenas escolas com a primeira modalidade de ensino. Nas escolas regulares/parciais o aluno tem a opção de estudar em um dos turnos: matutino e vespertino com 5 horas de aula, e o noturno com 4 horas de aula, de segunda à sexta-feira.

Já a escola em tempo integral, inicialmente implementada no ano de 2015, surge em cumprimento ao Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024), que instituiu na "META 06: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica" (PEE, 2014, p. 19). Assim, com base em informações apresentadas pelas SEDUC, o Maranhão possui, atualmente, 199 escolas de tempo integral: 62 Institutos Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), sendo 34 IEMAs Plenos[109], 26 IEMAs Vocacionais[110] e 02 IEMAs Bilíngues; além de 137 Centros de Ensino Educa Mais, que são escolas integrais/regulares voltadas para formação básica e complementação de ensino por meio de projetos e disciplinas eletivas ministradas no turno vespertino.

Ao calcularmos 10% de 1.156 (número de escolas de EM no Maranhão), chegamos a um total de 115 escolas que deveriam oferecer educação em tempo integral. Em 2024, diante dos números apresentados pela secretaria, identificamos que o Estado ultrapassou a meta estabelecida no PEE, de 10%, ao implementar 199 escolas integrais (o que equivale a 17%), até o presente ano. Apesar de ultrapassar o objetivo estabelecido pelo plano, verificamos - por meio das entrevistas realizadas com professores - que algumas escolas integrais (especialmente as recém implementadas como integral) passam por dificuldades financeiras e de organização administrativa, além da falta de estrutura física e de capacitações aos

[107] Atualmente o EJA é oferecido na modalidade EJATEC, especialmente no turno da noite (apenas no C.E. Fernando Perdigão é oferecido no turno vespertino), no qual os estudantes garantem a formação em curso profissionalizante, não funcionando mais como modalidade regular/parcial.
[108] O quadro não foi colocado em Anexo por ser grande, já que possui informações dos 217 municípios do Maranhão. Caso tenham interesse, posso disponibilizar.
[109] Nestas unidades são oferecidas educação profissional técnica de nível médio.
[110] Nestas unidades são oferecidos cursos profissionalizantes para jovens e adultos que já concluíram o ensino médio.

professores. Tal informação, revela que o Estado, preocupado com os dados e números, tem transformado as escolas regulares/parciais (com estruturas físicas maiores e, também, as menores) em escolas integrais, de forma impositiva, não havendo discussão e planejamento deste processo com a comunidade escolar, além de não oferecer as mínimas condições de funcionamento destas escolas, na qual funcionam sem banheiros adequados para o banho, não possuem refeitório, sendo estes muitas vezes improvisado no pátio da escola, como verificamos em algumas escolas que já visitamos e de acordo com relato dos professores entrevistados.

> *Do ponto de vista estrutural, a escola continua a mesma. Inclusive, nós começamos, isso talvez seja uma confirmação importante, nós começamos o ano com atraso. O primeiro trimestre começaria no começo de março e nós começamos no início de abril. Por que razão? Porque a escola não tinha copeiras e não tinham operacionais (profissionais que trabalham com serviços gerais). Eles foram se apresentar, esses profissionais, no mês de abril, foi quando nós iniciamos o ano letivo* (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

Para Pedro Demo (2022), a proposta da escola integral, por meio do Mais Educação, somente alongou de 04 para 08 horas a permanência dos estudantes na escola, não causando grande impacto na vida escolar dos estudantes, já que, "sarcasticamente, ficamos com a mesma escola ruim, agora de 08 horas" (Demo, 2022, p. 385). A implementação da escola integral, passa a ser cobiçada e comercializada como um produto que deve ser replicado pelas demais escolas. Na perspectiva da escola pública, a replicação desse modelo ocorre sem muitos critérios, já que seu objetivo está em garantir metas e apresentar dados, e não na qualidade da educação oferecida aos estudantes, como vimos na fala do professor U.

A política de educação integral tem sido pensada desde a década de 1930 como uma estratégia de reconstrução da educação. Entretanto, somente em 2010, por meio do Decreto Presidencial nº 7.083, o modelo da escola Integral foi implantado nas escolas públicas brasileiras, por intermédio de políticas organizadas pelo governo federal, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos (Costa, 2020).

Antes, porém, do referido Decreto, em 2000 iniciou-se o movimento de um novo modelo integral, organizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que começou a funcionar a partir de 2003, "como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e, desde então, funciona como aparelho privado de hegemonia empresarial e disseminador do modelo estadunidense no território brasileiro" (Barbosa e Silva, 2024, p. 08). Além disso, este Instituto recebeu (e ainda recebe) apoio financeiro de empresas, tais

como: Phillips, Chesf, Bandepe, Odebrecht, entre outros grupos empresariais, evidenciando a implementação de uma proposta que recebe apoio de grandes empresas, pautada nas falas de responsabilidade e parceria entre estas e o estado (Barbosa e Silva, 2024).

Esse movimento começou e foi organizado pelo empresário Marcos Antônio Magalhães - na época presidente da Philips para a América Latina – e ex-aluno do Colégio Ginásio Pernambucano, no estado de Pernambuco. Na ocasião, por meio da mobilização do estado civil, deu início a restauração do prédio do referido colégio (Barbosa e Silva, 2024). Paralelo a essa restauração ocorreu a proposta de um novo modelo educacional que modificaria o instrumento normativo-institucional e administrativo-pedagógico do setor público educacional, por meio da criação e implementação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO, elaborado e gerido pelo ICE. Com esse novo programa, os funcionários do ICE passaram a executar e desenvolver junto às Secretarias de Educação Estaduais, capacitações com base no modelo educacional apresentado como ferramenta de mudança da educação (Barbosa e Silva, 2024).

Mais tarde esse programa deu origem à Escola da Escolha. Esse modelo de escola opera com o currículo da BNCC, mais a parte diversificada, no qual promove aulas de Projeto de Vida, visto como base do modelo. A Escola da Escolha espalhou-se por todo o Brasil, a partir de 2009, ano em que as escolas começaram a ser implementadas pelas secretarias de educação estaduais. Temos aqui o início da propagação de uma modelo vendido como ideal e de qualidade, tendo como suporte a ideia do protagonismo juvenil, ancorado nos eixos do **conhecer, fazer, ser e conviver**, elaborados pelo referido instituto (ICE, 2021).

Entretanto, há de se questionar como em tão pouco tempo e por que, este modelo passou a ser reproduzido em quase todo os estados brasileiros? Em meio a incorporação deste modelo, começamos a observar como este era de fato reproduzido nas escolas. Inicialmente, firmado o acordo entre o setor público (SEDUC) e o ICE, este promove a capacitação dos gestores, professores e demais profissionais que fazem parte da escola, por entenderem que não só os alunos deveriam vivenciar a educação em tempo integral, mas todos os profissionais da escola, percebidos como arrimo daqueles, ou seja, é dada ao professor a responsabilidade sobre o sucesso do modelo educacional proposto e consequentemente dos estudantes.

Por trás dessa responsabilização, dada aos profissionais da escola, o ICE busca, intencionalmente, “convencê-los” - durante o processo de capacitação/formação (apresentação e venda do produto) - de que esse modelo fará diferença na vida dos estudantes por meio das novas abordagens pedagógicas propostas (protagonismo juvenil, projeto de vida, entre outros).

Havendo o convencimento dos profissionais das escolas, estes passam a exercer o papel, não só de facilitadores dos conteúdos, mas, também, de agentes de distribuição e reprodução do modelo, tornando sua implementação mais viável.

As capacitações e todo o material elaborado para a implementação do modelo segue um planejamento que vai do reconhecimento do governo (estadual ou municipal) acerca dos resultados da Escola da Escolha. Em seguida, há a efetivação do contrato por meio do convite feito ao ICE para implementação do modelo. Durante alguns meses são realizadas capacitações e formações junto às secretarias e seus profissionais para que estes incorporem a proposta, até que consigam sozinhas manter o referido modelo nas escolas. A culminação desse processo ocorre por meio da certificação do programa dada às secretarias.

Dessa maneira, percebemos que o modelo é colocado e reproduzido, por seus investidores, como uma relevante transformação educacional. Porém, pesquisas realizadas nas escolas integrais de todo o país (Barbosa e Silva, 2024; Costa, 2020; Demo, 2022), tem mostrado que o modelo traz sérios problemas para os professores, como analisaremos melhor no capítulo 06, ao tratarmos da realidade maranhense.

Para o governo federal, a oferta do modelo integral configura-se no aumento do tempo em que o educando passa no ambiente escolar, de forma a oportunizar maiores oportunidades. A ideia de implementar uma Educação Integral nas escolas brasileiras decorre, então, da compreensão sobre a relevância e necessidade de ser ofertado aos estudantes serviços que compreendam suas demandas de forma integral, ou seja, além da educação, são oferecidos outros serviços que estejam articulados aos “campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura” (BRASIL, 2009, p. 28), diferente da proposta e dos objetivos do ICE pautados no protagonismo juvenil e no projeto de vida, que aparecem como caminhos para reflexões sobre sonhos e ambições dos jovens, reforçando a ideia da meritocracia (Fávero; Oliveira e Faria, 2022).

O governo do Maranhão adotou em 2016 o modelo Escola da Escolha (promovida pelo ICE), por meio do Programa Mais Educação (programa pensado pelo MEC para atender e implementar escolas de tempo integral) criando as escolas integrais do estado: o Centro Educa Mais (CEM) e o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Percebemos nos documentos da educação do governo maranhense a incorporação e a reprodução do discurso do ICE, quando fala que a política da escola integral está orientada na

> [...] formação de um jovem autônomo, capaz de fazer escolhas e tomar decisões baseadas nos seus conhecimentos, experiências, valores e crenças; solidário, porque

> se reconhece como parte da solução de problemas reais; e competente, dotado de um vasto conjunto de competências e habilidades que não se limitam ao domínio cognitivo, mas consideram as dimensões da emoção e do convívio social (Maranhão, 2022, p. 63).

Tal discurso está em contradição com a realidade das escolas integrais no estado do Maranhão, pois identificamos, durante a pesquisa, a falta estrutura física e econômica para subsidiar os gastos com alimentação e toda a estrutura administrativa necessária para a manutenção destas escolas.

O resultado desse processo atropelado tem sido o não cumprimento da carga horária diária das escolas integrais (com horário previsto para iniciar às 07h30min e encerrar às 17h30min), por falta de alimentação, recursos administrativos, bem como a falta de estrutura física (por exemplo salas sem ar-condicionado, falta de mesas e cadeiras, falta de água etc.), sendo ofertada somente metade das aulas presenciais, geralmente até o horário do almoço, quando são liberados, de acordo com informações dos professores.

Outras escolas integrais têm tomado como estratégia, o retorno das aulas remotas, o que piora o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que nem todos possuem internet para assistir às aulas *on-line*.

Paralelo a esta situação estão os alunos que não vivenciam o tal protagonismo nas escolas e estão, sim, sobrecarregados de tarefas ou em alguns casos com a falta de tarefas não realizadas pelos professores em meio a tantas exigências do modelo. Outro problema mencionado pelos estudantes é que diante dos novos componentes do currículo diversificados, houve a diminuição do currículo base, o que efetivamente significa menos aulas das disciplinas que são cobradas nos vestibulares, como a própria Sociologia, que tem um horário em cada série, e maior tempo para a diversificada como o componente de estudo orientado e avaliação semanal que demanda 5 horários semanais na 1ª série e 4 horários na 2ª e 3ª série do EM.

Há ainda, pelo que observamos uma resistência tanto por parte de alguns gestores, quanto, e principalmente, por parte dos professores, que rejeitam o modelo da escola integral (da forma que vem sendo adotada), por razões como as já mencionado anteriormente, mas também, devido à alta carga horária de trabalho em sala de aula, bem como dos serviços e relatórios burocráticos (inseridos pelas instituições privadas que gerenciam as escolas integrais e que as tratam como empresa) (Laval, 2019), entre outras questões que serão discutidas no capítulo 06 desta tese.

Essas são algumas das formas encontradas para manter, minimamente, as escolas

integrais abertas, mas, sabemos que essas manobras acarretam na má formação e aprendizado dos alunos, sem contar que muitos dependem da alimentação oferecida pela escola, deixando-os desprovidos. Todavia, o discurso adotado pelo governo e consequentemente pela secretaria e escolas é de que a educação integral garante aos estudantes maiores oportunidades educacionais, especialmente aos que buscam os cursos profissionalizantes, sendo a estes garantidos espaço no mercado de trabalho.

Esse discurso, segundo Laval (2019) está direcionado à proposta de uma educação neoliberal, no qual a escola

> (...) é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional (Laval, 2019, p. 97).

Dessa forma, entendemos que a satisfação do mercado (financeiro, comercial e político) tem sido um dos objetivos dessa nova política educacional, disfarçada, por meio da retórica da oferta de melhorias e ampliação dos conhecimentos de forma democrática, inclusive com a inserção de empresas[111] na própria escola, vistas agora como parceiras da educação.

Ante o exposto, os resultados das avaliações do sistema educacional maranhense, a exemplo do IDEB, que permanece abaixo da meta nacional (3,5 - IDEB do Ensino Médio no Maranhão e 3.9 - IDEB nacional no ano de 2021), só tendem a corroborar com os vários problemas enfrentados pela educação, no que tange a qualidade do ensino e que perpassam pelo processo de precarização da educação e desigualdades escolares e sociais promovidos pela política neoliberal que rege este sistema.

Em contraponto às baixas taxas do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia o conhecimento nas disciplinas de matemática e português[112], está a elevada taxa de aprovação, que chegou à marca surpreendente de 95%, na 3ª série do EM, no ano de 2021. Estes índices entram em contradição ao identificarem que os mesmos alunos da 3ª série do ensino médio que obtiveram aprovação são os mesmos que não alcançaram

---

[111] Há ainda contratos entre o Estado e empresas, regulamentados pela Lei nº 10.097/2000, que determina que as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes (entre 14 e 24 anos incompletos) equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do total de empregados, em funções que demandem qualificação, o programa de aprendizagem surge como oportunidade de formação, inserção no mundo produtivo, realização de projetos de vidas, bem como consolidação de valores.

[112] Resultado do SAEB/2021 - Maranhão: em português obteve média 250, 87 e em matemática obteve média 241,25. Ambas abaixo da média nacional que foi 274,74 e 269,80, respectivamente (INEPData).

resultados positivos no que diz respeito à retenção de conhecimento, ou seja, há a aprovação, mas sem a posse dos conhecimentos básicos de matemática e português (componentes avaliados).

Diante da situação de pouco aprendizado, o estado reorganizou o currículo em 2014 e novamente no ano de 2023, colocando-o como "bode expiatório" pelo não avanço na aprendizagem dos estudantes maranhenses. Aqui ressaltamos dois pontos. O primeiro diz respeito ao currículo, que em 2014 era pensado de forma disciplinar[113], ou seja, uma

> organização do conjunto das atividades nucleares, com as disciplinas e temas sociais distribuídos no espaço e tempo escolares. Isso implica definir as aprendizagens essenciais de forma clara e precisa nos instrumentos de planejamentos para que a educação escolar cumpra, (...), sua função específica, de modo que a estruturação do currículo deve priorizar e organizar os processos pedagógicos para a apropriação do saber sistematizado (DC/SEDUC-MA, 2014, p. 13).

Com a reforma curricular por meio da Lei nº 13.415/2017, houve uma reorganização e inserção de novos componentes curriculares, passando a ser dividida em cinco áreas de conhecimento, agora conhecidas como itinerários formativos[114]: a) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; b) Linguagens e suas Tecnologias; c) Matemática e, d) Ciências da Natureza e, e) Formação Técnica e Profissional. Assim, os componentes passaram a ser pensados por áreas, e não mais por disciplinas isoladas, sendo subdivididas em duas partes: uma comum (BNCC) e a outra diversificada (Maranhão, 2022).

> A primeira parte, chamada de Formação Geral Básica (FGB), deverá promover aos estudantes o desenvolvimento das competências e habilidades, conforme previstas na BNCC; a segunda parte (a diversificada) integra os Itinerários Formativos e tem por objetivo aprofundar o currículo promovendo a possibilidade de escolha pelos estudantes, levando em consideração a oferta da rede e de cada unidade escolar (Maranhão, 2022, p. 11).

Tal reforma, vem como as demais, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e retenção de conhecimentos dos estudantes, por meio da reestruturação curricular, pensada, anteriormente, de forma disciplinar e conteudista, como se esta fosse a única responsável pelo fracasso educacional, na qual nos encontramos (Demo, 2022).

---

[113] Teoricamente a Diretriz de 2014, funcionou até 2022. Entretanto, um novo currículo começou a ser implementado na 1ª série do ensino médio, no ano de 2020, pautado no Novo Ensino Médio, em 41 escolas no Maranhão, que ficaram conhecidas como escolas piloto. Porém, por conta da pandemia de Covid-19, a implementação foi interrompida.

[114] O caderno de orientações pedagógicas do Maranhão (2023) conceitua os itinerários formativos como o "conjunto de atividades educativas em que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento, possibilitando-lhes participação ativa na construção do próprio currículo" (Maranhão, 2023, p. 20).

Dessa forma, elaboram novas diretrizes, que, teoricamente, falam de pesquisas, protagonismo juvenil e escola plural, mas que, na prática, persistem na educação conteudista, somadas a novas disciplinas, - que tomam espaços e carga horária das demais, como é o caso da Sociologia que no Maranhão tem menos dois horários na formação básica, desfavorecendo o ensino dos estudantes da escola pública, em comparação aos estudantes das escolas privadas que possuem um currículo conteudista e com a mesma carga horária de antes, voltado para os vestibulares (mas com uma metodologia crítico-social, capital cultural e capital econômico) - além de não repassar recursos que possam de fato custear uma educação guiada pela pesquisa.

O que observamos, é que medidas são tomadas de forma pontual, com a finalidade de mostrar um falso compromisso com a educação, como é o caso do Programa escola Digna, lançado pela SEDUC-MA, por meio do Decreto nº 30.620/2015 e que, em 2019, foi oficializado como política educacional pela Lei nº 10.995/2019. Tal política visava garantir a expansão e melhorias das escolas estaduais da rede, mas apesar dos investimentos anunciados, não temos percebido mudanças consubstanciadas, na medida em que são oferecidos, por exemplo, "treinamentos fraudulentos" (Demo, 2022, p. 383) de português e matemática, somente próximos das avaliações do IDEB e SAEB, mostrando que não há um compromisso contínuo, mas pontual, com os dados e não com a educação.

Ainda em relação ao currículo de 2023, entendemos que até o momento não é possível mensurar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois ainda estamos em meio ao processo de reestruturação e implementação do Novo Ensino Médio[115], mas já é possível verificar a falta de diálogo e a carência na oferta de formação continuada aos professores da rede pública estadual, inferindo que não há interesse real, por parte do governo, na aprendizagem dos estudantes, já que a falta destes favorece a repetição daquilo que já é oferecido, e que, como vimos, não tem apresentado bons resultados.

> (...) como mudança na escola é sempre, essencialmente, mudança docente, é preciso encarar o desafio docente, desde a formação original (nas faculdades – licenciaturas e pedagogia), passando pela continuidade, até mudar as práticas pedagógicas instrucionistas. Não fizemos isso em nenhum momento (...) (Demo, 2022, p. 383).

Ou seja, realizou-se uma "reforma", porém, a realidade escolar nos mostra a continuação das aulas conteudistas, divididas em disciplinas separadas (sem a

[115] Durante a escrita desta tese, o atual governo federal (presidente Luís Inácio Lula da Silva), realizou e anunciou mudanças no currículo do Ensino Médio para o ano de 2025. Essas mudanças ocorreram devido aos protestos realizados por todo Brasil, nos quais professores, estudantes e demais profissionais das escolas e secretarias de educação, solicitaram a revogação da Lei 13.415/2017 e a implementação de uma nova proposta curricular.

interdisciplinaridade anunciada[116]) e professores com demandas maiores, pois assumem além de suas disciplinas, outros componentes curriculares como, por exemplo, o projeto de vida, corresponsabilidade social e empreendedorismo, além de pensar disciplinas eletivas e organizar projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Isso tudo, cumprindo 27 horas[117] em sala de aula (em média 15 turmas para cumprimento da carga horária) e permanecendo, no caso das escolas integrais, 40 horas semanais no espaço escolar, sem contar as obrigações burocráticas como sistema de notas e conteúdos ministrados e relatórios a serem entregues junto à gestão escolar.

No que concerne aos professores e sua formação, a Seduc-MA possui 14.062 professores no ensino regular, 3.365 professores na educação profissional (médio integrado, FIC e Técnico) e 4.117 professores na educação de jovens e adultos (EJA) (DCTMA, 2022, p. 62). Dados do Censo Escolar (Inep, 2019), identificaram que 53,2% de seus professores tinham formação superior completa em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica[118]) na mesma área da disciplina que leciona; 2,3% dos professores tinham formação como bacharel, na mesma área da disciplina que leciona, porém não possuía complementação pedagógica; e que 37,4% dos professores tinham formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica), mas em área diferente daquela que leciona; 5,5% dos professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores; e, ainda, 4,3% dos professores sem formação superior (DCTMA, 2022).

A metodologia utilizada pelo professor em sala de aula para selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas e mesmo as técnicas utilizadas para avaliação é algo particular/autônomo (como garante a própria DC). Entretanto, o Estado, por meio das Diretrizes, orienta (não obriga) que seja desenvolvida a concepção histórico-crítica, enquanto perspectiva teórico metodológica a ser adotada por estes (Libâneo, 2005, p.19).

Essa concepção, de acordo com Libâneo (2005), parte

---

[116] Em conversa com os professores, verificamos que quando ocorre a oferta de disciplinas eletivas, e a própria diretriz curricular sugere, estas são pensadas com no mínimo três disciplinas diferentes, a fim de promover a interdisciplinaridade. Entretanto, ocorre que cada disciplina oferece seu conteúdo sem promover a conexão às demais disciplinas envolvidas, não havendo uma aprendizagem interdisciplinar. Entendemos que tal situação ocorra em razão da falta de formação pedagógica durante a graduação e também pela falta de compromisso do Estado em promover a formação pedagógica continuada aos professores da rede.

[117] O estado do Maranhão possui dois regimes de carga horária de trabalho destinado aos professores da educação básica: os que possuem 40 horas semanais (27 horas em sala de aula mais 13 horas de planejamento pedagógico), e os que possuem 20 horas semanais (13 horas em sala de aula e 07 horas de planejamento pedagógico).

[118] A partir da LDB 9394/96 os concursos passaram a exigir a formação dos professores em licenciatura, a fim de garantir as metas estabelecidas pela LDB, nas quais todos os professores deveriam ter nível superior e licenciatura, sendo exigido inclusive aos que já estavam na rede educacional de ensino.

> [...] de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a 'ruptura' em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno (Libâneo, 2005, p.40).

Entretanto, muitos professores, quando inquiridos sobre a concepção pedagógica utilizada, desconhecem a orientação da Secretaria sobre a concepção histórico-crítica. Entendemos que mais que a falta de interesse dos professores, como podem pensar alguns leitores, há sim, a falta de oferta de formação continuada por parte do governo estadual, que persiste em formações pontuais, aos professores de português e matemática, desconsiderando os demais componentes e áreas.

Paralelo a esta questão da falta de formação continuada na rede estadual, não podemos deixar de pontuar a própria formação inicial nas universidades (graduação/licenciatura), que não investem de forma a contribuir adequadamente com formação e as práticas pedagógicas (como mostramos no capítulo 2 e 4), exigida nas escolas da educação básica. A exemplo dessa situação, temos a cobrança dos planos de aula, planos de ensino e o plano anual, que devem ser entregues pelos professores à gestão pedagógica das escolas.

Porém, percebemos professores que resistem em seguir as orientações das diretrizes e não entregam ou somente refazem seus antigos planos, ou seja, há uma reprodução do modelo conteudista pelos próprios professores que não tendo realizado uma formação reflexiva sobre a atuação em sala de aula, durante a graduação e nem durante o exercício da profissão, não compreende as concepções pedagógicas e nem conseguem enxergar a diferença no seu desenvolvimento, pois entendem que sua forma de ensinar está pautada na experiência em sala de aula e na vocação para a profissão.

A seguir iremos refletir sobre a inserção da Sociologia como disciplina no currículo escolar maranhense.

5.2 A Sociologia no currículo maranhense

A presença da Sociologia no currículo da educação básica no Brasil nunca se deu de forma permanente, como já tratamos no decorrer desta tese, sendo retirada e inserida de acordo com questões políticas e modelos neoliberais que vêm sendo colocado em prática, a fim de reproduzir os interesses dominantes, a partir de ações e discursos de uma educação de qualidade para todos, pautada nos modelos privados (Moraes, 2011; Carvalho Filho, 2014).

Assim, na época do regime militar, embalada pela ideia dos cursos profissionalizantes, a Sociologia não fazia parte do currículo da educação básica, sendo ministradas as disciplinas OSPB e Educação Moral Cívica, criadas para fortalecer o discurso do nacionalismo e patriotismo no Brasil. A Sociologia era encontrada somente nos cursos de formação de professores (Magistério) como Sociologia da educação, e sendo ministrada por pedagogos (Wierczorkievicz, 2022).

O processo de redemocratização traz a discussão e o retorno da Sociologia, por meio da Lei nº 7.044/1982[119], contudo, como disciplina optativa, dentro da parte diversificada do currículo, que seria elaborada pelos estados (Azevedo, 2014). Tal situação se estende até o ano de 2008, quando a Sociologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio como disciplina obrigatória.

Antes, porém, a LDB/1996 determinava no Art. 36, parágrafo 1°, inciso III, que os egressos do ensino médio deveriam ter "domínio de conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (LDB nº 9394/1996). Todavia, a redação da referida lei, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 03/98, não trazia a obrigatoriedade da disciplina, deixando livre a interpretação sobre oferecê-la ou não. Contudo, seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e/ou por outras disciplinas e áreas do currículo (Wierczorkievicz, 2022).

Nessa perspectiva da história da Sociologia no Ensino Médio, façamos um recorte temporal para pensar a referida disciplina no currículo escolar maranhense. Para tanto, partiremos do início dos anos de 1990 (considerando um período que antecede a LDB/1996) até 2023, ano de publicação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio/Estadual e deliberações relativas ao Novo Ensino Médio.

A fim de encontrar os currículos do período citado, entrei primeiramente em contato com o setor de currículos, vinculado à SEDUC-MA, onde não consegui nenhuma cópia das matrizes curriculares, pois o referido setor não tinha esses documentos ordenados e arquivados. Dessa forma, fui encaminhada ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), que disponibilizou cópias dos currículos a partir da década de 1990, como havia solicitado.

---

[119] A Lei nº 7.044/82 determinou que os currículos do ensino de 1º e 2º graus passariam a ter dois núcleos: um comum (obrigatório) que deveria ser seguido nacionalmente e outro ligado à parte diversificada, a fim de atender as particularidades locais (Azevedo, 2014).

Verificamos, então, que na grade curricular de 1989/1990[120], a disciplina Sociologia já aparecia como componente curricular, sendo ministrada na 1ª série do 2º Grau - Educação Geral (Ensino Médio sem curso profissionalizante), com carga horária de 60 horas anuais, que corresponde a duas aulas semanais (Figura 01). Notamos que nesse currículo ainda constam a disciplina Educação Moral e Cívica, OSPB, Educação Religiosa e Psicologia, sendo as três primeira com carga horária de 30 horas e a última com carga horária de 60 horas anuais, como é possível verificar ainda na figura 01 abaixo, que traz a mencionada grade curricular.

Figura 01 - Matriz Curricular da Educação Geral - Ensino de 2º Grau

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
D T P - SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS
CURSO - EDUCAÇÃO GERAL
TURNO - DIURNO
CARGA HORÁRIA - 2 880

APROVADA PELA RESOLUÇÃO Nº 147/89

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA 1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
	A	S	A	S	A	S	
LÍNGUA PORTUGUESA E LIT BRASILEIRA	150	5	150	5	150	5	450
LÍNGUA ESTRANGEIRA	60	2	60	2	60	2	180
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	30	1	-	-	-	-	30
HISTÓRIA	60	2	60	2	60	2	180
GEOGRAFIA	60	2	60	2	60	2	180
ORG SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	-	-	-	-	30	1	30
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	30	1	-	-	-	-	30
FÍSICA + acrescen 1 aula na 3ª série	90	3	90	3	120	4	300
QUÍMICA acrescen 1 aula na 3ª série	90	3	90	3	120	4	300
BIOLOGIA acrescen 1 aula na 3ª série	90	3	90	3	120	4	300
PROGRAMA DE SAÚDE	-	-	-	-	30	1	30
MATEMÁTICA acrescen 1 aula em 3ª série	120	4	120	4	120	4	360
FILOSOFIA +	-	-	60	2	-	-	60
SOCIOLOGIA	60	2	-	-	-	-	60
PSICOLOGIA	-	-	60	2	-	-	60
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	30	1	-	-	-	-	30
ECOLOGIA	-	-	30	1	-	-	30
EDUCAÇÃO FÍSICA	90	3	90	3	90	3	270
TOTAL GERAL	960	32	960	32	960	32	2 880

Disciplinas que alteraram 1 aula e a carga horária
1º - Física - acrescen 1 aula na 3ª série e a carga h/a para 300
- Química - " " " " " " "
- Biologia - " " " " " " "
- Matemática - acrescen 1 aula em 3ª série carga h/a 360
2º - Filosofia - passou a ser dada na 1ª série
- Sociologia - " " " " 1ª série
- Ed. Religiosa - " " " " 1ª "
- Ecologia - ficou sendo estudada 1 aula na 2ª série a carga horária
- Org Soc - foi retirada.

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Conselho Estadual de Educação.

[120] Ao observarmos a matriz enviada pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE -MA), notamos uma anotação escrita à mão, em que diz: disciplinas que alteram 1 aula e a carga horária. Notamos que a Sociologia estava na 2ª série e ao lado diz que a disciplina "passou a ser dada na 1ª série". Essa afirmação nos levou à hipótese de que a disciplina já poderia estar sendo ministrada antes de 1989, na 2ª série do 2º grau. Mas, neste momento, não foi possível dar continuidade a essa investigação.

Importante ressaltar que nessa época não havia, no Maranhão, profissionais formados em Ciências Sociais pela UFMA, já que o curso foi fundado em 1986 e no ano de inserção da Sociologia no currículo escolar, nenhum discente havia se formado no curso. Assim, a disciplina era ministrada por pedagogos e outros profissionais de áreas diversas, que assumiam tal matéria a fim de complementar a carga horária, como ocorre ainda nos dias de hoje.

A disciplina Sociologia, pelo senso comum, é vista como uma disciplina de conflitos e que tem por finalidade, apenas discutir o social pelo social, e nem sempre com intenção de desnaturalizar. A proposta apresentada pelos Planos Nacionais de Educação, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, é de que a Sociologia tem por objetivo geral a introdução das principais questões conceituais e metodológicas, não só da disciplina de Sociologia, mas também da Antropologia e da Ciência Política, aos estudantes do Ensino Médio, tendo como ponto de partida a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas do século XVIII e XIX (BRASIL, 2013).

Assim, cabe perguntar como é possível discutir e refletir sobre as principais teorias sociológicas e garantir a cientificidade por meio de pesquisas desenvolvidas pelos próprios alunos e professores, se os profissionais que ministravam Sociologia nas escolas não eram formados na área?

Silvia (2016) demonstra em sua pesquisa que existe uma grande incidência de professores sem formação específica (Sociologia) e que as condições estruturais em que são oferecidas o ensino constituem-se como entraves no processo de consolidação do ensino da Sociologia na educação básica, já que esse contexto acaba por reforçar a ideia de que qualquer professor pode ministrar a disciplina. Isso porque, como já vimos, a Sociologia perde espaço devido a sua falta de legitimidade. Ilegitimidade esta criada para o enfraquecimento desta ciência, que incomoda por revelar e refletir sobre aquilo que muitas vezes nos parece oculto. Sendo assim, trata-se de um projeto bem pensado, um modelo que segue limitando as reflexões sociais (Bourdieu, 2003; Silvia, 2016).

É preciso, pois, entender que “o processo de ensino requer do professor uma prática fundamentada em conhecimentos sociológicos, o que exige reflexão e trabalho intelectual que se demonstram incompatíveis com o modelo de organização, muitas vezes, vigente nas escolas” (Silvia, 2016 *apud* Bourdieu, 1994).

Do contrário, Santos (2002) analisa:

> [...] quando as aulas são ministradas por professores de outras áreas há uma tendência de propagar uma visão da Sociologia como uma ideologia, pois consideram que o objeto da Sociologia é formar a consciência política e direcionar os estudantes para algum tipo de intervenção social (Santos, 2002, p.56).

Há uma percepção dúbia da sociedade sobre os professores que, perpassa a ideia de desconfiança, pois são acusados de serem profissionais sem relevância, além de terem uma formação deficiente; por outro lado, há uma retórica cada vez mais abundante que considera os professores como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999).

Fica então perceptível que os conteúdos abordados pela Sociologia são considerados pertinentes, mas, há a ideia de que estes podem ser ministrados ou comentados por profissionais de áreas diferentes das Ciências Sociais, desqualificando, assim, o profissional da área e toda sua formação.

Tal situação se manifesta, também, no Maranhão, onde mesmo sendo oferecida a Sociologia como disciplina, antes dos anos 1990, sempre fora vista como complementação de carga horária dos professores da rede, reproduzindo o senso comum e não discutindo temas sociológicos. Fica evidente ainda a falta de visão dos professores do curso de CS que não se empenharam em ocupar o ambiente escolar, enquanto espaço de trabalho, que já estava sendo construído, mas sendo ocupado por outros profissionais.

Seguindo com a Sociologia no currículo do Ensino Médio no Maranhão, a referida disciplina permaneceu até o ano de 1993, no currículo da formação geral, mas não estava presente nos cursos profissionalizantes oferecidos pela SEDUC-MA: Administração, Contabilidade e Secretariado. Isso muda em 1994, quando houve aprovação da resolução nº 44/94 – CEE, que validou as grades curriculares do Ensino Médio (formação geral e profissionalizante), nas quais estava inserida a Sociologia como componente da parte diversificada:

a) **Cursos de magistério** (formação de professores da 1ª a 4ª série): Sociologia (parte diversificada) na 2ª série e Sociologia da Educação (parte profissionalizante) na 3ª série, com carga horária anual de 72 horas, em cada componente (ANEXO L);

b) **Curso de magistério:** estudos adicionais em ciência, com carga horária anual de 108 horas (parte diversificada) (ANEXO M);

c) **Técnico em Administração** – ministrada na 1ª série (parte diversificada), com carga horária anual de 80 horas (ANEXO N);

d) **Técnico em Edificações** – ministrada na 2ª série (parte diversificada), com carga horária anual de 80 horas (ANEXO O);
e) **Técnico em Mecânica** – ministrada na 3ª série (parte diversificada), com carga horária anual de 80 horas (ANEXO P);
f) **Técnico em processamento de dados** – ministrada na 1ª série (parte diversificada), com carga horária anual de 72 horas (ANEXO Q).

Nesse período, já temos profissionais formados em CS pela UFMA, mas todos com formação no bacharelado. Não há registros de profissionais das CS lecionando Sociologia nesse período na rede pública estadual, evidenciando dois pontos importantes: a) a falta de profissionais na área que atenda a demanda, cabendo a outros profissionais lecionar a disciplinas, e, b) a falta de conexão entre a rede estadual de educação e a universidade, como já mencionado anteriormente. Assim, a SEDUC-MA não incorporava os profissionais da área de Sociologia, pois havia entendimento de que os pedagogos estavam aptos a ministrar Sociologia[121], não havendo carência que justificasse a contratação de novos profissionais, visto ainda que se tratava de disciplina não obrigatória.

Já o curso de CS, recém fundado, estava na busca de reconhecimento e estabilidade enquanto curso de formação, além de não estar preocupado com a área da licenciatura[122], como visto no capítulo 01 desta tese, pois a meta estava em assegurar profissionais da área que pudessem atender as demandas das 02 universidades (UFMA e UEMA[123]).

Ressaltamos ainda que somente depois da LDB/1996 é que se inicia a exigência da formação superior e da licenciatura aos professores da educação básica, visto que nessa época a maioria dos professores deste período escolar não tinha graduação. Dessa forma, a mencionada lei reorganiza a estrutura educacional e passa a estabelecer metas na educação no que tange a formação superior dos professores, bem como em relação à aprendizagem dos estudantes pautadas na construção de conhecimentos (Bodart; Feijó, 2020).

No ano de 2000, a disciplina Sociologia foi inserida, por meio da Resolução nº 249/2000 CEE/MA no currículo do EJA, sendo ministrada a partir da 2ª etapa, com carga horária de 40 horas/anual, o que equivale a 01 hora/aula por semana. Destacamos que neste

---

[121] Quando perguntado aos pedagogos por que estão aptos ao ensino da Sociologia, eles dizem que durante sua formação tiveram a disciplina Educação e Sociedade, além de introdução à Sociologia.
[122] Nessa época, ainda era oferecida a licenciatura por meio do modelo 3+1. Somente em 1999 é que disciplinas pedagógicas são inseridas na matriz curricular do curso, mas como optativa.
[123] Como vimos no capítulo 02, mesmo não tendo curso específico de CS na UEMA, já havia o departamento da área que atendia as demandas desta nos cursos existentes.

ano fora implementado pelo governo (Roseana Sarney) e pela referida resolução, a proposta curricular do Telecurso-2000[124] no Ensino Fundamental e Médio e Curso Médio na modalidade EJA, que visava acelerar a conclusão da educação básica por meio das telessalas.

Nos anos seguintes (até 2008) a Sociologia continuou na matriz curricular como componente não obrigatório, mas sendo oferecida, no Maranhão, como disciplina transversal na 1ª série do ensino médio, com carga horária anual de 80 horas, correspondendo a 02 horas/aula por semana. Nesse período, encontramos nos manuais a ideia da interdisciplinaridade, mas também a resistência por parte daqueles que defendiam o currículo disciplinar nas escolas, dado que a própria formação dos docentes se deu (e ainda permanece assim) de forma disciplinar (Bodart; Oliveira, 2022).

Como não havia obrigação, o estado do Maranhão nunca havia realizado concurso público para profissionais da área de Sociologia e os contratos estavam abertos aos graduados em pedagogia e na área de humanas. Enquanto isso, a nível nacional, vários movimentos estavam sendo realizados para garantir a obrigatoriedade da disciplina, como por exemplo, os dois Projetos de Lei (PL): nº 3.178/97 e o nº 1.6431/2003, que objetivavam a inclusão da obrigatoriedade da Sociologia e filosofia, alterando assim a redação da LDB em vigor, porém, ambos foram vetados e arquivados, respectivamente (Azevedo, 2014).

A obrigatoriedade só veio no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.684, que revogou o inciso III do Art. 36, parágrafo 1º da LDB de 1996, acrescentando na redação do inciso IV: *"serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio"*. Essa lei trouxe grande modificação no que tange à formação de professores de Sociologia, e, também, maior visibilidade e "legitimidade à disciplina no currículo escolar, ofertando maior clareza com relação ao campo de atuação do licenciado (...)" (Oliveira, 2018, p. 33).

No Maranhão, a disciplina Sociologia que já fazia parte do currículo desde 1989, passou a partir de 2008 a ser ministrada nas três séries do Ensino Médio de forma obrigatória, dentro da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. A disciplina passou a ter 05 horas/aula em todo EM, ou seja, um aumento de 03 horas, distribuídas da seguinte forma: 02 horários semanais, na 1ª e 2ª série, correspondendo à carga horária anual de 80 horas. Enquanto que na 3ª série era oferecida 01 hora/aula por semana, que correspondia à carga horária anual de 40

[124] O Telecurso 2000 foi um programa educacional realizado pela TV Globo. No ano de 2000 o governo estadual, em parceria com a rede de TV, passou a implementar os cursos em sala de aula, gerando movimentação contrária à proposta por parte dos alunos e professores.

horas, como é possível verificar na Matriz curricular (Figura 02).

Figura 02: Matriz Curricular 2009 - Ensino Médio

Folha ... 03
Proc... 175/09
Rubrica ...

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

ANEXO DO OFÍCIO Nº 31/2009/SAE/SEDUC

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO REGULAR/DIURNO

ATENDENDO AOS DISPOSITIVOS DA LEI 9.394/96, LEI 11.161/2005, LEI 10.793/2003 e PARECER CNE/CEB Nº 38/2006.

NOME DAS DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA	TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA			
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGO E SUAS TECNOLOGIAS									
Língua Portuguesa e Literatura	05	200	05	200	05	200	600		600
Língua Inglesa / Espanhola	02	80	02	80	02	80	240	240	240
Educação Física	02	80	02	80	02	80	240	-	240
Arte	02	80	02	80	02	80	240	-	240
SUB-TOTAL	11	440	11	440	11	440	1.320	240	**1.320**
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS									
Matemática	03	120	04	160	04	160	440	-	440
Biologia	02	80	02	80	03	120	280	-	280
Química	02	80	03	120	03	120	320	-	320
Física	03	120	02	80	03	120	320	-	320
SUB-TOTAL	10	400	11	440	13	520	1.360		**1.360**
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS									
História	03	120	02	80	02	80	280	-	280
Geografia	02	80	02	80	02	80	240	-	240
Sociologia	02	80	02	80	01	40	200	-	200
Filosofia	02	80	02	80	01	40	200	-	200
SUB-TOTAL	09	360	08	320	06	240	920	-	**920**
Total Geral de H/A do Curso	30	1.200	30	1.200	30	1.200	3.600	240	**3.600**

OBSERVAÇÕES:

1. DIAS LETIVOS – 200
2. SEMANAS ANUAIS – 40
3. DURAÇÃO DE INTERVALO DIÁRIO – 15'
4. DIAS DA SEMANA TRABALHADOS – 5 DIAS.
5. DURAÇÃO DA HORA-AULA 50'

Digitalizado com CamScanner

Fonte: CEE-MA

Com a obrigatoriedade da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, a demanda por profissionais da área aumentou significativamente. Dessa maneira, a fim de suprir tais demandas, o estado realizou (no governo de Roseana Sarney), pela primeira vez, no ano de 2009, concurso público para professores de Sociologia, no qual foram oferecidas 171 vagas

para a referida disciplina, distribuídas em 50 municípios[125], incluindo São Luís, em regime de 20 horas semanais, no quais cumpririam 13 horas em sala de aula e 07 horas destinadas ao planejamento.

Anos mais tarde, em 2015 (governo de Flávio Dino), fora realizado novo concurso para professores com vagas destinadas à disciplina de Sociologia (50 vagas para todo o estado + 15 vagas para cadastro de reserva), a fim de preencher o déficit de professores, em especial no interior do estado. Porém, o número de vagas já foi bem reduzido considerando as demandas de professores da área e o concurso anterior. Ressaltamos ainda que este concurso, teve como critério de inscrição somente formados na área Sociologia, Ciências Sociais e Ciências Humanas ou com Formação Pedagógica/habilitação em Sociologia, significando um avanço e reconhecimento da existência dos profissionais da área de Ciências Sociais.

Esse último concurso efetivou professores no regime de 40 horas semanais, correspondendo a 27 horas em sala de aula e 13 horas (um terço) destinadas às atividades extraclasse, que compreendem "preparação de aula, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, planejamento, contatos com a comunidade e formação continuada.", de acordo com o a Lei nº 9.860/2013, Art. 15 (MARANHÃO, 2023, p.10).

Ressaltamos que a SEDUC-MA não convocou somente os professores que estavam dentro das vagas oferecidas, mas também aqueles que ocupavam a vaga de excedentes. Entretanto, não obtivemos respostas, por parte da secretaria, no que diz respeito ao número real de professores que estavam como excedentes, mas que foram chamados e tomaram posse em cada um dos concursos realizados. Assim, não é possível, somente pela soma do número de vagas, obter um número exato de professores concursados. Ademais, como dito outrora, professores com formação em pedagogia foram remanejados, após o fim do curso do magistério (a nível de ensino médio), a ministrar aula de sociologia e filosofia, sendo estes somados ao banco de dados dos professores efetivos que ministram sociologia.

Como vimos precedentemente, o estado possui atualmente 774 escolas de ensino médio no Maranhão (regulares e integrais) - sem contar as que atendem a EJA e as escolas com educação profissionalizante. Assim, deveríamos, em tese, ter pelo menos 01 professor de Sociologia em cada escola, ou seja, precisaríamos de, no mínimo, 774 professores da área. Entretanto, tivemos dois concursos que não atenderam metade das demandas reais das escolas (230 vagas), evidenciando duas questões relevantes: a) há um número alto do professores de

[125] Evidenciamos que o Maranhão possui 217 municípios, ou seja, somente 23% dos municípios foram atendidos com o concurso público.

outras disciplinas que ministra Sociologia como complementação de carga horária e, b) há um número alto de professores contratados, já que a demanda de escolas cresceu e não houve mais concurso público para professor, sendo o último ocorrido em 2015 (Quadro 20) e após a retirada da Sociologia como disciplina obrigatória (Lei nº 13.415/2017), havia dúvidas se seriam oferecidas vagas no próximo concurso público.

Cabe ressaltar que em julho do corrente ano, o atual governo federal decidiu pela permanência das 3 mil horas/aulas a serem cumpridas durantes as 03 séries do EM, mas modificou a divisão da carga horária das disciplinas obrigatórias e diversificadas, ficando as primeiras com 2.400 horas e as segundas com 600 horas/aula a serem cumpridas durante todo ensino médio.

A obrigatoriedade, em 2008, aumentou o número de cursos de CS/licenciatura (1ª e 2ª graduação) no Brasil e no Maranhão, como já explanado, tendo totalizado 989 egressos[126], desde a implementação da modalidade conjunta, nas duas universidades, até a separação e criação dos novos cursos de CS/licenciatura (desconsiderando, portanto, os egressos anteriores ao ano de 2007). Dessa forma, é possível perceber, ainda no referido quadro, uma evolução no número de professores de Sociologia, considerando a formação destes, nos anos de 2016, 2020 e 2023. Esse recorte temporal compreende um ano após o último concurso realizado para professor de Sociologia no Maranhão (2016), o ano da iniciação do NEM nas escolas do EM (2020) e o terceiro ano diz respeito ao número recente desses professores.

Quadro 21 - Número de professores de Sociologia no MA

Ano	Curso Superior	TOTAL	Concursado/ efetivo/ estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
2023	Formação em Sociologia ou afins[127]	**1.121**	467	695	5	7
	Outra Formação	**649**	302	368	1	1
2020	Formação em Sociologia ou afins	**1.178**	771	439	7	5
	Outra Formação	**895**	535	382	0	0

[126] Cabe posteriormente realizar pesquisa que objetiva identificar onde estão esses egressos/licenciados, a fim de verificar se permanecem na área da licenciatura.
[127] São considerados nesse recorte formados em Sociologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Filosofia, História e Ciências Humanas.

2016	Formação em Sociologia ou afins	**897**	670	288	3	2
	Outra Formação	**1.468**	976	535	5	8

Fonte: Banco de Dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP.

A tabela nos mostra que houve aumento (31,3%) no número de professores formados em Sociologia ou áreas afins entre os anos de 2016 a 2020, entretanto, houve uma leve diminuição (4,84%) entre os anos 2020 a 2023. Essa diminuição também é perceptível em relação ao número de professores concursados, no mesmo período, que passou de 771 para 467, uma redução de 39,42% no quadro de professores efetivos. Devemos levar em consideração que, neste período, passamos por uma pandemia, na qual ocorreram muitas mortes, e, também, a aposentadoria de professores, refletindo ainda a falta de concurso público, sendo o último realizado em 2015.

Paralelo ao crescimento dos professores efetivos e formados na área (entre os anos de 2016 e 2020) houve uma diminuição de professores efetivos de outras áreas que assumiram a disciplina, passando de 976, no ano de 2016, para 302, no ano de 2023. Uma redução de 69,1%. Essa redução ratifica que a disciplina tem sido cada vez mais, ministrada por profissionais formados na área de Ciências Sociais. Mas, ainda assim, está longe de atingir a meta do PNE que "visa alcançar, até o corrente ano, 100% das docências do ensino médio, com professores que tenham formação superior adequada na área de conhecimento na qual atuam" (Raizer, 2021, p.63).

Por fim, verificaremos os números dos professores contratados. Chama atenção, que em 2016, o número desses professores formados em outras áreas que ministravam Sociologia (535) era maior que os contratados da área da Sociologia (288), havendo uma inversão desses números a partir do ano de 2020, na qual percebemos maior contratação dos professores da área (439), enquanto os contratados de outras áreas chegavam a 382. Compreendemos que esse aumento de professores da área tem a ver com o número de profissionais formados entre 2007 e 2022 que passam a assumir os espaços das escolas, por meio de concurso e contratos. Assim, verificamos que a tabela apresenta um salto de 141,3% no número de professores contratados com formação na área, passando de 288 (2016) para 695 professores em 2023.

O ano de 2017 trouxe um novo panorama para a Sociologia em todo o Brasil, marcada pela aprovação da Lei nº 13.415, que retirou a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Vimos que a partir da LDB/1996, houve um redirecionamento na organização das disciplinas

que passaram a ser percebidas dentro das áreas de conhecimento (Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). A Lei nº 11.684/2008 não altera essa organização e reforça o caminho da interdisciplinaridade, por meio dessas quatro áreas de conhecimento.

> A estrutura pode ser disciplinas, mas a ação pedagógica que dá o movimento e a dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem deve ser interdisciplinar, o que significa dizer que a abordagem metodológica dos conteúdos escolares nas diversas disciplinas deve possibilitar o entendimento do papel e da função do objeto em questão numa determinada realidade (...) compreensão do conjunto de interrelações que os elementos do objeto de estudo estabelecem entre si e destes com outros objetos e elementos da realidade (Diretrizes Curriculares do Maranhão, 2014, p. 31)

No entanto, a Lei nº 13.415/2017 não só reforça, mas entende e propõe a interdisciplinaridade como ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem, consoante com a nova estrutura que incorpora os componentes curriculares dentro dos itinerários formativos. No Maranhão a divisão dos itinerários formativos deu-se da seguinte maneira: a) Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; b) Ciências da Saúde; c) Ciências Humanas e Linguagem; d) Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas; e) Formação Técnica e Profissional (Maranhão, 2023). Para além dessas modificações, tivemos ainda o aumento da carga horária (800 horas para 1.000 horas, permanecendo os 200 dias letivos), a flexibilização da grade curricular (formação geral e diversificada) e a disponibilização do ensino profissionalizante (Codes, et al; 2021).

No Maranhão o Novo Ensino Médio foi efetuado de forma gradual, iniciando em 2020/2021[128] em 41 escolas do ensino médio (28 escolas regulares/parciais, mais 13 Centros Educa Mais) e em 2022 em todas as 1ª séries da rede pública estadual, objetivando que os estudantes, ao final do ensino médio

> [...] sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade e empreender iniciativas pessoais, além de desenvolver habilidades socioemocionais, acadêmicas, produtivas e cidadãs, sempre em diálogo com as Competências Gerais indicadas pela BNCC, garantindo, dessa forma, o direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes maranhenses (Maranhão, 2022, p. 10)

Assim, a proposta de Reorganização do Ensino Médio no Maranhão, manteve os 12 componentes de formação básica na estrutura curricular (figura 03), incluindo a Sociologia e acrescentou a parte diversificada, propondo o que entendem por flexibilização curricular.

[128] Foi iniciado em 2020, mas com a pandemia de Covid-19, houve modificações, sendo estendida até o ano de 2021 a iniciação com as escolas pilotos.

Porém, houve diminuição da carga horária de algumas disciplinas, como Sociologia, que passou a ter 01 horário em cada série, perdendo 02 horas/aula (Maranhão, 2023).

Figura 03: Matriz curricular - Novo Ensino Médio - Escola regular /Parcial – 2023

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

1. ENSINO MÉDIO - REGULAR - TEMPO PARCIAL – DIURNO

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2023					
			1ª SÉRIE REM		2ª SÉRIE REM		3ª SÉRIE	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
		Produção Textual	0	0	0	0	1	40
		Educação Física	1	40	1	40	2	80
		Arte	1	40	1	40	2	80
		Língua Estrangeira*	1	40	1	40	2	80
	SUBTOTAL		7	280	7	280	11	440
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	3	120
		Química	1	40	1	40	3	120
		Física	1	40	1	40	3	120
	SUBTOTAL		3	120	3	120	9	360
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	2	80
		Geografia	1	40	1	40	2	80
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
SUBTOTAL			4	160	4	160	6	240
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18	720	18	720	30	1200
PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Cultura Espanhola e Hispano-Americana	1	40	1	40	0	0
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Eletiva de Base I	2	80	2	80	0	0
		Eletiva de Base II	2	80	0	0	0	0
		Tutoria	1	40	1	40	0	0
		Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo	0	0	2	80	0	0
		Pré Itinerários Formativos	2	80	0	0	0	0
		Letramento em Matemática	1	40	0	0	0	0
		Letramento em Língua Portuguesa	1	40	0	0	0	0
		Aprofundamento IF I	0	0	2	80	0	0
		Aprofundamento IF II	0	0	2	80	0	0
SUBTOTAL			12	480	12	480	0	0
CARGA HORÁRIA GERAL			30	1200	30	1200	30	1200

Rua das Figueiras, S/N - Jardim São Francisco - São Luís/MA - CEP 65076-150
Contatos: (98) 3194-7403
sagea@edu.ma.gov.br/sagea@educacao.ma.gov.br

Fonte: SEDUC-MA

A diminuição da carga horária dos componentes que compreendem a parte da formação geral (com exceção de português e matemática) ocorre devido à incorporação de novos componentes que compõem a parte diversificada, que são oferecidas semestralmente (eletivas)

ou anualmente (tutoria, projeto de vida, pré-IF[129], Aprofundamento I e II, Letramento de português e matemática). Esses novos componentes passam a ser ministrados pelos professores que tiveram sua carga horária diminuída, tal como é o caso dos que ministram Sociologia, que ficam em situação bem mais difícil nas escolas que não possuem itinerário formativo de humanas, reduzindo ainda mais as possibilidades de ministrar conteúdos de Sociologia e aumentando as de ministrar qualquer outro componente, fugindo assim da sua área de formação. Voltaremos a esse assunto no Capítulo 06, no qual analisaremos as condições de trabalho dos professores de Sociologia da referida rede de educação.

Antes, porém, é importante pontuar que a Sociologia está em todas as modalidades de ensino: escolas militares, do Iema e do Centro Educa Mais (ANEXO R), o que nos remete a uma conquista, tendo em vista que muitos estados retiraram ou diminuíram a carga horária da disciplina, sendo ministrada em apenas uma das séries do ensino médio, a exemplo do Paraná (somente 02 horas na 2ª série do EM), causando um problema da continuidade dos conteúdos de Sociologia, que são pontuados em uma única série, e principalmente, retirando dos estudantes a aprendizagem dos conteúdos de Sociologia que ainda estão presentes em alguns vestibulares como o ENEM.

Além disso, o Novo Ensino Médio causa muitas incertezas aos discentes e profissionais da área, em relação ao espaço da Sociologia nas escolas, devido a retirada da sua obrigatoriedade no EM. Tal situação, como já relatada, é perceptível nas universidades, dado à diminuição do número de discentes no curso de licenciatura, que trancam ou abandonam o curso, formando assim, cada vez menos professores.

No entanto, como percebemos neste capítulo, há um avanço no que tange à ocupação dos espaços da escola pelos profissionais da área da Sociologia. Isso se dá também porque, para além do espaço da sala de aula, um contingente de sociólogos no Maranhão tem ocupado espaços nos setores da SEDUC-MA e no interior destes espaços seguem lutando pela permanência e legitimidade da disciplina nas escolas. Todavia, nada está garantido plenamente e o espaço conquistado pela Sociologia, sendo frágil, em um cenário cheio de incertezas e repleto de trabalhos que fogem da sua formação original do professor, agravado pelo fato dos professores não terem participado no processo de flexibilização do currículo determinado pelas novas diretrizes.

---

[129] O Pré-IF (pré- itinerário formativo) é um componente oferecido na 1ª série do EM. Entretanto, não se trata de um componente exigido pelo Novo Ensino Médio, mas que foi criado e incorporado pela SEDUC-MA, a fim de orientar os estudantes quanto à escolha dos itinerários formativos, que ocorre ao final da 1ª série, por meio da orientação dos componentes: projeto de vida e tutoria.

CAPÍTULO 6 – PERFIL SOCIOECONÔMICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO MARANHÃO.

Traçar, por meio de pesquisa, o perfil e os aspectos socioeconômico dos professores de Sociologia da referida rede estadual, nos permite reconhecer e visualizar as características destes profissionais, buscando compreender suas origens e como estas se desdobram em suas trajetórias sociais, culturais, acadêmicas e profissionais.

A partir dos capítulos anteriores, foi possível observarmos que o perfil destes profissionais (professores de Sociologia do Ensino Médio) que vêm sendo formados desde a década de 1990 na UFMA e desde o ano 2006 na UEMA, possuem trajetórias curriculares diferentes que reverberam na sua formação, tendo em vista as diferentes fases enveredadas pela licenciatura nas referidas universidades, desde o modelo 3+1 até à criação de cursos específicos de licenciatura em Ciências Sociais.

A licenciatura em Ciências Sociais passou (e passa) por modificações que acompanham o contexto social e, principalmente, político brasileiro, que, como vimos, tem sido articulado sob uma perspectiva neoliberal baseada numa retórica de mudança e em prol de uma educação eficaz, que culpabiliza o currículo e os professores como vilões de uma estagnação educacional (Demo, 2020). Assim, colocam em prática seus modelos de educação assentados na diminuição de gastos na educação (Laval, 2019), bem como, na adequação da formação dos docentes às suas atividades profissionais nas escolas, enfraquecendo a formação inicial e impondo aos professores a responsabilidade de ministrar, a qualquer custo, os novos componentes curriculares assumidos por professores com formações diferenciadas.

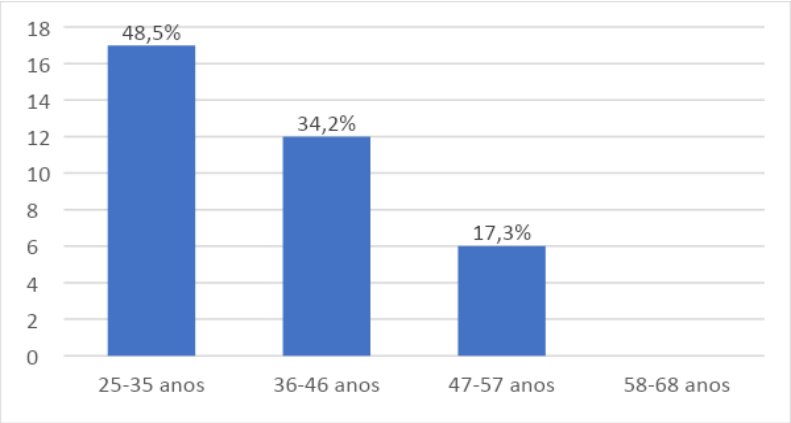
Durante a pesquisa desenvolvida, notamos que a referida situação é algo discutido entre os professores que têm encontrado, como veremos a seguir, formas de resistência, à nova estrutura curricular do Ensino Médio.

Nesse contexto, o presente capítulo analisa o perfil socioeconômico, a formação básica e as condições de trabalho dos professores de Sociologia da Rede Pública Estadual do Maranhão. Como dito anteriormente, realizamos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário fechado a pesquisa com 35 professores, que foram inquiridos presencialmente ou via plataforma do *Google Meet*.

6.1 Perfil sociográfico dos professores de Sociologia

O primeiro aspecto trazido neste relatório de dados, a fim de constituir o perfil sociográfico dos professores de Sociologia, é o da faixa etária. Conforme o Gráfico 01 os professores entrevistados estão com idade entre 25 e 57 anos, com predominância de 48% dos que possuem entre 25 e 35 anos de idade, seguido dos 12 professores que possuem entre 36 e 46 anos, representando uma porcentagem de 34%. Esses dados podem indicar que houve uma abertura no mercado de trabalho aos professores de Sociologia, ou seja, professores jovens e recém formados na área de Ciências Sociais estão sendo inseridos nas atividades docentes nas escolas públicas/estaduais e nas escolas privadas, em decorrência da inserção da Sociologia no Ensino Médio e da cobrança de seus conteúdos nos vestibulares, mesmo diante da incerteza provocada pela Lei nº 13.415/2017. Além disso, na faixa etária 25 a 35 anos está a maioria dos professores contratados e bolsistas (11 professores, dos 14 contratados), ratificando a análise anterior. Os dados apresentados, também, contribuíram para refletir e analisar outras variáveis, por meio de cruzamentos, como por exemplo a chegada de professores formados somente em licenciatura e os últimos formados na modalidade conjunta, que é o caso da faixa etária entre 25-35 anos.

Gráfico 01: Idade

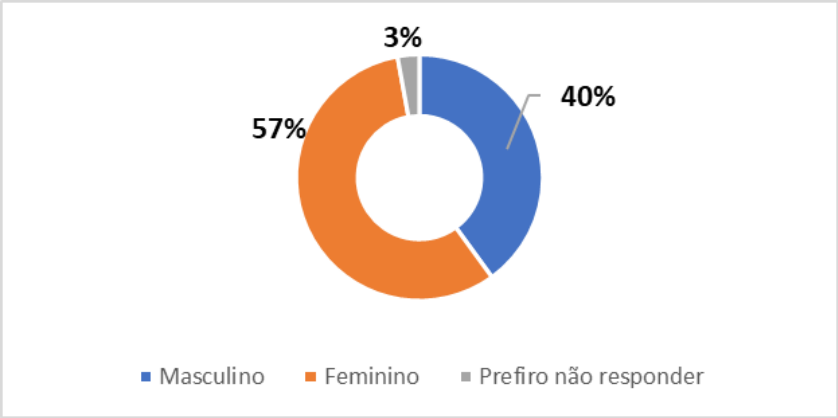


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Outro aspecto considerado na entrevista foi o do gênero (gráfico 02). A maioria dos entrevistados identificou-se como sendo do sexo feminino (57%) e 14 (40%) professores do sexo masculino. Apenas um professor identificou-se como sendo do gênero assexuado, preferindo não optar pelos gêneros apresentados na pergunta. Na correlação entre gênero e sexo, há uma prevalência de mulheres com idade até 35 anos, chegando a um percentual de

90%, nessa variável, mostrando que a opção pela docência em Sociologia é maior entre as mulheres.

Gráfico 02: Gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ainda na perspectiva do gênero é importante salientarmos que, de acordo com o Censo Escolar Brasileiro 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 79% do corpo docente da educação básica é mulher. No que tange somente ao Ensino Médio, essa taxa cai para 57%, mostrando um equilíbrio entre os gêneros nessa fase escolar. Historicamente, os homens dominavam a prática da docência, tendo em vista que à mulher cabia o cuidado com o lar. Anos mais tarde, iniciamos uma modificação desse pensamento, pautada na

> necessidade política/econômica, pois havia diferença salarial entre o sexo masculino e feminino. (...) o magistério passou a ser visto como uma profissão por excelência feminina, sustentada pela ideia de que a mulher era "naturalmente" preparada para cuidar das crianças pequenas (Souza e Melo, 2018, p.03).

Essa nova conjuntura traz a imagem maternal, que passou a ser reproduzida, como ainda é, nos dias atuais, nas instituições escolares e aceita na visão dos pais e do governo, passando a desqualificar a docência e consequentemente a diminuir o salário (Gomes e Lima, 2022). Assim, temos, ainda hoje, uma maioria de professoras mulheres, sendo ainda reproduzida a ideia do ofício como algo maternal e quase inato às mulheres, apesar de haver um percentual grande, também, de professores no Ensino Médio. Talvez, por se tratar de jovens e não crianças, afastando nesse sentido a ideia maternal dada à docência.

Dentro ainda da construção do perfil, destacamos também o estado civil dos professores. Os dados indicam que 57% dos entrevistados declararam-se solteiros e 26% são casados, de acordo com a tabela 01.

Tabela 01: Estado civil

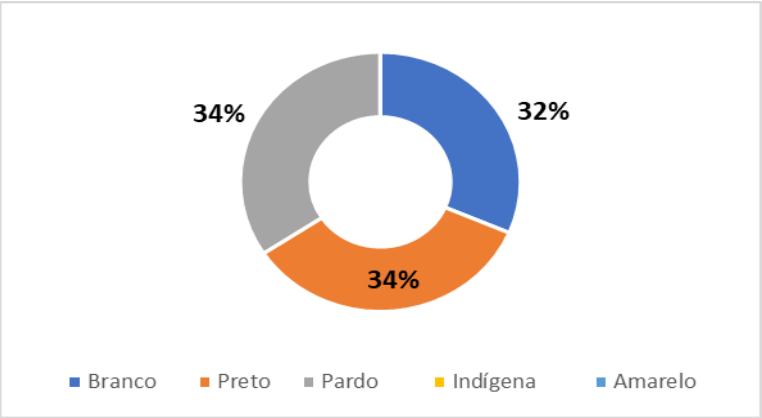
Estado civil	Entrevistados	Porcentagem
Solteiro/a	**20**	**57%**
Casado/a	**9**	**26%**
Viúvo/a	**0**	**0%**
Divorciado	**2**	**6%**
Separados	**2**	**6%**
União estável	**2**	**6%**

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Na correlação entre estado civil, idade e sexo, há uma predominância de mulheres com idade até 35 e que são solteiras. Mesmo não sendo o interesse deste trabalho, é importante frisar que esses dados ratificam vários estudos (Barbosa e Rocha-Coutinho, 2012; Scavone, 2001; Moura e Araújo, 2024) que revelam como a transformação da sociedade moderna – resultado da industrialização, dos movimentos feministas e de mudanças sociais e políticas - mudou, paulatina, a imagem, o pensar e o comportamento feminino em relação à maternidade e à formação de família (Barbosa e Rocha-Coutinho, 2012).

A pesquisa buscou identificar, também, - levando em consideração as categorias utilizadas pelo IBGE - a variável raça/cor, e identificou 12 professores que se reconhecem como pretos e outros 12 professores identificaram-se como pardos, totalizando um percentual de 68%, considerando as duas categorias (pretos/pardos). Já 11 professores (31%) identificaram-se como brancos, como podemos observar no Gráfico 03. Verificamos que esses dados tiveram valores bem parecidos, considerando as categorias separadamente, mas ao somarmos pretos e pardos como uma categoria próxima, temos a grande maioria de professores que compõem essa variável.

Gráfico 03: Cor/Raça



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

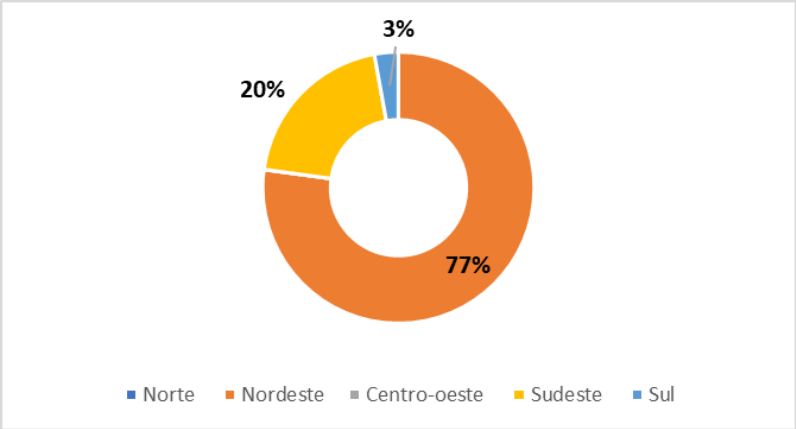
Outro aspecto relevante sobre o perfil dos professores diz respeito à região de origem. Isso chamou à atenção quando do último concurso público para professores do estado (2015), atraiu muitos professores de diferentes regiões. Tal situação ficou clara no dia em que fomos tomar posse do concurso. Na ocasião, a atual Secretaria de Estado da Administração do Maranhão (SEAD-MA) recusou os diplomas dos professores com formação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), alegando que o edital do concurso estava destinado aos licenciados em Sociologia, sendo aceitos, a princípio, os diplomas com formação em Sociologia ou graduação em qualquer área com formação pedagógica e habilitação em Sociologia (licenciatura). Diante dessa situação, os professores reuniram-se para elaborar uma carta de repúdio e exigir que fosse dada a posse aos professores presentes. Nessa reunião ficou perceptível que vários professores ali presentes não eram maranhenses. Por isso o interesse em saber qual a predominância das regiões, em relação à origem dos professores.

A pesquisa revelou que 77% dos professores entrevistados são da Região Nordeste, sendo o Maranhão o estado prevalecente. Em seguida, aparece a Região Sudeste com 20% e a Região Sul com 3%. Não aparecem nesta amostragem as regiões Norte e Centro-Oeste. Essas mudanças de regiões, segundo conversa realizada com os professores, deu-se principalmente em busca de estabilidade financeira e maior remuneração salarial. Isso porque o Maranhão aparece como um dos estados com melhor salário para professor do Ensino Médio (estando acima do piso salarial que atualmente é de R$ 4.420,55[130]), perdendo apenas para o estado de Mato Grosso do Sul. Isso fica claro nas falas dos professores dessas regiões, que durante as entrevistas, relataram que mesmo sendo concursados, preferiram assumir o concurso aqui no

[130] Esse piso foi estabelecido em 2023, pela Portaria nº 17, publicada no Diário Oficial da União.

Maranhão, diante da melhor oferta salarial.

Gráfico 04: Região de origem



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ademais, compreendemos que a trajetória e o deslocamento dos professores das Regiões Sul e Sudeste para a Região Nordeste, deu-se em busca de mais capital econômico, caracterizando-se como estratégia, na noção dada por Bourdieu (2004), pautada no jogo social, historicamente definido, que não é racional no sentido prático, mas também não irracional, tendo em vista as trajetórias e o capital incorporado por esses professores.

> Ela [a estratégia] é produto do senso prático como sentido de jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe). [...] Mas essa liberdade de invenção, de improvisação, que permite produzir a infinidade de lances possibilitada pelo jogo (como no xadrez), tem os mesmos limites do jogo (Bourdieu, 2004, p. 81-82).

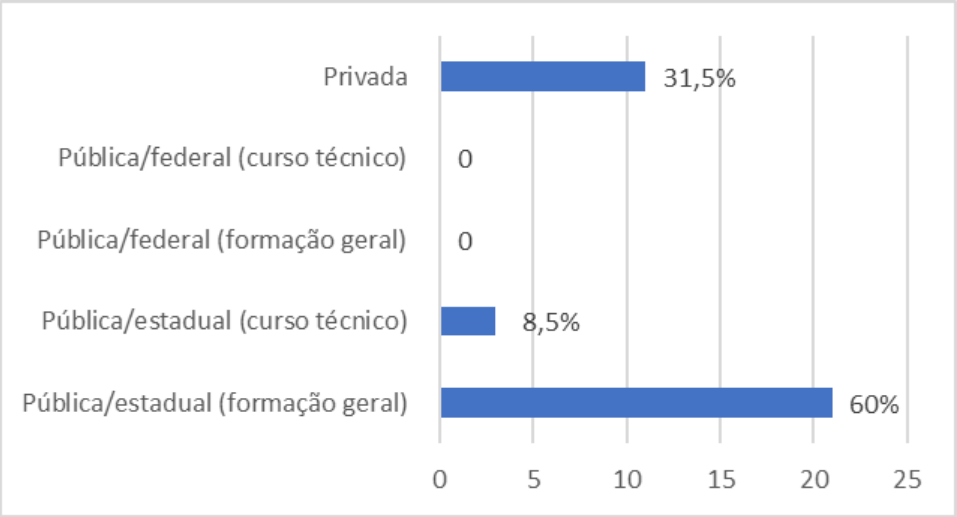
Bourdieu (2004), ainda explica que para vencer o jogo é preciso "apropriar-se do que está em jogo", ou seja, esses professores objetivam melhoria na posição de classe no mercado de trabalho e, sabendo o que está em jogo, apropriam-se da estabilidade como servidores públicos, no Maranhão, num espaço que proporciona menos competitividade em relação ao seu lugar de origem.

No que tange a correlação Região de origem *x* cor/raça *x* estado civil, observamos que temos um perfil no qual a maioria dos professores são mulheres pretas e pardas, com até 35 anos de idade, solteiras, nordestinas e especialistas.

6.2 Escolarização e Formação em nível superior

A variável formação escolar e superior compõem a segunda dimensão estruturante do questionário com os professores. Assim, iniciamos com o questionamento sobre o tipo de rede escolar que eram oriundos esses professores no ensino médio. O gráfico 05 indica que 69% dos professores entrevistados realizaram o ensino médio nas escolas públicas estaduais, e 31% em escolas privadas. Ressaltamos, no entanto, que 03 professores disseram durante a entrevista que cursaram em escolas privadas mediante bolsas de estudo.

Gráfico 05: Rede da instituição básica



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

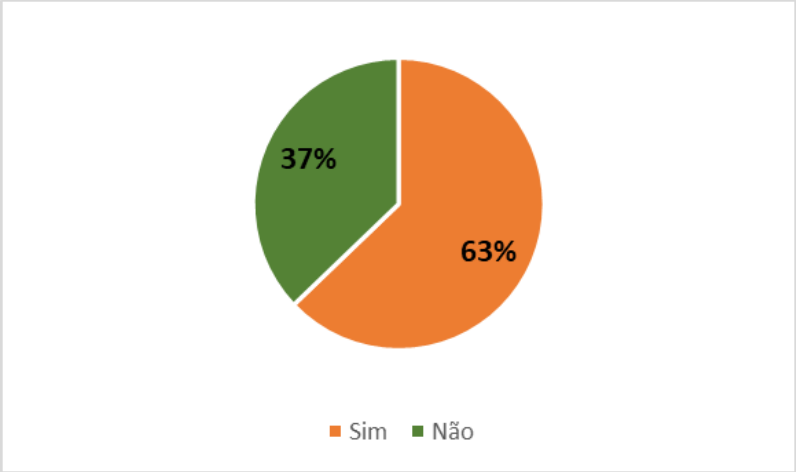
Em pesquisa realizada, Costa (2017) identificou e analisou a distinção entre escolas privadas em São Luís, levando em consideração a localização no espaço urbano e relacionando-as com o desempenho dos alunos nas provas de vestibular (ENEM). Este fenômeno sinaliza disputas entre as escolas privadas, que diante do número de aprovados nos vestibulares e da ocupação dos cursos concorridos, acabam por ocupar posições de domínio. Assim, entendemos que a escolha e a ocupação dos cursos mais concorridos estão fortemente relacionadas com esses espaços privilegiados (escolas privadas) frequentados durante o Ensino Médio por estudantes que possuem capital cultural e econômico diferenciado. Nesta perspectiva, levantamos a hipótese que os professores de Sociologia da rede pública estadual que participaram da entrevista - na sua maioria vindo de escolas públicas, que são precarizadas e sofrem com a falta de professores e de outras estruturas administrativas e físicas – são forçados, simbolicamente, a permear por outros caminhos colocados como seus

(pertencimento), funcionando essa opção/a escolha pelo curso como um gosto individual, que é interpretado como uma predisposição e funciona como marcador de privilégio das classes, como afirmou Bourdieu (2017).

Outro ponto relevante, tratado no gráfico 06, revela que 63% dos professores entrevistados tiveram Sociologia como disciplina, em pelo menos uma série, durante o Ensino Médio. Ouvimos muito, pelo senso comum, que o contato com as reflexões sociológicas, durante o EM, principalmente por meio de professores formados na área das Ciências Sociais, pode provocar nos estudantes a vontade de realizarem o curso na área de CS, como se estes fossem movidos pelo dom ou paixão pelos conteúdos/área apresentados, como nos indica o professor F: *"Tive aula de Sociologia, inclusive com o professor Bruno que me incentivou muito a ser professor de Sociologia"* (Professor F. Entrevista realizada em abril de 2024).

Como vimos em Bourdieu (2012) essas escolhas/opções estão pautadas, sim, nos capitais acumulados durante sua trajetória e estes são avaliadas nos espaços sociais, a exemplo da escola, que prega a igualdade formal pautada na prática pedagógica, que nada mais é, segundo Bourdieu (2012, p. 53), do que uma justificativa "para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida" (Bourdieu, 2012, p. 53). Ou seja, as exigências são cobradas como se todos tivessem as mesmas disposições e capitais, havendo dessa forma a exclusão daqueles que não possuem os capitais exigidos e direcionado estes aos espaços de menos privilégios (cursos de graduação menos concorridos), mas que de certa forma aos olhos de seu grupo acaba sendo um "avanço", entendendo que este ocupa agora o espaço da universidade (capital cultural institucionalizado) (Bourdieu, 2012). Dessa forma, observamos o sentimento de pertencimento àquele local, entendido como escolha individual, mas que na verdade diz muito sobre a trajetória percorrida pelo professor, aqui analisado.

Gráfico 06: Tiveram aula de Sociologia no Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ao realizarmos um cruzamento de dados, levando em consideração as variáveis: idade, local de origem, tipo de escola que estudou e se teve aula de Sociologia no ensino médio, identificamos (Tabela 03) que dos 27 professores da Região Nordeste, 17 (48%) tiveram a disciplina de Sociologia nas escolas públicas. Quando verificamos este percentual, a partir da variável idade, é possível visualizar que houve uma progressão desta, sendo que 04% dos professores com idade entre 47-57 anos responderam que tiveram a disciplina no EM, reforçando que a disciplina já era oferecida, mesmo que de forma optativa.

Já o percentual dos professores que possuem idade entre 25-35 anos e que tiveram Sociologia no EM subiu para 40%, nas escolas públicas. Este aumento é explicado pela obrigatoriedade da disciplina que ocorreu em 2008. Verificamos, ainda, essa progressão entre os professores que cursaram o EM nas escolas privadas, no qual entre os 4 professores que tiveram Sociologia, 03 (75%) possuem entre 25-35 anos, o que sugere que as escolas privadas passam a oferecer a Sociologia no momento em que esta torna-se obrigatória e passa também a ser exigida nos vestibulares[131].

[131] Na UEMA, o PAES incluiu a Sociologia no ano de 2008. Já o ENEM (prova de vestibular que dá acesso à entrada na UFMA) passou a incluir a Sociologia no ano de 2009.

Tabela 02: Professores que tiveram a disciplina de Sociologia em sua formação básica (EM)

	Região Nordeste			Região Sul/Sudeste			
Idade o de escola	25-35	36-46	47- 57	25-35	36-46	47- 57	Total
Escola Pública	1(40%)	05 (19%)	01(4%)	0	0	0	7 (48%)
Escola privada	3 (11%)	01 (4%)	0	1 (12%)	0	0	5 (14%)
TOTAL	14	6	1	1			2 (62%)

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ao analisarmos a Região Sul/Sudeste, verificamos que dos 08 professores que possuem origem na referida região, apenas 01 (12%) respondeu que teve a referida disciplina durante o EM. Uma hipótese, entendendo que há necessidade de pesquisa específica para compreender melhor esses números, seria que tal região vem implementando, por meio dos seus governos[132], uma política neoliberal, pautada na redução de custos na educação, o que equivale a optar por disciplinas que no entendimento de alguns grupos, deem mais capacitação à interpretação do mundo, como aponta Almeida (2004, p. 29). De acordo com a referida autora, esses requisitos pensados como ideais para uma boa aprendizagem estão, fortemente, relacionados aos conteúdos e conhecimentos exigidos pelos vestibulares, reforçando assim, as desigualdades sociais.

> As lutas pela definição da competência escolar, outra forma de apresentação das lutas pela definição do conhecimento legítimo, apresentam-se, assim, como uma porta de entrada eficaz para se examinar o lugar da escola na produção e manutenção da estrutura de dominação que dá sentido às interações entre os grupos sociais na sociedade brasileira (Almeida, p. 30, 2004).

Dessa maneira, a Sociologia, como disciplina acabou sendo excluída, devido às lutas que permearam (e ainda permeiam) as definições do que são importantes ou não dentro do currículo escolar. Situação que mudou quando esta passou a ser obrigatória no EM e consequentemente foi incluída e exigida nos vestibulares.

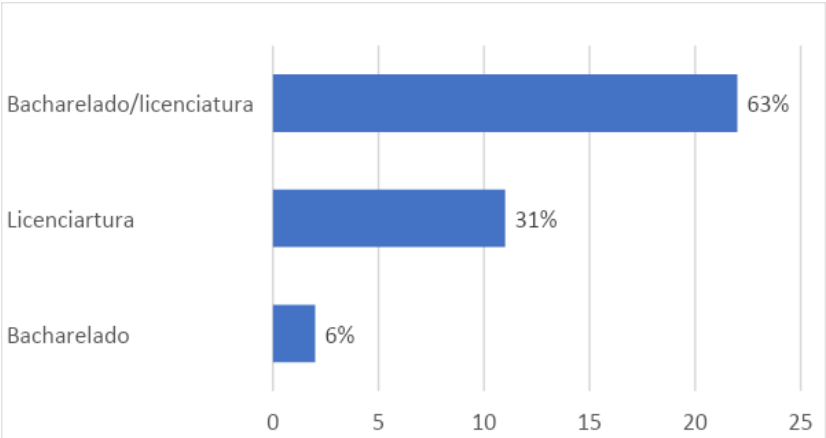
No que tange à formação inicial dos professores, optamos durante a pesquisa em entrevistar somente professores formados na área de Ciências Sociais a fim de

[132] Historicamente os Estados de São Paulo e Santa Catarina, mencionados na pesquisa, foram governados por partidos de direita e autodenominados como liberais. Assim, esses governos implementaram a política neoliberal, assumindo os discursos do Banco Mundial, que visa reduzir custos no investimento à educação (Basso e Bezerra Neto, 2014).

compreendermos melhor sua formação e condições de trabalho nas escolas de EM. Sendo assim, 97% dos entrevistados possuem graduação em Ciências Sociais. Apenas um professor tem graduação em Comunicação Social, mas fez formação pedagógica com habilitação em Sociologia, além de mestrado e doutorado na área de Ciências Sociais.

Quanto à habilitação dos professores, destacam-se os que possuem bacharelado e licenciatura, 63%, seguidos daqueles que possuem somente a habilitação em licenciatura, que somam um total de 31%, como aponta o Gráfico 07.

Gráfico 07: Habilitação da Graduação

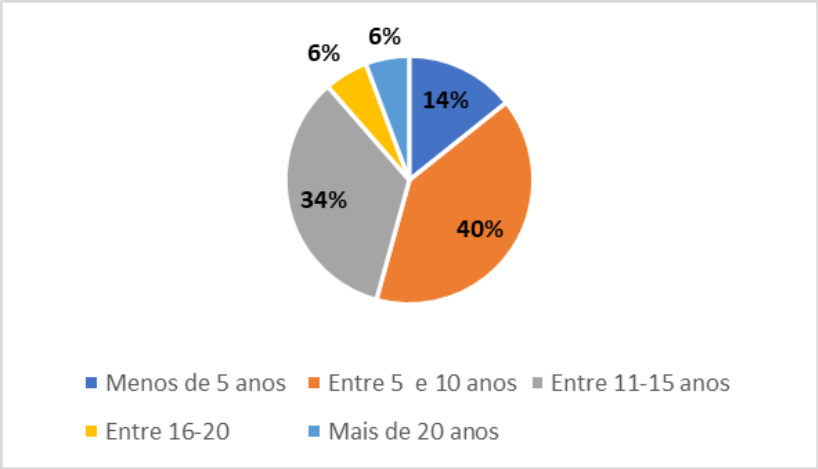


Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Lembrando que os cursos de Ciências Sociais/licenciatura, aqui no Maranhão, passaram a ser oferecidos no ano de 2012 (UFMA) e 2013 (UEMA), respectivamente. Sendo assim, os que se formaram no curso de CS Licenciatura, nas referidas universidades, têm menos de 10 anos formados, ou seja, formaram entre os anos de 2015 e 2016, levando em consideração os 04 anos mínimos para formação. Neste caso, entram 03 professores maranhenses e mais 02 professores de fora, formados no PR e na BA, que correspondem a 14% licenciados, de acordo com a representação gráfica (Gráfico 07).

Já os professores com formação em CS (bacharelado e licenciatura) possuem mais de 10 anos de formação (formados até o ano de 2014). O Gráfico 08 mostra que somados, 46% dos professores entrevistados possuem as habilitações de bacharéis e licenciados em CS. Dentro dos 40% de professores que concluíram a graduação entre 5 e 10 anos, 09 possuem bacharelado e licenciatura (representam o momento no qual a UFMA e a UEMA já ofereciam a modalidade conjunta) e 05 professores, como já vimos, possuem habilitação somente em licenciatura. Temos então uma maioria de professores com formação nas duas habilitações.

Gráfico 08: Tempo de conclusão da graduação



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ainda sobre a formação superior inicial, a maioria dos professores formados na área de Ciências Sociais são oriundos das universidades públicas, estadual e federal. Conforme a Tabela 03 apresenta, 19 professores (54%) são formados por Universidades Públicas Federais, enquanto 14 professores (40%) são formados por Universidades Públicas Estaduais. A tabela ainda traz informações quanto à formação de professores em instituições privadas e municipais, sendo a primeira relacionada ao professor que formou-se em comunicação social e o segundo que se graduou em Sociologia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, localizado no município de Santo André (SP).

Tabela 03: Instituição de ensino superior

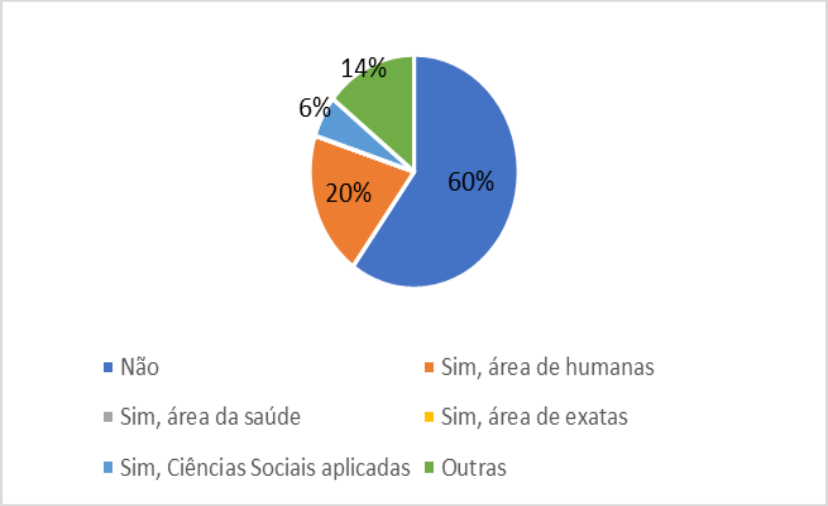
A instituição pertence a qual rede?	Entrevistados	Porcentagem
Pública estadual	14	40%
Pública federal	19	54%
Privada	1	3%
Municipal	1	3%

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Entendendo a falta de constância da disciplina Sociologia no Ensino médio, perguntamos aos professores se eles já haviam realizado outro curso de formação superior. O

gráfico 09 apresenta que 21 professores (60%) disseram não buscar outra graduação, enquanto 40% responderam já ter realizado outra graduação nas áreas de ciências sociais aplicadas, Ciências da natureza, linguagem e Ciências Humanas. Esta última destaca-se das demais áreas, apresentando um percentual de 20%. Esse dado possivelmente tem relação com o número de servidores que já são efetivos, possuindo já estabilidade na área de formação.

Gráfico 09: possui outro curso de graduação



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A segunda graduação pode aparecer como estratégia de reprodução ou reconversão do capital cultural para aqueles que pretendem se assegurar na docência, mesmo sendo em outras áreas, dada à intermitência ou cenário de incertezas da Sociologia no currículo da educação básica, como afirmou a professora G:

> *Resolvi fazer outro curso de graduação pensando no próximo concurso do Estado para professor. Como forma de abrir outras portas (oportunidades). E, também, pela incerteza da Sociologia no ensino médio* (professora G, entrevista realizada em abril de 2024).

Para Bourdieu, “as estratégias de reconversão são apenas um aspecto das ações e reações permanentes pelas quais cada grupo se esforça por manter ou modificar sua posição na estrutura social (...) mudar para conservar” (Bourdieu, 2012, p. 175). Dessa maneira, o ato de realizar outra graduação, é uma estratégia, em especial daqueles que não possuem a estabilidade no trabalho (contratados), que visa assegurar uma vantagem frente a outros que só possuem uma graduação, aumentando suas possibilidades, nas lutas pela efetividade/concurso.

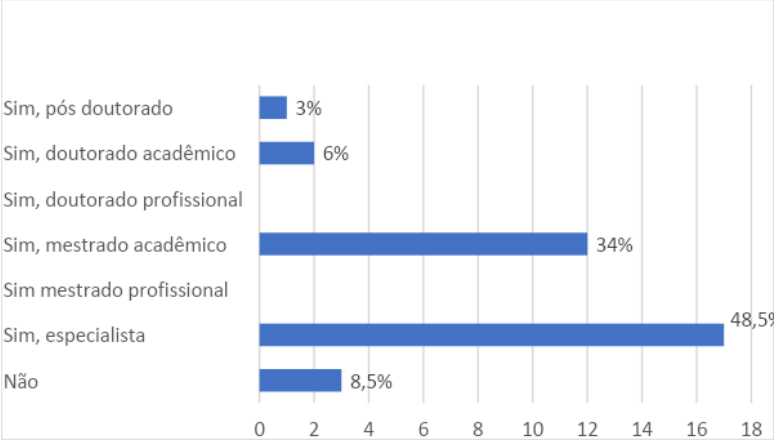
Outra estratégia utilizada é a busca por mais capital institucionalizado, que ocorre por meio dos cursos de pós-graduação: *lato sensu* e *stricto sensu*. O Gráfico 10 apresenta que há, por parte da maioria dos professores (32) continuidade dos estudos, destacando-se primeiramente as especializações, realizadas por 49% dos professores entrevistados, seguidas do mestrado acadêmico, realizado por 34% dos professores.

Destacamos também a incidência de professores com doutorado e pós-doutorado, revelando um aumento da qualificação de pós-graduação *stricto sensu* entre os professores. Esse crescimento pode dever-se à oferta de cursos de Pós-graduação no Maranhão e no Brasil que se tornaram mais acessíveis nas últimas décadas. Como vimos anteriormente, a UFMA possui mestrado e doutorado na área de Ciências Sociais, além do mestrado em Sociologia Campus de Imperatriz. Já a UEMA possui dois cursos de mestrado: um em Cartografia Social e outro em Desenvolvimento Socioespacial. Recentemente, houve a aprovação do doutorado em Cartografia Social.

Vale, contudo, ressaltar que dos 08 professores que têm origem no sul e sudeste, 06 autodeclararam-se como brancos, e destes, 05 possuem Pós-graduação (mestrado e doutorado), sendo que 03 a realizaram no Maranhão, após a entrada na SEDUC-MA. O que reforça a ideia da apropriação do que está em jogo, no caso aqui pontuado, não só a melhoria do salário, mas tudo o que este pode lhe proporcionar, enquanto capital cultural institucionalizado, a exemplo dos títulos adquiridos aqui.

Do outro lado, dos 26 professores locais (maranhenses) apenas 6 possuem Pós-graduação *stricto sensu* (04 com mestrado/autodeclarados pardos, 01 com doutorado e 01 com pós-doutorado, ambos autodeclarados brancos) e 19 são especialistas (detes, 04 estão cursando mestrado). Apesar de termos Pós-graduação *stricto sensu* nas duas universidades públicas, observamos que somente 27% dos alunos formados nas referidas universidades, optaram pela continuação. Essa “opção” não é verdadeiramente uma escolha, mas uma consequência dos jogos e disputas que se dão dentro do campo, onde os capitais econômicos e culturais são requeridos e reconhecidos entre os membros dos grupos almejados (Bourdieu, 2004).

Gráfico 10 – Já realizou algum curso de Pós-Graduação



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Diante dos dados apresentados, ao realizarmos correlações percebemos que os professores que concluíram a graduação entre 5 e 15 anos, já realizaram especialização ou mestrado acadêmico. E dos que realizaram especialização e/ou mestrado, 25 realizaram em instituições públicas, como mostra a tabela 04.

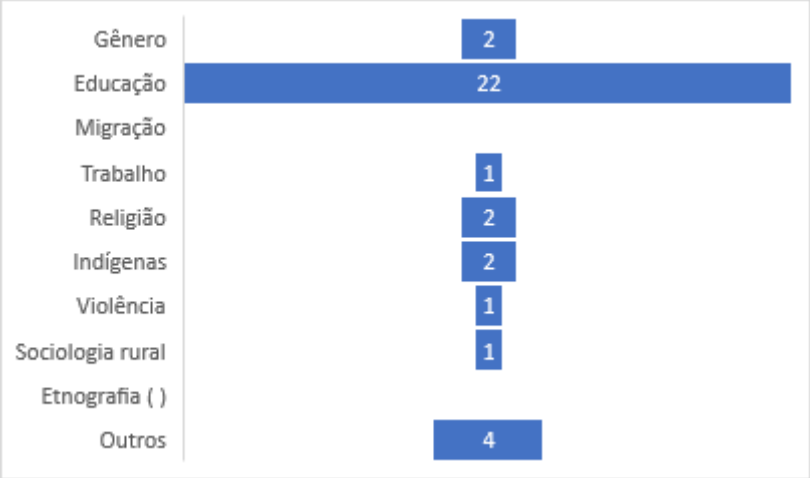
Tabela 04: Rede de ensino da Pós-Graduação

Em qual rede de ensino realizou a Pós-Graduação?	Entrevistados	Porcentagem
Pública	25	71%
Privada	10	29%

Fonte:Elaborado pela autora, 2024.

Quando inquiridos sobre as áreas de pesquisas e trabalhos realizados na graduação e/ou na Pós-graduação, 22 professores (62%) responderam ter realizado trabalhos voltados para a área de educação, como mostra o Gráfico 11. Entretanto, não se trata necessariamente de estudos voltados para a formação de professores ou ensino da Sociologia (estes começam a ser realizados recentemente), mas para a educação de modo geral.

Gráfico 11: Área de trabalho realizado na Graduação ou Pós-Graduação



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ressaltamos ainda que não há uma linha de pesquisa voltada para o ensino da Sociologia em nenhum dos Programas de Pós-Graduação da UFMA e UEMA, apesar de ambas possuírem licenciatura em Ciências Sociais. Assim, os que desejam estudar nesta área acabam por se adequar às linhas já existentes nas pós-graduações, deixando de produzir pesquisas mais específicas sobre o ensino da Sociologia e a própria formação de professores de Sociologia que lecionam no Ensino Médio. Essa falta de uma linha específica pode ser explicada, tendo como hipótese a falta de mais professores que estudem/pesquisem especificamente o ensino da Sociologia dentro dos Departamentos de Ciências Sociais e das Pós-Graduações, o que vem dificultando a criação de uma linha específica na referida área.

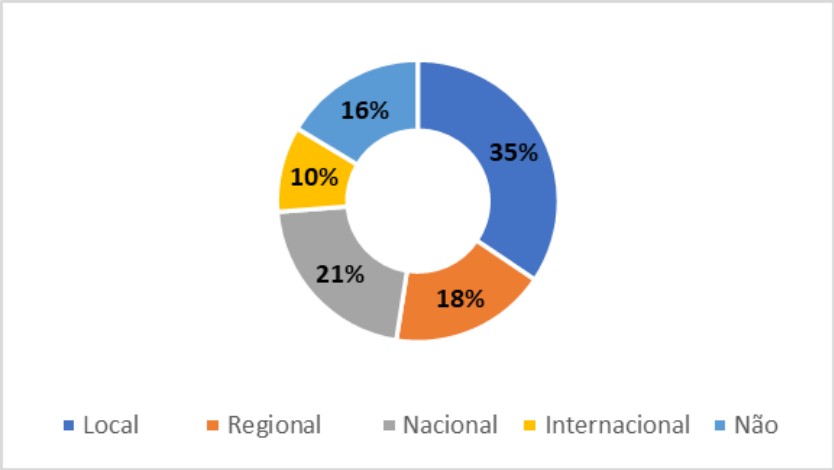
Na Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFMA, por exemplo, a temática da educação é acolhida na linha de pesquisa, Relações de poder: elites, participação política e políticas públicas, na qual estou inserida com o presente trabalho. Os professores Juarez Lopes de Carvalho Filho e Antônio Paulino de Sousa têm sido os responsáveis por atender as demandas referentes à educação e o ensino da Sociologia na referida linha de pesquisa.

Observamos ainda que, na UFMA, após a criação do curso específico da licenciatura em Ciências Sociais (graduação), concursos foram realizados para que fossem efetivados professores com linha de pesquisa próximas e/ou voltada para educação, a fim de proporcionar pesquisa nesta área, que começa a ter resultados, não só em pesquisas na graduação (iniciação científica), mas também nas Pós-Graduações, como é possível verificar, no gráfico

apresentado[133].

As informações do Gráfico 12 também coadunam com esta análise, ao trazer informações sobre as participações dos professores em congressos, o que pode nos indicar uma forma de manter vínculo com a pesquisa e com a academia. Dentre os congressos e seminários a participação maior é nos que ocorrem localmente (34%), seguidos dos nacionais (21%) e regionais (18%), revelando não só a continuidade dos estudos, mas também a produção e apresentação de resultados fruto das pesquisas que vêm sendo realizadas.

Gráfico 12: Participação em Congressos



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

No processo de correlações, identificamos que os professores que realizaram especialização e/ou mestrado acadêmico são os que mais escrevem sobre educação. Além disso, os que concluíram a graduação entre 5 e 15 anos são os que mais fizeram especialização e mestrado e, também, são os que mais participam de congressos. Esse dado nos mostra que a continuidade dos estudos resulta também na participação em congressos e seminários e logo, numa aproximação com as produções acadêmicas.

Destacamos que o Fórum Maranhense de Sociologia, foi indicado como seminário local, do qual os professores em maior quantidade participaram. Esse Fórum é um evento organizado e desenvolvido por professores de Sociologia da rede estadual do Maranhão, criado em 2018, com a proposta de criar um espaço de discussões sociológicas/antropológicas para os alunos e paralelo a este momento, buscou ainda estreitar a comunicação entre os

[133] Entretanto, como não é objeto de pesquisa desta tese, não realizamos pesquisas para aferir o valor do crescimento dessas pesquisas, com base no número de trabalhos sobre educação na graduação e na pós-graduação.

professores, criando uma rede de discussão sobre questões trabalhistas, bem como sobre a situação da Sociologia na grade curricular do EM, no estado do Maranhão. Este espaço tem proporcionado a discussão sobre a representação jurídica e sindical dos professores, que atualmente não possuem sindicato específico para os professores de Sociologia, mas que por meio do Fórum, vem se articulando (Pereira e Garcia, 2024).

> *Acredito que para mim, o fórum é principalmente um espaço de possibilidades. E quando eu falo espaço de possibilidades, eu tô falando em vários sentidos. Possibilidade de encontros políticos, de resistência, principalmente. Eu acho que o momento de resistência que nós, professores de Sociologia, nós temos diante a todas as questões que a gente tem enfrentado nessa derrocada de ataques a direitos, a dignidade do ser humano, então é um espaço de política e resistência principalmente, é também um espaço de trocas, de acolhimento entre os professores, é um espaço que eu considero um espaço de poder mesmo, em que a gente pode pensar nas nossas possibilidades, nas nossas angústias, nas nossas dúvidas e de potencializar a nossa união. Eu acredito que, infelizmente, por aqui, dentre os professores da escola, educação básica, é o único espaço de Sociologia especificamente que nós temos para conseguir fazer essas trocas e esses debates. (...) E é um dos espaços que mais potencializa o sentido da nossa existência como professores, de Sociologia especificamente, que vislumbram uma transformação social efetiva, de dignidade, e possibilidades e oportunidades para todos* (Professora H, entrevista realizada em abril de 2024).

A partir dessa aproximação, por meio do Fórum Maranhense de Sociologia, os professores articularam-se na tentativa de consolidar uma organização da categoria. Na impossibilidade da organização de um sindicato dos Sociólogos[134], um grupo associou-se à Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS[135]). Mas essa entidade representativa, apesar de importante, ainda não tem muita força aqui no MA e passa por dificuldades, como nos falou a ex-representante/coordenadora da ABECS-MA.

---

[134] Segundo o professor N, houve uma reunião em 2017, com professores da UFMA e professores da educação básica (os que estavam participando do Fórum Maranhense de Sociologia) com o objetivo de recuperar o Sindicato dos Sociólogos, criado no dia 17 de fevereiro de 2000 (Anexo – S). Na época da reunião, o ex-presidente do sindicato estava presente e informou que o mesmo estava inoperante "por conta de vários débitos e que ele estava custeando algumas coisas, mas que outras não estava tendo condições de pagar, ficando assim inoperante, por conta dos débitos". A reunião ocorreu com categorias diferentes, porque nessa época a maioria dos professores da educação básica, presente, tinha as duas habilitações (bacharelado e licenciatura) e havia ainda, nesse período, a discussão sobre se os licenciados também poderiam ou não serem reconhecidos como sociólogos. Na reunião ficou estabelecido ainda que "a representação dos Sindicatos dos Sociólogos para os professores de Sociologia era impossível, era inviável, porque se tratava de uma outra categoria, conforme a lei, a lei que separou o sociólogo do professor de Sociologia (professor N, entrevista realizada em abril de 2024). A lei a que ele se refere é a Lei 6.888 de 1980 e o Decreto Nº 89.531 de 1984, que tratam da regulamentação da profissão do sociólogo, no qual determina que os licenciados em Sociologia, até o ano de 1980, estão aptos a serem reconhecidos como sociólogos. Assim, os professores de Sociologia da educação básica recorreram à ABECS-MA, em 2020, na tentativa de articulação política e representativa.

[135] É uma associação civil, criada em 2012, com o objetivo de promover o ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) no Brasil. O propósito da ABECS é agregar professores da educação básica àqueles das universidades que estejam interessados ou preocupados com o ensino das Ciências Sociais, em todos os segmentos educacionais (Site, Café com Sociologia).

> *A ABECS secção MA foi fundada em 11 de julho de 2020, no meio da pandemia como uma das atividades que foram destacadas no Fórum de Sociologia de 2019 que ocorreu no IEMA Rio Anil. No período de fundação, em Assembleia on-line, foram designados três coordenadores: Eu, Dejamin Pereira e Willians Rodrigues. Tentamos nos articular para executar atividades de mobilização, participamos dos debates sobre as modificações do ensino médio, no processo de reforma e de redução das nossas cargas horárias. Hoje, a ABECS está inativa, pois não conseguimos construir uma nova gestão. É difícil esse processo de articulação porque não temos financiamento e nem disponibilidade de tempo como temos em relação aos sindicatos, a maioria dos participantes são da educação básica, embora haja profissionais de ensino superior, mas o engajamento não ocorre. Percebo uma grande necessidade de articulação, mas quando demandamos tempo as atividades não ocorrem* (professora/coordenadora, entrevista realizada em junho de 2024).

Para além da falta de engajamento político, a falta de tempo dos professores, principalmente os que trabalham nas escolas integrais, como veremos adiante, tem sido um fator que contribui com a pouco participação nas entidades de representação dos professores, aqui no Maranhão, como comenta o professor J.

> *E eu já acho que isso é uma questão muito fraca pra gente aqui no Maranhão. A gente não tem uma representação. E eu entendo. Eu entendo porque, assim, a vida do professor hoje em dia é altamente perturbada, ela é acumulada de trabalhos. Eu fico pensando que isso faz com que a gente não tenha nem tempo de se articular direito, entendeu? É muito complicado. Cada vez mais a gente está ficando cheio de trabalho e não tendo esse tempo para refletir, para se unir, para se juntar em causas específicas. E era algo importante não só para a questão mesmo de melhores condições de trabalho, para que a gente possa ter uma Sociologia mais consolidada, mas também para a questão mesmo pedagógica de trocas de experiências e tudo mais, de projetos que a gente poderia desenvolver coletivamente. Tudo isso fica muito prejudicado com a falta dessa representação de professores e, principalmente, com a falta de tempo dos professores em poder se organizar também* (professor J, entrevista realizada em abril de 2024).

A falta de tempo dos professores para pensar e organizar, na prática, uma entidade representativa, nos revela uma precarização do trabalho e enfraquecimento da categoria, provocada também pelo acúmulo de atividades cobradas nas escolas, especialmente após a implementação do NEM. Este impõe uma série de atividades a serem executadas dentro e fora da escola, além das aulas dos novos componentes curriculares, que demandam mais tempo de planejamento e estudo, tendo em vista que os professores não recebem material para organização das referidas aulas e logo devem organizar a ementa destes.

Tal situação e contexto é denunciado pelo professor N, que compreende o modelo neoliberal como responsável pela precarização do trabalho docente e a diminuição, proposital, da carga horária de disciplinas das Ciências Sociais e Humanas, vistas como não produtivas aos estudantes.

> *Os motivos são muitos para justificar a importância de entidades como essas, mas serei mais sucinto em alguns exemplos (...), o combate às mudanças que vêm ocorrendo no currículo do novo ensino médio, que estão centradas em uma perspectiva neoliberal; o fato, por exemplo, segundo o levantamento do Globo, que apenas 10% da carga-horária das escolas pelo país serem reservadas às ciências sociais e também o combate à narrativa de que a presença da Sociologia e também da filosofia no currículo teria impactos negativos sobre o rendimento dos alunos; (...) a gente tem também aqui o combate aos baixos salários e o piso defasado (...) Tudo isso confere que, mais do que nunca, o trabalhador docente precisa de entidades fortes, combativas, que visem a defesa dos professores como um todo e, mais especificamente, os professores de Sociologia e de filosofia das áreas de ciências humanas (...). Entidades combativas fortes são necessárias para que essa defesa seja implementada, seja efetivada, para que o professor possa estar assegurado na sua profissão e possa, sim, ser assim valorizado* (Professor N, entrevista realizada em abril de 2024).

Não só a precarização do trabalho do professor (ponto que será retomado e analisado na próxima seção) tem sido um grande entrave na organização de entidades representativas, mas, também, a individualização das relações de trabalho, a flexibilização do mercado de trabalho, bem como, a situação de sindicatos alinhados aos interesses das empresas e do Estado. Toda essa conjuntura tem motivado "a crise do sindicalismo" que, de acordo com Antunes (2005) "ressoa na própria capacidade de planejamento e atuação das organizações representativas dos trabalhadores" (Antunes, 2005, p. 75).

6.3 Condições de trabalho dos professores de Sociologia

Seguindo com a análise de dados coletados na pesquisa realizada com professores de Sociologia da rede estadual do Maranhão, a presente seção, visa explorar e compreender as condições de trabalho destes professores em meio às modificações na estrutura educacional, não só causadas pelo Novo Ensino Médio, mas também por meio da implementação de políticas voltadas para a escola integral, que aqui no Maranhão, como já mencionado, iniciou com a colaboração paga ao ICE que por meio do projeto maranhense, Escola Digna, deu origem às escolas integrais: Centro Educa Mais e IEMA.

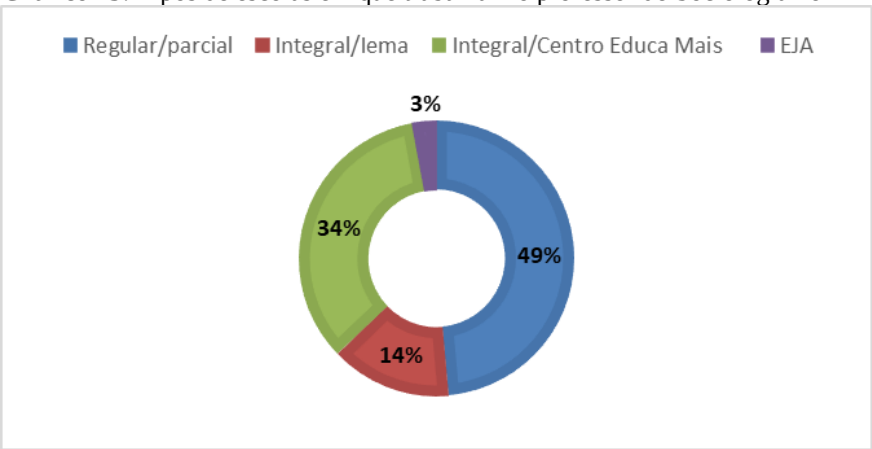
Assim, por meio desses "investimentos", visualizamos o avanço de projetos neoliberais pautados na transformação de escolas em mercado. Para Laval (2019), essa transformação evolui, principalmente, quando a instituição escola adota o discurso, internamente, "de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização" (Laval, 2019, p. 93). Há, dessa maneira, a reprodução da ideia de crescimento e desenvolvimento educacional necessário para a mudança. Mas, paralelo a esse movimento,

retrocessos são vivenciados pelos professores da educação básica, em especial, aos de Sociologia que em menos de uma década perderam a obrigatoriedade da disciplina conquistada por lei e passaram a assumir, juntamente com outros professores, demandas escolares diferentes de sua formação. Questionamo-nos, então, como estes professores continuam no ofício da docência em meio às incertezas da permanência da disciplina na grade curricular e às inseguranças em ministrar conteúdos diferentes daqueles que receberam na formação? Sob que condições este trabalho é realizado? Que professor e que ensino está sendo requerido nessa nova proposta curricular, o NEM, que avança sem alinhamentos comuns, apesar da proposta trazida na BNCC?

Alguns trabalhos vêm sendo realizados na busca, primeiramente, de identificar o perfil dos professores de Sociologia dos mais diversos lugares do Brasil (Bodart e Silva, 2016), a fim de compreendermos como se dá não só a formação, mas, também, como e em quais condições os professores de Sociologia têm trabalhado nas escolas.

No contexto maranhense, proposta desta pesquisa, verificamos (como já analisado no capítulo anterior), dois tipos de escolas oferecidas aos alunos: a) a escola regular e, b) as escolas integrais, subdivididas em integral como formação geral (Centro Educa Mais) e integral com formação do ensino médio técnico (IEMA). Entre os professores entrevistados, 49% responderam que atualmente estão em escola parcial; 34% nas escolas integrais Centro Educa Mais e 14% nas escolas integrais do IEMA, somando 48% de professores nas escolas integrais (Gráfico 13).

Gráfico 13: Tipos de escolas em que trabalham o professor de Sociologia no MA



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Vimos, no capítulo anterior, que até o ano de 2014, havia somente escolas regulares

no Maranhão, mudando o cenário em 2015 quando foram criadas as primeiras escolas integrais, em cumprimento com a meta 06 do PNE, que estabeleceu a implementação destas escolas no Estado. A meta visava atingir, até o presente ano, 10% das escolas de todo estado e 25% dos estudantes.

> A partir de 2015, com o Programa Escola Digna, a educação foi apontada como primordial para a redução das desigualdades sociais no território maranhense. Com a concretização de mudanças favoráveis no cenário educacional do Maranhão, iniciava-se uma gestão que estabeleceu como eixo central de seu plano de governo, a ampliação na oferta de educação integral com a construção de prédios e transformação de escolas já existentes em Centros de Educação em Tempo Integral ou em Institutos de Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do Maranhão (IEMA) (Aquino Utta, 2022, p. 61).

Ao criar 199 escolas integrais em todo território maranhense (dados da SEDUC-MA), verificamos que a referida meta foi "cumprida". Porém, ao analisarmos as condições das escolas (estruturas físicas e administrativas) e as condições de trabalho dos professores, a partir das entrevistas realizadas, percebemos que o estado está longe de cumprir com seu objetivo, quando não oportuniza escolas com reais condições de ensino e aprendizagem, como apontam os professores.

> *O monitoramento é quase zero. A escola não está mais monitorando coisa nenhuma. Não importa o que o professor está fazendo na sala de aula. Existe uma cobrança por planejamento, mas ninguém lê esse planejamento. Se você repetir todos os planejamentos, ninguém vai perceber. Não existe tempo. É mais para constar esse planejamento (...)* (Professor I, entrevista realizada em abril de 2024)
> ***
> *Na nossa experiência aqui, (...) não houve nenhum diálogo com os professores. Nós fomos informados em determinado momento, que a escola se tornaria escola integral. E teve um momento que veio uma equipe da SUPCETI (Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral e Profissional) para trazer esclarecimentos de como seria este processo. Em nenhum momento foi dado espaço para nós colocarmos sugestões ou opiniões. A informação chegou e nos foi explicado, sim, como seria. (...) Entre nós havia muita resistência nas nossas conversas internas. E um dos principais fatores para essa resistência estava ligado à falta de estrutura da escola para comportar uma escola desse tipo. Porque nós não temos, por exemplo, um espaço de refeitório que é básico, é o mínimo para ser uma escola integral. Estamos funcionando como escala integral, mas nós não temos salas de laboratórios. Nós não temos um espaço de vivência e convivência para os próprios alunos, já que eles ficam agora de maneira integral na escola* (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

A fala do professor nos remete às contradições existentes no sistema educacional. De um lado temos a escola formal apresentada por meio das falas e de propagandas como escola de qualidade e da escolha do aluno protagonista. Do outro lado, temos a escola real, com as dificuldades encontradas, diante da implementação de escolas integrais a qualquer custo,

fazendo por fazer, além das dificuldades de professores e gestores, em meio às cobranças do Estado por produção: projetos, planejamentos, preenchimento do sistema de notas, aulas, participação em formações etc. Esta cobrança por produção, segundo gestores com quem conversei[136], gera competição entre as escolas públicas, que promovem, por meio das redes sociais, resultados de vestibular, de projetos e atividades desenvolvidas nas escolas, como forma de mostrar a produção realizada e, assim, justificar sua eficácia diante da Secretaria (SEDUC-MA), que se beneficia com os resultados (dados e números que apontam o crescimento educacional), tendo investido pouco no processo.

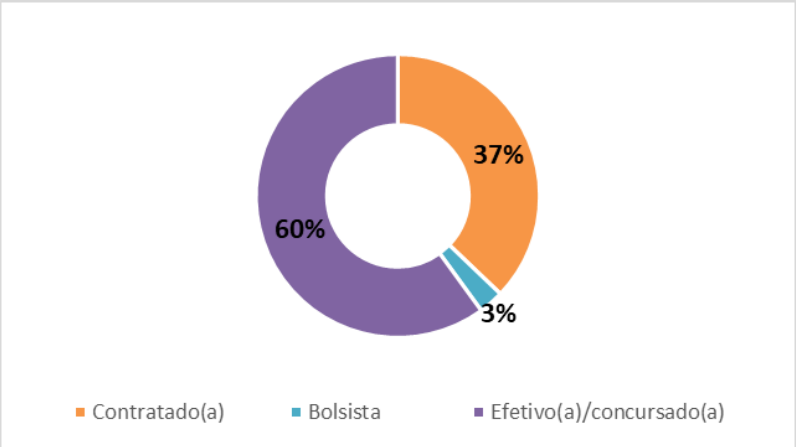
Diante deste contexto, observamos que há, como diz Bourdieu (2012.b), uma ilusão de neutralidade da escola, que se denomina autônoma, mas que acaba por reproduzir o jogo no qual as classes dominantes determinam e comandam as regras do jogo (Bourdieu, 2012.b). Ao cobrar a elaboração de planejamento, mas não a sua prática, ou ainda, quando promove a competição entre as escolas (não importando o que apresentar ou se este teve um resultado de aprendizagem ao aluno) a escola contribui de forma direta e indireta com a "manutenção da ordem social", cobrando e selecionado os estudantes entre os bons e os ruins, quando na verdade está determinando e limitando os capitais e habitus dos estudantes (Bourdieu, 2012.a)

6.3.1 Trabalho docente e precarização do trabalho

A fim de compreender melhor as condições de trabalho dos docentes de Sociologia da rede pública estadual, é preciso, inicialmente, entendermos como se dá a questão do vínculo e carga horária desses trabalhadores docentes. O estado do Maranhão, no âmbito do vínculo empregatício estabelece três formas de vínculo: a) efetivo (concursado); b) contratado e, c) bolsista. Assim, dentre os professores entrevistados, 60% são efetivos; 37% são contratados e 03% são bolsistas, como apresenta o Gráfico 14.

[136] Cheguei a conversar com alguns gestores da escola públicas estaduais do MA, mas os mesmos não permitiram a gravação.

Gráfico 14: Vínculo empregatício com o Estado.



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Destacamos aqui as categorias de professores contratados e bolsistas, no qual o primeiro possui um vínculo com Estado por meio de matrícula gerada após a assinatura do contrato, garantindo a este, direitos trabalhistas como férias, 13º salário e acesso ao Hospital do servidor mediante adesão ao FUNBEN[137], como nos informou a professora O: *O contratado tem um vínculo com o estado, porque tem matrícula. Temos contracheque e lá vem a descrição dos descontos de INSS e Imposto de Renda"* (Professora O, entrevista realizada em abril de 2024).

Já o bolsista, conforme condições estabelecidas pelo Decreto nº 33.844/2028, não possui vínculo empregatício de qualquer natureza com o Estado, sendo um prestador de serviços sem garantias de direitos como férias e 13º salário. Assim, por meio da assinatura do Termo de Outorga (aceitação da bolsa) são estabelecidas os deveres e direitos do bolsista, que receberá 10 bolsas-formação (Anexo T – Imagem do Termo de Outorga), repassadas mediante entrega do relatório mensal e comprovação das atividades realizadas (até o décimo quinto dia o relatório deverá ser entregue). O valor das bolsas é pago de forma integral sem descontos do Instituto Nacional de Seguro Social - INSS[138] e do imposto de renda, como no caso dos contratados, que diante do vínculo estabelecido, são descontados diretamente na fonte. Ainda mais grave, são algumas cláusulas estabelecidas no termo de Outorga, a exemplo da Cláusula 12:

[137] Fundo de Benefícios dos Servidores do Estado do Maranhão (FUNBEN) – é um fundo que garante ao servidor (e familiares), que aderir, atendimento médico e hospitalar na rede de saúde própria. Após a adesão, no qual é descontado alíquota de 3% calculada sobre o salário-contribuição do segurado ativo.

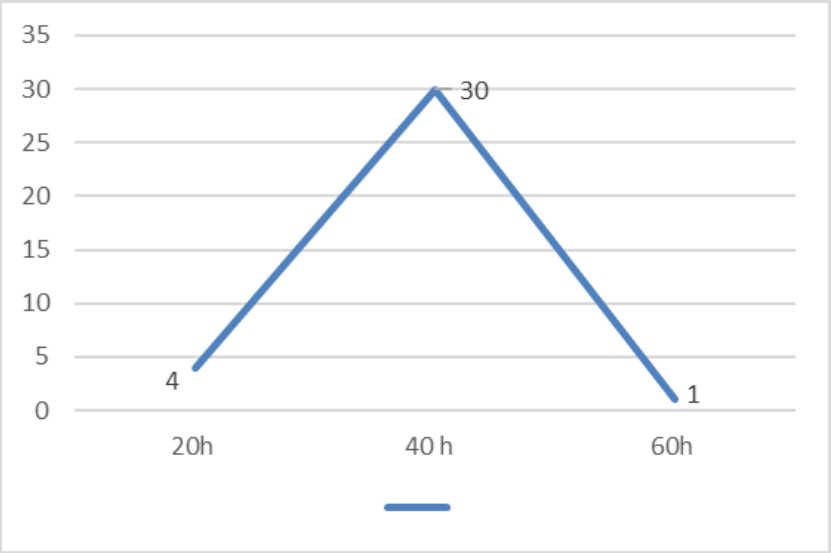
[138] No caso dos professores efetivos, o desconto não é do INSS e sim do FEPA – Fundo Estadual de Pensão e Aposentadoria.

> Cláusula 12: O Outorgado (Estado) obriga-se a comunicar, por escrito, ao Outorgante qualquer interrupção das atividades referentes à execução das aulas dos componentes curriculares em função de afastamentos gerados por mudanças de endereço, tratamento de saúde, maternidade e paternidade (Termo de Outorga – Bolsa- Formação).

Esta Cláusula indica a situação à qual professores são submetidos e se submetem diante da falta de emprego, causada, entre outros motivos, pela destrutiva força do neoliberalismo e da reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, que de acordo com Antunes (2000), além do desemprego, gera precarização do trabalho. Nos termos da Cláusula citada, há a negação do direito de licença maternidade e paternidade, bem como o de tratamentos de saúde, deixando o trabalhador docente descoberto do direito que lhe assiste.

Atrelado ao vínculo trabalhista está a carga horária de trabalho dos professores, que variam de 20 horas a 60 horas semanais. De acordo com o Gráfico 15, professores que possuem carga horária de 40 horas semanais somam 30 (86%), enquanto 04 (11%) e 01 (3%) possuem respectivamente, 20 e 60[139] horas semanais.

Gráfico 15: Carga-Horária de trabalho dos professores da SEDUC-MA.



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Precisamos salientar que no concurso de 2009, o primeiro realizado com vagas aos professores de Sociologia, a carga horária de trabalho era de 20 horas aos docentes aprovados.

[139] Apenas uma professora aparece 60 horas, resultado do concurso de 2009 e 2015, na qual passou a ter pelo primeiro 20 horas e pelo segundo 40 horas.

Desde essa época, o Estado utiliza de uma ferramenta chamada, Condições Especiais de Trabalho (CET's[140]), na qual paga a alguns professores de 20 horas uma dobra do salário para que estes realizem, em outro turno, as atividades docentes, completando 40 horas, como diz a Gestora A: *"Ele vai trabalhar no outro turno ganhando um salário. Aí, não é fixo, é só durante um ano. Quando termina o ano letivo, a CET pode ser renovada ou não"* (Gestora A, entrevista realizada em março de 2024).

A professora O, revela que seu contrato é de 20 horas, mas como trabalha em escola integral, passou a receber uma CET, mais 25% em cima do salário base, como gratificação por trabalhar na escola integral.

Essa gratificação de 25% é acrescentada ao salário dos professores que trabalham nas escolas integrais. Essa foi a maneira que o estado encontrou para trazer professores, especialmente os efetivos de 40 horas, para as escolas integrais, que careciam de professores em todo o estado. Porém, como dito no capítulo anterior, há uma resistência dos professores efetivos em trabalharem nessas escolas devido à cobrança e à permanência integral no ambiente escolar durante toda a semana, das 7h30min às 17:00 horas, mesmo nos dias em que não possuem aula nas turmas.

Assim, observamos que dos 21 professores efetivos inquiridos, 14 (67%) trabalham atualmente em escolas regulares, enquanto 07 (33%) trabalham em escolas integrais. Já entre os 14 contratados entrevistados, 09 (64%) trabalham em escolas integrais e somente 05 (36%) trabalham em escolas regulares. Este dado nos leva a reflexão de que há uma resistência dos efetivos em trabalharem nas escolas de tempo integral e por outro lado, mostra a falta de opção dos professores contratados e bolsistas, que se veem obrigados a aceitar o contrato nas referidas escolas e nas condições oferecidas, a fim de permanecerem empregados.

A seguir, analisaremos o contexto da precarização do trabalho: a) o salário, b) as condições de trabalho antes e depois do NEM, c) dimensão emocional dos professores com base na pesquisa realizada.

---

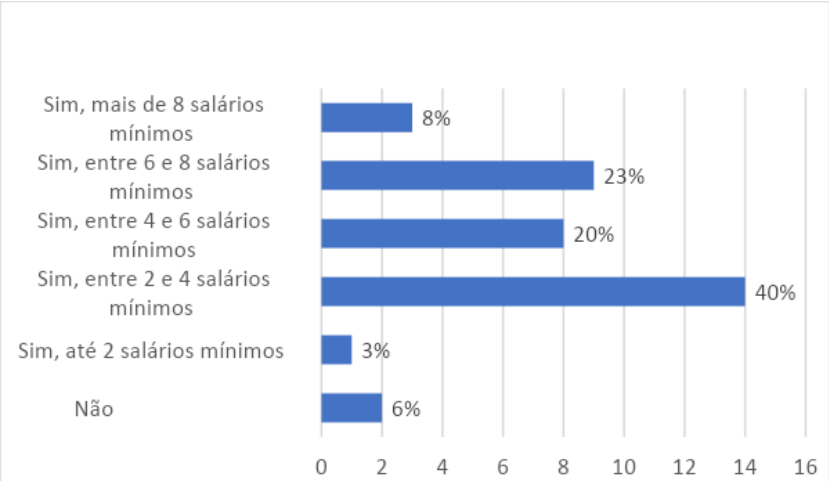
[140] Esse tipo de contrato era vantajoso ao Estado, pois pagava menos aos professores já efetivados, diminuindo o número de contratos com pessoas externas. Em 2015, no segundo concurso realizado para professores de Sociologia, a carga horária aumentou para 40 horas, já tendo em vista as escolas integrais. Neste período o estado também, por meio de edital, promoveu a unificação dos professores que tinham duas matrículas de 20 horas e a ampliação dos que tinham somente 20 horas, passando ambos a terem 40 horas semanais.

6.3.1.1 Salário

No que concerne à questão salarial, 94% dos professores têm o magistério como sua principal ocupação. O Gráfico 16, apresenta uma variação no que tange aos valores dos salários que compreende menos de dois salários mínimos até mais de oito salários mínimos. Essa variação ocorre, principalmente, pela diferenciação de carga horária (Gráfico 15), bem como diferença do vínculo empregatício com o Estado (Gráfico 14), apresentados anteriormente. Mas também, devemos levar em consideração outros aspectos como, titulação[141], tempo de serviço, no qual os professores efetivos recebem um percentual de 5%, a cada 05 anos de acumulação de tempo trabalhado, modificando, assim, a remuneração salarial.

No Gráfico 16 é possível visualizamos que 40% dos professores inquiridos recebem entre 2 até 4 salários mínimos[142]. Seguido destes, estão 09 professores que recebem entre 6 e 8 salários mínimos (26%) e aqueles que recebem entre 4 e 6 salários mínimos, representando 26% dos entrevistados. Essa variação se dá por conta dos vínculos dos professores com a SEDUC-MA (efetivos, contratados e bolsistas), bem como devido à carga horária que possuem (20h ou 40h) e à escola à qual pertencem, já que no caso das escolas de tempo integral, há um aumento de 25% no salário base dos professores.

Gráfico 16: Principal ocupação e remuneração salarial dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

[141] O Estado oferece percentual sobre o salário base de acordo com a titulação (lato e stricto sensu) do servidor: 05% (especialista), 20% (mestrado) e 25% (doutorado).
[142] Atualmente (2024) o salário-mínimo é de R$1.412,00. O que equivale a dizer que o salário dos professores é em torno de até R$5.648,00.

Dentre os professores contratados e efetivos com carga horária de 20 horas, a diferença salarial é mínima, entendendo que ambas as categorias responderam que recebem entre 2 e 4 salários mínimos. Já entre os efetivos e contratados com carga horária de 40 horas, essa variação aparece mais desigual. Dos 13 professores com contrato de 40 horas, 76% (10 professores) recebem entre 2 e 4 salários mínimos. Enquanto os 17 efetivos que trabalham 40 horas, recebem de 5 a 8 salários mínimos.

Ao analisarmos a composição salarial dos professores efetivos, contratados e bolsistas (Tabela 05) fica evidente as desigualdades e perdas salariais de cada categoria, principalmente dos bolsistas, que como vimos não possuem qualquer gratificação ou garantia de direitos. Entre os contratados há apenas o auxílio alimentação, a CET e a gratificação àqueles que trabalham nas escolas integrais.

Tabela 05: Composição salarial dos Professores.

	Efetivo 20h/40h	Contratado 20h[143]	Bolsista (40h)
Salário base	Sim	Sim	Não
Gratificação CET	Sim	Sim	Não
Gratificação Atividade do Magistério	Sim	Não	Não
Gratificação Titulação	Sim	Não	Não
Gratificação por exercício em unidade escolar integral.	Sim[144]	Sim	Não
Auxílio Alimentação	Sim	Sim	Não
Adicional por tempo de Serviço	Sim	Não	Não
Bolsa Formação	Não	Não	Sim

Fonte:Elaboração da autora, 2024.

[143] São contratados como professores de 20 horas e recebem CET os que vão para escola Integral ou para outra escola regular.
[144] Gratificação dada somente aos que trabalham nas escolas integrais.

Comparando os salários dos contratados e bolsistas, que trabalham 40 horas em escolas integrais, constatamos que a perda salarial do bolsista em relação ao contratado é de 21,6%. Quando comparamos os efetivos de 40 horas, que recebem até 08 salário mínimos[145], em relação aos contratados e bolsistas com a mesma carga horária e que recebem entre 04 e 03 salários mínimos (nesta ordem), verificamos uma diferença salarial que pode chegar a 40% e 53%, respectivamente. Ou seja, o valor de 01 professor efetivo, equivale a admissão de 02 bolsistas.

Estas diferenças geram diminuição de custos ao Estado, ao contratarem professores formados e com titulação (stricto e lato sensu), por uma média salarial que equivale à metade dos custos de um efetivo. Entretanto, apesar de receber menos, os contratados e bolsistas, possuem as mesmas obrigações e deveres a serem cumpridos na escola (avaliações, projetos, planejamento, lançamento de dados nos sistemas etc.), com custos inferiores, e tendo que ser produtivo para não ser dispensado.

Há, dessa maneira, uma aceitação dessas condições de trabalho, pela falta de empregos e concursos públicos, gerando assim nestes professores, uma insegurança salarial e social advindas de cobranças por apresentação de resultados, fruto do investimento financeiro e de tempo realizado para a conclusão do curso/graduação. Assim, a falta de emprego cria, como explica Druck (2011),

> [...] uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivo e subjetivo, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos, tornando-os vulneráveis e sob uma condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social (Druck, 2011, p. 43).

Nesta conjuntura, e também pela falta de representação sindical, efetiva, observamos o modelo neoliberal avançar, não só no que tange à diminuição de recursos para educação (Laval, 2019) ou pela terceirização de empresas privadas contratadas (Antunes, 200) - dentre outras coisas, para capacitar os professores da rede estadual – mas, também, na precarização do trabalho destes trabalhadores/docentes, que enfrentam longas horas de trabalho diárias e que ainda devem organizar relatórios comprovando sua efetividade e produtividade para Estado, estando a todo momento sendo testado e vigiado, sob o risco de perder seu emprego.

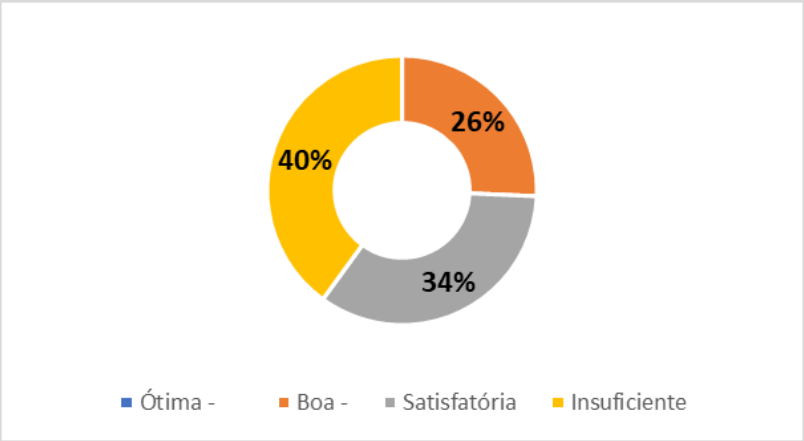
Dessa maneira, alguns professores têm buscado outras rendas como complementação

[145] Levando em consideração o professor R, entrevistado em abril de 2024, que possui 10 anos de magistério.

salarial, como constatamos durante a pesquisa, ao identificar que 17% dos docentes entrevistados responderam possuir uma segunda renda. Dos valores recebidos nesta segunda renda, observamos dois resultados com valores iguais: os que recebem até 2 salários mínimos (6%) e os que recebem entre 4 e 6 salários mínimos (6%). Dentre as ocupações que realizam como complementação estão a própria docência em escolas particulares e alguns programas, como PROETNOS e o Ensinar – ambos programas de graduação da UEMA - , também ligados à docência, mas em nível superior.

O Gráfico 17 nos ajuda a pensar também o porquê desta procura por uma segunda renda. Quando inquiridos se a remuneração que recebem é suficiente para se manter, 40% compreendem ser insuficiente o salário recebido (08 contratados e 07 efetivos). Bem próximo destes, estão os 36% que consideram a remuneração satisfatória (10 professores efetivos e apenas 02 contratados) e os 26% que consideram a remuneração boa (04 efetivos e 04 contratados). Nenhum dos inquiridos respondeu ser ótimo o salário, que apesar de ser um dos maiores pisos do Brasil, sofre com defasagem no que tange às incorporações das porcentagens de titulação, tempo de serviço e aumentos que geralmente são dados em cima da gratificação e não do salário, como deveria ser.

Gráfico 17: Como avalia sua remuneração?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ressaltamos que durante as entrevistas, percebemos que havia sempre uma pausa para pensar e refletir sobre a pergunta: Você considera sua remuneração: ótima, boa, ruim ou insuficiente? Dentre as justificativas apareceram que em comparação a outros estados e outros trabalhadores, o salário é percebido como bom ou satisfatório.

> *Olha professora, eu não diria que ela seja insuficiente, sinceramente falando, mas também não diria que ela seja ótima. Eu acho que o professor tem que ser valorizado quanto profissional, porque nós trabalhamos muito. Então, o trabalho é muito. Se eu for, vamos dizer assim, valorar o trabalho enquanto sua importância e quanto a sua quantidade, eu diria que não é satisfatório, tá? Mas eu não diria que... Eu estou com dificuldade de responder essa pergunta. Então, eu diria satisfatório* (professor U, entrevista realizada em abril de 2019).

Já os que disseram ser insuficiente, levaram em consideração as demandas do trabalho e as cobranças dos gestores em meio a uma situação de trabalho precarizado, como relata a professora P, que é contratada e trabalha numa escola integral e a professora T, efetiva de 20 horas e que trabalha em escola integral.

> *Nós trabalhamos muito no integral, coloca aí insatisfatória. Eu estou insatisfeita. Porque no integral é difícil. Dou aula de praticamente tudo.* (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).
>
> (***)
>
> *Existem regimes (de trabalho) diferenciados na rede pública estadual. No meu caso, eu sou professora (efetiva) de 20 horas e faço dobra de carga horária (CET). E essa dobra de carga horária eles não pagam o mesmo valor de um professor que é 40 horas, para fazer o mesmo trabalho. Então eu acho insuficiente (o salário). Porque nós somos professores e somos desvalorizados. Nós precisamos ser bem remunerados, além das condições de trabalho* (Professora T, entrevista realizada em abril de 2024).

Por fim, identificamos que dos 07 professores que possuem uma segunda renda, todos são de escolas regulares, sendo 05 efetivos (03 de 20 horas e 02 de 40 horas) e 02 contratados (01 de 20 horas e outro de 40 horas). Esses dados inferem que os professores das escolas regulares possuem maior flexibilidade de tempo em relação aos professores das escolas integrais que ficam nas escolas 09 horas diariamente, impossibilitando a procura de uma segunda renda.

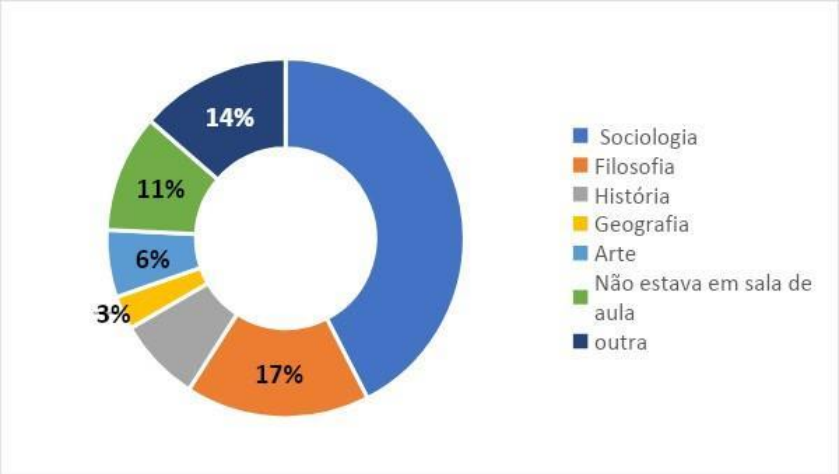
6.3.1.2 Condições de trabalho antes e depois do Novo Ensino Médio

O início da implementação do NEM em 2020 no Maranhão, juntamente com o crescimento da oferta de escolas de tempo integral, resultou no aumento da jornada de trabalho dos professores, além de ampliar o número de componentes curriculares, divididos entre os de base e diversificados. Neste movimento, a permanência da Sociologia na base curricular, voltou a ser rediscutida em todo o Brasil (Bodart, 2020; Oliveira e Cigales, 2019). Aqui no Maranhão, a disciplina permaneceu na base, porém teve sua carga horária reduzida para 01

hora em cada série do Ensino Médio.

Essa perda de carga horária teve resultados ruins para os professores de Sociologia, que passaram a ministrar outras disciplinas, como veremos a seguir. Antes, porém, é importante salientarmos que alguns professores já completavam sua carga horária, com disciplinas diferentes de sua formação, não sendo essa prática, algo novo na trajetória escolar, como é possível verificar no Gráfico 18.

Gráfico 18: Disciplinas que ministrava antes do Novo Ensino Médio.



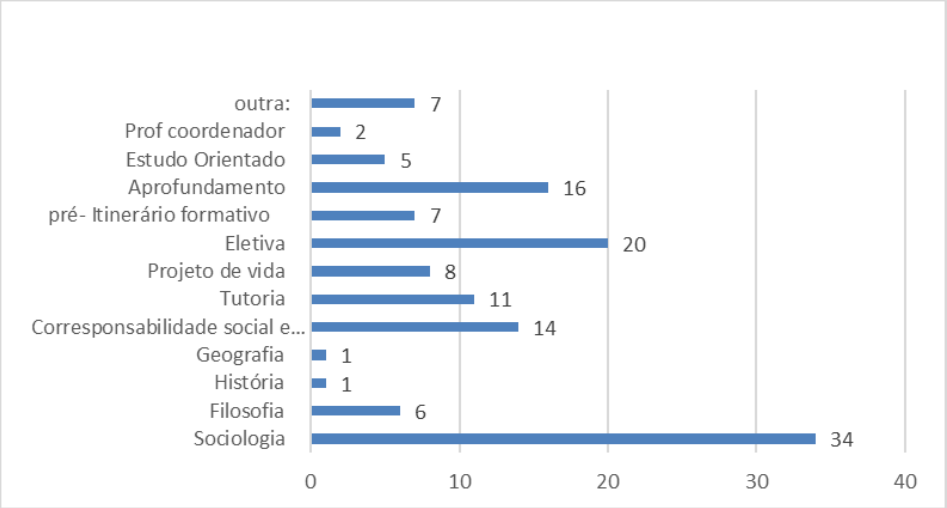
Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Isso ocorria, devido à baixa carga horária que a disciplina já possuía, em relação às demais, obrigando o professor, que optasse por ministrar somente a disciplina Sociologia, a cumprir sua carga horária em outras escolas, o que traria dificuldades ao professor, com calendários diferenciados, locomoção de uma escola para a outra e dias de planejamento que poderiam coincidir (Lennert, 2011).

Os que optassem em permanecer na mesma escola, obrigavam-se a complementar com outras disciplinas. Dentre as disciplinas ministradas, a maioria dos professores trabalhava com a Sociologia (42%), seguidas das disciplinas Filosofia (11%), História (07%) e Arte (06%), disciplinas ligadas às áreas de humanas e linguagens. Mas também verificamos outras disciplinas de áreas diferentes como Química, Educação Física, Espanhol e Inglês, contempladas na opção outras, aparecendo estas com 14%. Apesar de assumirem componentes diferentes de sua formação inicial, verificamos que os professores conseguiam manter-se com a carga horária maior em Sociologia, situação que muda com o advento das escolas integrais, devido à diminuição do número de turmas na escola, bem como da carga horária da disciplina.

O Gráfico 19, traz informações sobre as disciplinas ministradas atualmente por professores de Sociologia, após a implementação do NEM em todas as escolas, regulares e integrais.

Gráfico 19: Qual (is) disciplina (s) leciona atualmente?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A pesquisa mostrou que para além das disciplinas Filosofia, História e Geografia, que já eram ministradas por alguns professores, houve acréscimo de 08 componentes diversificados que passaram a fazer parte da rotina de trabalho dos professores, devido à redução da carga horária de Sociologia, obrigando estes a assumir mais componentes curriculares, a fim de cumprir a carga horária exigida.

Por meio do Gráfico 20, visualizamos ainda que os professores lecionam com mais frequência os componentes: Eletiva (20 professores), Aprofundamento (16 professores), Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo (14 professores) e Tutoria (11 professores). Com exceção da Tutoria, os demais componentes da parte diversificada possuem 2 horas/aula semanais, enquanto a Sociologia possui apenas 01 horário em cada série, de acordo com as matrizes curriculares de 2023, apresentadas no capítulo 05 e no anexo R[146]. Logo, observamos que hoje os professores de Sociologia, no Maranhão, cumprem sua carga horária de trabalho com mais disciplinas diversificadas do que com a sua disciplina de formação.

Em meio a oferta de novos componentes curriculares, percebemos uma relação de lutas

[146] No currículo das escolas militares o componente corresponsabilidade e empreendedorismo possui apenas 01 horário semanal, e não 02 horários, isso porque no outro horário é oferecido o componente: Instrução Cívico-militar.

e concorrência entre os professores efetivos e contratados. Durante as falas dos professores efetivos – especialmente daqueles que trabalham em escolas que possuem outro(s) professor(es) de Sociologia – observamos uma imposição e monopólio da disciplina Sociologia e dos componentes que permitem a inserção de conteúdos da área de Ciências Sociais, tais como eletivas e aprofundamento, em detrimento das demais, como projeto de vida ou pré-itinerário formativo, legitimado pela condição de docente concursado. Em contrapartida, verificamos nas falas dos professores contratados, a falta de poder (já que há uma minimização da legitimidade do vínculo) para barganhar a oportunidade de ministrar a disciplina Sociologia nas séries do Ensino Médio. Isso porque, segundo esses professores, a prioridade da disciplina é dos professores concursados que, como vimos, não abrem mão de ministrar seu componente de formação. Tal situação demonstra a desvantagem dos contratados que são obrigados a ficar com os componentes diversificados (Projeto de vida, Tutoria, Corresponsabilidade Social, Pré-itinerário formativo (Pré-IF) etc.) e raramente ministram Sociologia. Essa disputa fica clara na fala da professora P.

> *Eu enxergo uma outra coisa, que envolve os professores efetivos. Os professores efetivos, acham que por terem essa categoria de efetivo, eles são contra a ficarem nessas novas disciplinas. Então isso acaba indo para os professores contratados. Os professores contratados assumem boa parte desses outros componentes* (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

Compreendemos que, além da disputa simbólica, há uma relação de poder e força entranhada na ideia de legitimidade e domínio sobre a disciplina, assegurada pelo vínculo estatutário dos professores concursados. Ficando os professores contratados reféns dessa relação que não deve ser contrariada, sob a pena de romper com o vínculo empregatício.

Diante das disputas analisadas e acirradas, devido ao aumento nos inúmeros componentes lecionados pelos professores, questionamos: para que o curso de Ciências Sociais habilita?

Verificamos nos capítulos anteriores e acompanhamos as discussões sobre o bacharelado versus a licenciatura, numa perspectiva de pensar os conteúdos e a habilitação de cada um, especialmente após a separação das referidas habilitações. Analisamos, também, as modificações que vêm ocorrendo na estrutura curricular do curso de CS/Licenciatura, havendo recentemente manobras (Resolução nº 02/2019) para que a formação inicial esteja alinhada às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, após a reforma de 2017 (Lei nº 13.415). Esse contexto nos leva a reflexão de que os professores e alunos estão sendo constrangidos e

pressionados ou como diz Bourdieu (2012) submetidos a uma violência simbólica na medida em que: a) os alunos são obrigados a cursar o Ensino Médio da forma que lhes é imposto, mesmo não compreendendo as mudanças advindas com o NEM e sua proposta; e, b) os próprios professores não se reconhecem aptos a ministrarem os novos componentes e nem recebem do Estado formações/capacitações de qualidade, como explica a professora X.

> *Quando eu iniciei (na rede estadual), eu já iniciei nessa base diversificada e na BNCC. Eu já comecei com Projeto de Vida, com eletiva, né? Até aí tudo bem, só que aí quando passou para o novo ensino médio, aí que veio o baque, porque o que é, Pré-Itinerário Formativo? Eu peguei o pré-IF, eu li, eu reli, eu disse, gente, isso aqui eu não sei! E eu cheguei até a minha gestora e falei: - Olha, eu tô com uma disciplina que eu não sei o que eu faço. O que é isso? O que que eu tenho que fazer? Me explica direitinho, porque eu não sei e eu tenho certeza que eu tô fazendo errado e quando chegou na hora eu tava fazendo errado mesmo. Mas o que mais me assustou foi quando eu perguntei pro próprio formador da rede. A explicação dele não foi plausível* (professora X, entrevista realizada em abril de 2024).

Diante desta situação, nos questionamos: que tipo de professores querem para a educação básica? O que o projeto neoliberal visa com essa nova estrutura curricular? Percebemos nos discursos do Estado - formais (Decretos, Resoluções) e informais (nas falas na Tv e redes sociais) – a propaganda de um professor reflexivo que estimule o protagonismo juvenil (Souza R., 2008; Silva R., 2023). Dessa forma, o neoliberalismo espera, segundo Laval (2019), que

> O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se "autodisciplinar", não acontece sem um certo saber (Laval, 2019, p. 29).

Nesta perspectiva, verificamos que os professores, especialmente os contratados e bolsistas, vivenciam tal situação, no momento em que são obrigados a preencher relatórios de produção, realizar projetos e atividades que façam a escola visualizar sua efetividade e compromisso com escola, e assim, "garantir" sua permanência no trabalho, mesmo diante da exploração de trabalho vivenciada. Diante do terror de serem dispensados e ficarem sem emprego, os contratados realizam todas as atividades que lhes são impostas, como dizia a professora P: *"Para os gestores, a devolução é um indício de problema. Os contratados trabalham mais porque ficam com mais disciplinas diferentes e mais projetos para organizar"*

(Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

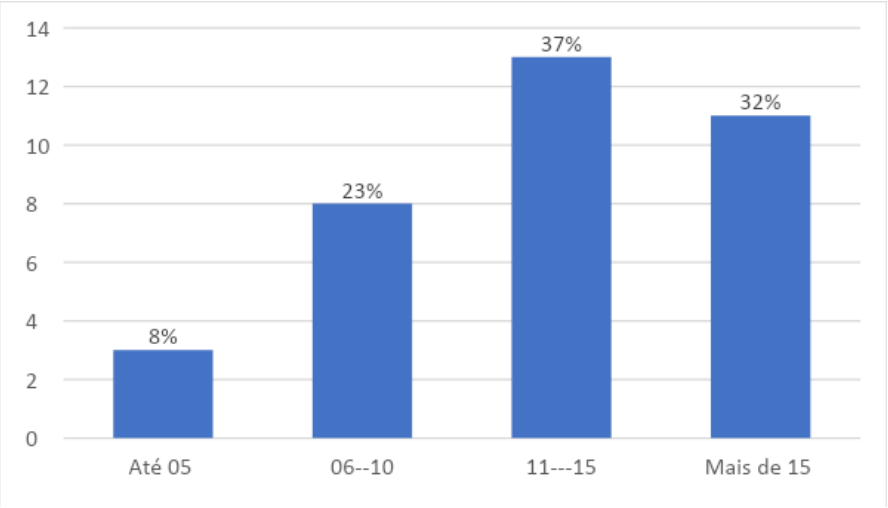
Por outro ângulo, conseguimos verificar que apesar da proposta e do discurso do professor reflexivo nas escolas, os professores deparam-se, na realidade, com estratégias que limitam suas ações, desde sua formação até sua prática na docência, quando, por exemplo, reduzem a disciplina a 01 hora/aula por semana, fazendo com que o professor não tenha tempo de propor reflexões, idealizadas como importantes no processo de educação. Nestes termos, Bourdieu (2002) explica que

> [...] a AP (ação pedagógica) escolar que reproduz a cultura dominante, contribui desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante, tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica (Bourdieu, 2012, p. 27)

Essa violência simbólica, assegurada à classe dominante, é operacionalizada quando, *verbi gratia*, há a diminuição de hora/aula de disciplinas – cobradas nos vestibulares - nas escolas públicas, enquanto nas escolas particulares há uma diminuição dos componentes diversificados, em favor das disciplinas de base, principalmente as que são cobradas nos vestibulares. Dessa maneira, como Bourdieu (2012) nos ajuda a compreender, as escolas públicas contribuem com a reprodução da estrutura das relações de força, no qual aos menos favorecidos são negadas oportunidades de uma educação de qualidade, a fim de manter a classe dominante no poder.

Outra situação verificada durante a pesquisa (Gráfico 20) é em relação ao número de turmas em que os professores ministram aulas. Aqueles que ministram até 05 turmas, são a minoria, com 8,5%. Nestes casos, destacamos os professores que possuem carga horária de 20 horas semanais e os que estão com o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA), no qual são disponibilizados até 11 horas fora da sala de aula. Em seguida, aparecem os professores que possuem entre 06 e 10 turmas (23%) e, por fim, os que ministram aulas em mais de 10 turmas, que somados chegam a 68,5% dos professores entrevistados. Esses dados inferem que há uma sobrecarga de turmas e consequentemente de trabalho, no qual os professores terão não só que ministrar aulas, mas também elaborar e corrigir avaliações e trabalhos, além de inserir no sistema de acesso da educação conteúdos, frequências e notas de cada aluno. Diante dessas demandas, observamos a precarização do trabalho dos professores, que passam a ser reprodutores dos conteúdos, não havendo espaço para aulas reflexivas – em virtude do número alto de turmas e de componentes a serem ministrados - causando prejuízos no processo educacional dos estudantes.

Gráfico 20: Em quantas turmas ministra aula?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

O excesso de sala de aula significa um trabalho dobrado ao professor que, além de planejar as várias disciplinas das quais é responsável, tem que preencher os sistemas de informações acadêmicas dos alunos (notas, frequência e conteúdos ministrados de todas as salas de aulas). Assim, o professor não tem tempo de pensar aulas diferentes aos alunos e muitas vezes nem condições administrativas, tendo que arcar com seus recursos próprios para desenvolver atividades. Todavia, sendo responsável por mais de 10 salas, fica cada vez mais inviável esse tipo de produção.

A fim de exemplificar a situação de professores da escola integral, apresentamos na figura 04, o plano de horário semanal de um professor de tempo integral (Centro Educa Mais), que nos cedeu seu horário, para que pudéssemos compreender a divisão dos horários dentro e fora da sala de aula.

Figura 04: Mapa de horários de um professor do Centro Educa Mais

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:30	SOCIO -200 ETT	CORRESPONSABILIDADE 300 CNS	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	CORRESPONSABILIDADE 200 CNS
8:20	SOCIO - 300 CNS	CORRESPONSABILIDADE 300 CNS	SOCIOLOGIA-102	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO
9:30	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	CORRESPONSABILIDADE 200 SEA	CORRESPONSABILIDADE 300 SEA
10:20	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	EB MULTISERIADA	PLANEJAMENTO	CORRESPONSABILIDADE 300 SEA
11:10	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	EB MULTISERIADA	SOCIO - 300 SEA	Tutoria 101
13:20	PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO	REUNIÃO DE ÁREA	SOCIOLOGIA-101	PLANEJAMENTO
14:10	SOCIO - 200 CNS	PLANEJAMENTO	REUNIÃO DE ÁREA	CORRESPONSABILIDADE 200 ETT	PLANEJAMENTO
15:20	SOCIO - 300 CHL	SOCIOLOGIA-100	REUNIÃO DE ÁREA	CORRESPONSABILIDADE 300 CHL	APROFUNDAMENTO 1 300 SEA
16:10	PLANEJAMENTO	SOCIO - 200 SEA	REUNIÃO DE ÁREA	CORRESPONSABILIDADE 300 CHL	APROFUNDAMENTO 1 300 SEA

Fonte: Dados fornecidos por professor inquirido.

Na figura é possível verificar as turmas e as respectivas disciplinas que são ministradas em cada uma delas. Assim, o referido professor é responsável por 04 componentes curriculares (Sociologia, Corresponsabilidade, Aprofundamento e Tutoria), distribuídos em 17 turmas, que corresponde a 23 horas/aulas em sala de aula. Paralelo à sala de aula, o professor ainda tem 18 horas/aula de planejamento e 04 horas de reuniões de área que ocorrem semanalmente. No total o professor passa mais de 40 horas na escola, semanalmente. Todavia, esse tempo a mais é usurpado do professor, que não recebe nenhum valor a mais do Estado, expondo, assim, a exploração na qual estes vivenciam nas escolas estaduais do Maranhão.

Contudo, diante desse contexto de exploração do trabalho docente, verificamos durante as entrevistas que alguns professores têm reorganizado as horas/aula das disciplinas que ministram, driblando o sistema e criando formas de resistência ao NEM. A ideia de resistência, nesse contexto dos professores, é uma referência feita à James Scott (2013), no livro A *dominação e a arte da resistência*, no qual o autor entende que é preciso notar o que está por trás do discurso público e levar em conta o discurso oculto, que nos informa muito sobre as reais relações e pensamentos dos subordinados em relação ao dominante (é nesse espaço que compartilham aflições, injúrias, etc.), bem como nos faz entender que existe estratégia e resistência que vão desde o silêncio às ações como estórias populares e canções, no qual implicitamente denunciam as relações de opressão. No caso dos professores, as estratégias ocorrem durante as aulas, no momento em que deixam de ministrar os componentes diversificados e passam a ministrar conteúdos de Sociologia.

> *E aí, evidentemente, evidentemente não, mas eu tenho dificuldades de trabalhar o conteúdo em uma hora semanal numa turma. Mas o que tem acontecido? Na mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho Aprofundamento. E na mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho o Pré-itinerário. O Aprofundamento são duas horas semanais. E o Pré-itinerário é uma hora semanal. O que eu faço? Eu flexibilizo os horários de modo que eu acabo diminuindo o tempo do Aprofundamento que deveria ser dado, que era duas horas semanais. Eu aproveito esse tempo em Sociologia. Eu tenho feito isso em um acordo com as minhas turmas. Assim eu consigo ter um tempo de qualidade em Sociologia e eu ainda consigo trabalhar, claro que em menos tempo, nas outras disciplinas. É uma maneira de diminuir os efeitos da mudança curricular. (...) Só pra ter uma ideia, nesse Pré-itinerário eu recebi um material com vários Pré-itinerário de ciências sociais. Eram três programas sugestivos para serem trabalhados. E os três programas, o coração dos programas era o empreendedorismo. Como é que eu vou dar aula de empreendedorismo? Eu não tenho condições. Aí foi o que eu fiz, professora. Eu fiz um programa de investigação científica. Porque não tem como eu falar de empreendedorismo com a formação que eu tenho, com a cabeça que eu tenho. Não é questão de tentar, é questão de que não dá. Não vai rolar, não vai acontecer.* (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

(***)

> *Eu tenho 03 horários de aprofundamento em três turmas. Aí, a direção deu aval no 3º ano para que o professor dê aula da sua disciplina base mesmo. E no segundo ano, não falaram isso, mas eu dou aula da disciplina base nos horários das disciplinas diversificadas* (Professor Z, entrevista realizada em abril de 2024).

Observamos, por meio das falas, que os professores encontram formas de ressignificar o espaço e a carga horária dos novos componentes de acordo com o que consideram ser mais importante aos alunos, incentivando-os, por exemplo, ao vestibular e ao mesmo tempo a refletir essa nova estrutura, algo que é cobrado pelos próprios alunos.

Dessa maneira, Laval (2019) enfatiza ser um

> [...] equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e analisar as lutas internas para constatar, por exemplo, que algumas reformas na gestão, algumas "revoluções" tecnológicas, pedagógicas ou gerenciais ainda não deram resultado (Laval, 2019, p. 190).

As ações dos professores deixam claro que há uma resistência e a busca por movimentos de representação que possam engajar a classe em favor das lutas em prol da coletividade.

6.3.1.3 Dimensão Emocional dos professores

O crescimento no número de alunos e professores que apresentam problemas de saúde envolvendo questões emocionais, como ansiedade, depressão e estresse, é algo que atualmente tem chamado a atenção de pesquisadores e estudiosos da área.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) o trabalho docente tem sido considerado como uma das profissões mais estressantes, tendo em vista que o ato de ensinar tornou-se uma atividade desgastante, consequência das modificações geracionais e sociais. Para os autores Deffaveri *et al* (2020), os professores, atualmente, "vivem um contexto novo e, por mais que tenham autonomia e autoridade na sala de aula, lutam contra dificuldades estruturais, financeiras e de disciplina". Essas questões repercutem, negativamente, na saúde física e emocional destes trabalhadores (Diehl e Marin, 2016; Reis et al., 2006).

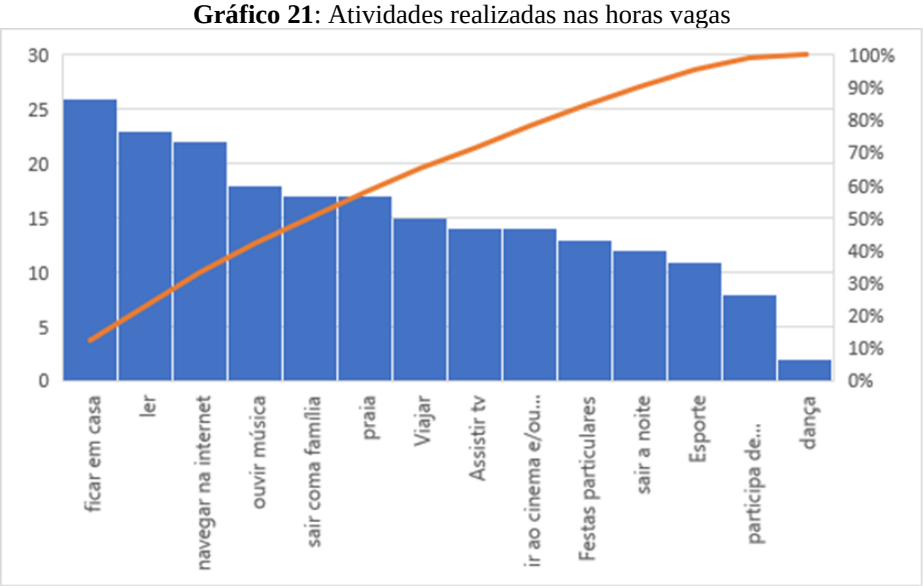
Nessa perspectiva, e entendendo também o contexto das escolas integrais e do Novo Ensino Médio implementados na rede estadual estudada, consideramos oportuno questionar os professores sobre o lazer no tempo livre, a demanda escolar, convívio social, assistência na escola e desenvolvimento de transtorno emocional, a fim de compreender um pouco sobre

realidade dos professores maranhense.

Assim, o Gráfico 21 traz uma curva de tendência com informações sobre as atividades realizadas no tempo de descanso dos professores. Neste quesito foram dadas algumas opções para que os entrevistados pudessem marcar aquelas que realizam com mais frequência. As variáveis menos citadas foram as de dança e participação em manifestação religiosa, no qual foram considerados somente por 08 e 11 professores, respectivamente. Já as variáveis mais indicadas foram: ficar em casa (26 professores), seguidas de ler (23 professores) e navegar na internet (22 professores).

Antes de analisarmos a variável "ficar em casa", numa perspectiva voltada para as condições de trabalho, faremos uma reflexão sobre a ordem das variáveis, tomando estas como marcadores culturais que são produtos da educação (Bourdieu, 2017). Dessa maneira, ler (22 professores), viajar (17 professores) e ir ao cinema (14 professores), são capitais culturais que ajudam a compreender melhor as trajetórias dos professores entrevistados.

Gráfico 21: Atividades realizadas nas horas vagas



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Verificamos que dos 17 professores que responderam viajar, 06 são oriundos de escolas privadas e 11 oriundos de escola pública e destes últimos 07 são professores efetivos. No total, temos 12 que são professores efetivos e 05 que são contratados, no universo dos que optaram pela variável viajar. Dos 05 contratados, 03 são solteiros, 02 são casados, o que pode indicar que dentre os solteiros, há maior possibilidade e interesse em viajar.

A leitura e a ida ao cinema e teatro, são atividades que são repassadas por meio do

capital incorporado e que demandam de capital econômico para aquisição destes produtos, mas também podem ser incorporados nas escolas.

> Eis, o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados de classe. As maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições: a atenção prestada às maneiras tem sua explicação se observarmos que, por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar, assim como as classes de indivíduos que elas caracterizam (Bourdieu, 2017, p. 9).

Bourdieu (2012a, 2017), ajuda a pensar esses dados, por meio dos capitais culturais. No caso aqui explicado, entendemos que houve a aquisição do capital incorporado, mas também capital institucionalizado, por meio primeiro do diploma de graduação e em seguida pela aprovação do concurso público. Há, dessa maneira, um reconhecimento desse capital, mas que requer também, uma incorporação de novos habitus, como no caso das viagens, idas aos cinema/teatro, bem como da leitura.

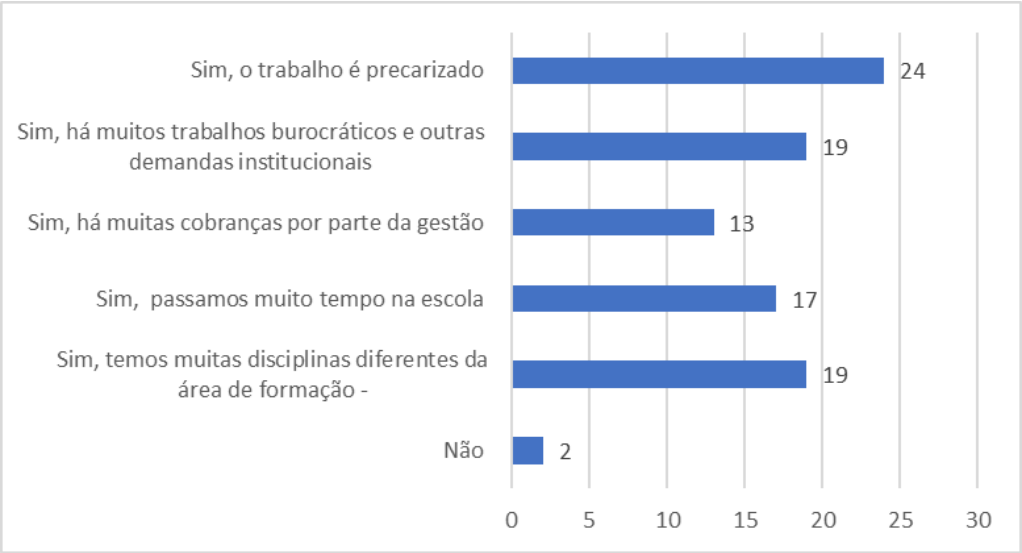
Outra análise que realizamos a partir do Gráfico 21, é que compreendendo que os professores passam muito tempo na escola, especialmente, como já vimos, os que trabalham em escola de tempo integral, analisamos que "ficar em casa" seja uma resposta ao cansaço desenvolvido pelas longas jornadas de trabalho, bem como pelo excesso de planejamentos e atividades como já mencionados anteriormente. Essa situação fica clara nas falas dos professores:

> *Ficar em casa e na praia. Não quero ver ninguém, não. Isolamento e silêncio. A gente que é professor, a gente quer silêncio e busca o silêncio. (...) Não é que eu deteste sair, mas ultimamente acho muito cansativo, se vestir, sair de casa (...)* (Professora V, entrevista realizada em abril de 2024).
>
> *(***)*
>
> *Ficar em casa com toda certeza. Ficar em casa e ouvir música. É porque não dá. A gente passa a semana todinha na correria e aí quando chega final de semana ou qualquer tempo livre, eu só quero deitar e descansar* (professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

As falas acima citadas reforçam, juntamente com o Gráfico 22, que há uma sobrecarga de demandas sobre os professores, geradas pela precarização do trabalho nas escolas da rede estadual. Assim, verificamos que 24 professores, consideram que se sentem sobrecarregados devido à falta de condições estruturais/física da escola, bem como administrativa, que impossibilitam melhorias nas conduções das aulas, pois como veremos à frente, professores

compram suas próprias ferramentas de trabalho, como data show, notebooks, devido a falta ou a oferta mínima destes.

Gráfico 22: Se sente sobrecarregado com a demanda escolar?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Além desta situação, os professores relatam ainda que após a implementação do NEM e das escolas de tempo integral, houve ainda o aumento de demandas em relação aos trabalhos burocráticos, tais como coordenação de área, coordenação de monitoria, além de planejamentos quinzenais e mensais, como explica o professor U, que assume também o papel de coordenador de área na escola em que trabalha.

> *A escola tem uma estrutura de gestão, a escola integral. Então, vamos dizer assim, no topo dessa estrutura de gestão você tem o diretor geral, o diretor pedagógico e o diretor financeiro, são as três cabeças do topo da estrutura, vamos dizer assim, diretiva, né? Abaixo dessas direções, você tem os PCIs, que é justamente onde eu estou posicionado neste momento, que são os coordenadores de área de Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza. Tudo que sai da gestão passa pelo PCI para ir para o professor. E tudo que sai do professor passa pelo PCI para ir para a gestão. (...). É um sistema, vamos dizer assim, tripartite de governança. (...) Plano de Ensino e Aprendizagem Anual, ele é anual. Todos os professores precisam fazer. Tem o guia de aprendizagem, que é bimestral. Tem o programa de ação, que é semestral. E tem o PAD, que é o plano de aula que é quinzenal. Mas tem esse escalamento* (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

Chama a atenção a criação e incorporação de uma nova atividade/categoria do Professor coordenador de área, no qual tem a incumbência de cobrar os professores de sua área, não só os planejamentos - nos quais deve observar se estão adequados – mas também a

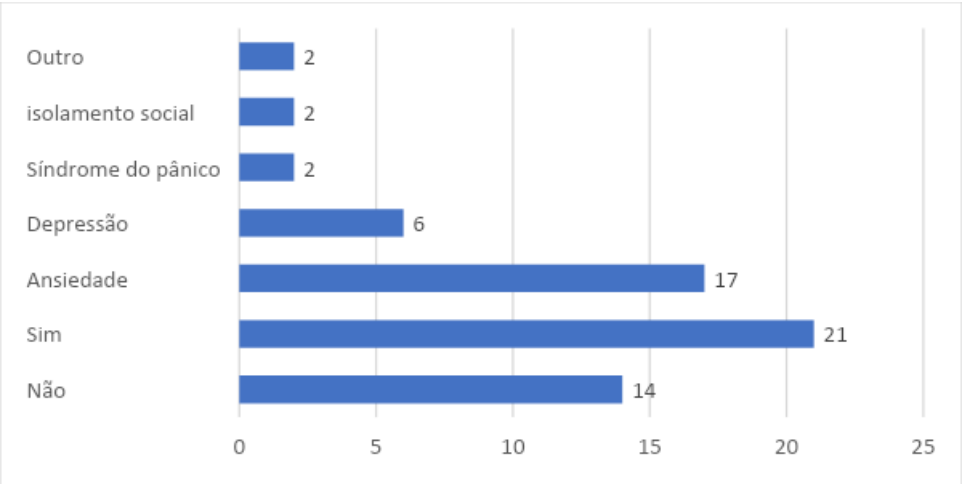
cobrança pela permanência na escola, produção e correção de provas, bem como fiscalizar se os conteúdos, notas e faltas estão sendo preenchidos no sistema.

Somadas às questões burocráticas temos a sobrecarga causada pelo acréscimo de componentes curriculares, diferentes da formação inicial. Fazendo com que o professor organize diferentes tipos de planejamentos – e em alguns casos com professores de áreas diferentes, a fim de "garantir" o que se convencionou chamar de interdisciplinaridade - e consequentemente, ministrar mais aulas diferentes, organize projetos diferentes, o que requer mais tempo deste professor, para, além daqueles que já passa na escola ou do seu tempo pedagógico.

Dessa maneira, quando inquiridos sobre se o trabalho afeta seu convívio social, 53% dos professores responderam que sim. Este dado expõe a grave situação em que se encontram os professores, devido à espoliação do tempo livre destes trabalhadores.

Este dado está ligado ao Gráfico 23, que desvela um preocupante cenário no que diz respeito ao acometimento de transtorno emocional durante ou após a pandemia, no qual 60% dos professores responderam que passaram por ansiedade, depressão e isolamento social. Dentre os transtornos citados, 17 professores (48,5%) declaram ter sentido ansiedade e 17% disseram que sentiram ou sentem depressão.

Gráfico 23:Desenvolveu algum transtorno emocional?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

De acordo com Deffaveri *et al* (2020, p. 816) os sintomas de ansiedade, bem como as consequências físicas e psicológicas decorrentes do estresse prejudicam o trabalho dos docentes, que se sentem incapacitados ou sem ânimo para ministra suas aulas, especialmente,

após o NEM, devido a imposição de vários componentes curriculares e funções que extrapolam seus limites de formação inicial.

Paralelo a estas complicações, derivadas do estresse e aumento das demandas escolares, verificamos que o Estado não tem prestado, de forma efetiva, assistência aos professores. Dessa maneira, fica claro a falta de investimentos em profissionais capacitados que possam contribuir com a melhoria da saúde física e mental dos professores. A pesquisa apresenta que 71% dos professores dizem não receber nenhum tipo de assistência psicológica nas escolas estaduais. Dentro desse percentual, verificamos que: 09 são contratados, 16 são efetivos, sendo 12 de escolas integrais e 13 de escolas regulares, indicando uma aproximação dos números, entendemos que a falta de assistência atinge a todos, mas de modo particular os contratados e bolsistas, por não possuírem direitos como licença em casa de tratamento de saúde.

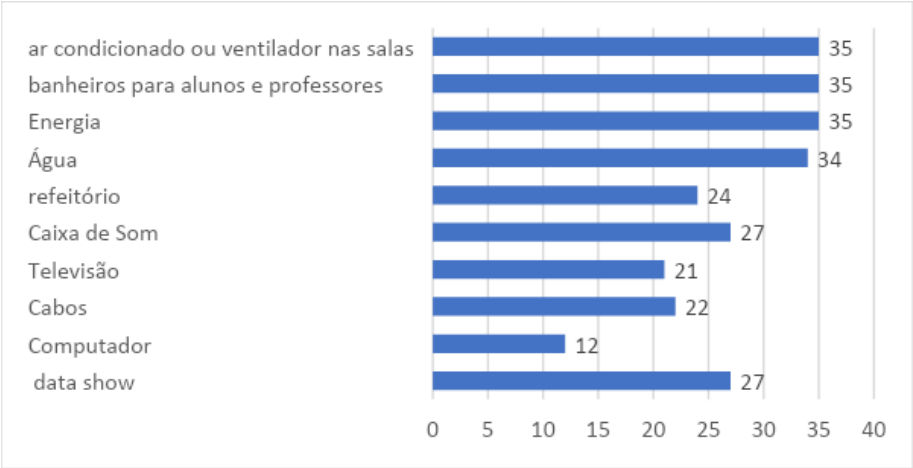
6.4 A Dimensão Escolar no Maranhão como espaço de precarização do trabalho

Essa última seção do presente capítulo, analisa a conjuntura das escolas como espaço que viabiliza a precarização do trabalho dos professores da rede pública estadual, além de reproduzir as desigualdades sociais (Bourdieu, 2012), por meio da espoliação dos conhecimentos e das oportunidades que deveriam ser maiores e equitativas a todos, mas que são restritas à determinado grupos sociais (Harvey, 2005).

Assim, ao analisarmos os números do Gráfico 24, podemos cair no engano de pensar que a estrutura física e administrativa, ofertada nas escolas públicas estaduais, é boa e contribui com o ensino e o aprendizado dos estudantes, além de oferecer um espaço que favorece ao professor, mecanismos para o desenvolvimento do seu trabalho docente.

Realizamos uma pergunta fechada apresentando algumas opções aos professores, como é possível verificar no Gráfico 24, mas deixando-os livres para falar sobre as condições reais de tais itens escolares. O resultado, apresentado no Gráfico 24, mostra que ar-condicionado, banheiros separados (professores e alunos), energia e água são elementos que todas as escolas possuem de forma unânime.

Gráfico 24: Itens que possuem na escola e que colaboram com seu trabalho



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

O computador aparece como o item que menos é encontrado nas escolas. Já o datashow, cabos e televisão, apesar de aparecem na maioria das escolas, os professores relatam que não são suficientes para todos os professores. Tal situação acaba incutindo nos professores a responsabilidade de adquirir ferramentas que o ajudem no desenvolvimento de suas aulas e que não estão, muitas vezes, disponíveis, como argumenta a Professora S, que nos fala do "kit professor": *"Sim, o kit professor. Esse com direito a caixinha de som. E quando eu cheguei* (na escola), *os professores me disseram logo: (...) comprar logo o seu kit professor. Como é esse kit professor? É o notebook, datashow, a caixinha de som"* (Professora S, entrevista realizada em abril de 2024).

Verificamos, a partir da fala da professora, que a aquisição destas ferramentas é uma prática comum, assumida como algo natural e que isenta o Estado dessa responsabilidade, uma vez que este não garante meios suficientes de desenvolvimento do trabalho aos professores, tendo em vista que estes últimos o fazem com seus próprios recursos, ou seja, o professor compra suas próprias ferramentas de trabalho, a fim de produzir um serviço de qualidade ao Estado.

Outros professores indicam situações calamitosas no que diz respeito a outros serviços oferecidos nas escolas, nos apresentando uma situação de contradições entre, o TER formalmente e o TER eficazmente, como nos faz refletir os professores, durante as entrevistas.

> *Pesquisadora: A escola possui água?*
> *Professora K: Não, porque são os professores que compram.*
> *Pesquisadora: Mas a escola possui água nos bebedouros e banheiros para alunos?*
> *Professora K: Olha, os meninos vivem doentes por conta da água da escola, então, melhor colocar que não tem. Porque a qualidade é péssima. Os bebedouros são imundos. Os alunos já fizeram vídeos denunciando. Daí, a resposta da escola é*

> *lacrar o bebedouro, ao invés de mandar limpar. Isso para que os alunos não abram mais a tampa para fazer vídeos* (professora K, entrevista realizada em abril de 2024).
>
> *(***)*
>
> *Ar-condicionado tem e não tem. Varia. Tem tempo que funcionam e tem tempo que não. E demoram muito para arrumar, quando dão problema.* (Professor L, entrevista realizada em abril de 2024)
>
> *(***)*
>
> *Nós estamos com muito calor dentro das salas. A dinâmica de funcionamento da aula é muito prejudicada pela questão da falta de climatização na sala de aula. Nós moramos numa cidade muito quente. Os meninos são da periferia e caminham em torno de 30 minutos a uma hora de casa até a escola. Quando chega na escola o ventilador não dá conta e querem que o menino fique calado, que ele não saia para beber água, é muito complicado* (professor J, entrevista realizada em abril de 2024).

Ao analisar a conjuntura política e social na qual nos encontramos, percebemos que a falta de investimentos nas escolas, faz parte sim de um plano neoliberal, que visa, por meio da redução de investimentos na educação, oferecer educação gratuita, mas nos moldes que reproduzem as desigualdades sociais. Apesar dessa conjuntura pessimista, Laval (2019) analisa que não há de fato um triunfo total do neoliberalismo sobre as escolas públicas. Isso porque, há uma batalha sendo travada, na medida em que estratégias alternativas são pensadas, a fim de obter o reconhecimento da educação como como direito de todos.

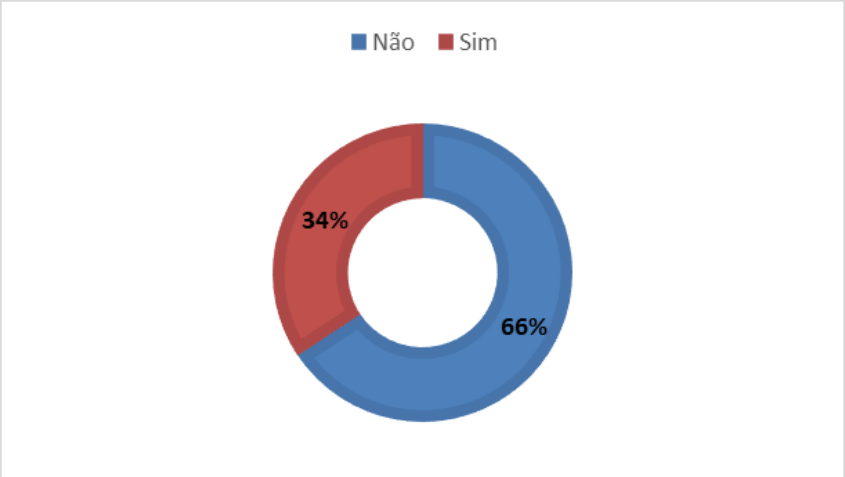
Com a chegada da pandemia de Covid-19, no ano de 2020, as desigualdades escolares ficaram, ainda mais, perceptíveis, já que no referido período as aulas ocorreram no formato remoto, por meio da plataforma *Google Meet.* Dados da pesquisa realizada por Sousa Garcia (2023), no Centro de Ensino Humberto de Campos, escola da rede pública estadual do MA, revelam que 58,8% dos estudantes sofreram dificuldades de aprendizagem durante as aulas remotas em 2020. Dentre as dificuldades encontradas e listadas pelos alunos, estão: excesso de atividade, falta de acesso à internet, bem como dificuldades em utilizar as plataformas, problemas familiares, dificuldade de aprender sozinho, de acompanhar as aulas pelo WhatsApp (pois eram muitas mensagens, segundo os alunos) e também algo que se destacou foi a falta de concentração em casa (44,9%).

Esses dados coadunam com o resultado da atual pesquisa, no qual 39% dos professores entrevistados declararam que o trabalho durante a pandemia, nas escolas estaduais do EM, foi péssimo, pois não houve qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, que mesmo recebendo alguns recursos para se manterem presentes nas aulas online (a exemplo do chip com créditos para uso de dados móveis), não foi suficiente para mantê-los, tendo em vista a

abismal desigualdade social existente em nosso território.

Ainda no que tange, aos recursos e ferramentas oferecidas pelo estado para o desenvolvimento das aulas, temos a falta de recursos que inviabilizam as aulas externas à escola. Como podemos constatar no Gráfico 25, 66% dos professores responderam que não conseguem realizar aulas externas com o auxílio da escola. E dos 34% que responderam sim, alguns alegam que conseguem por conta própria e não por meio da escola.

Gráfico 25: A escola te dá condições para visitas externas com os alunos?



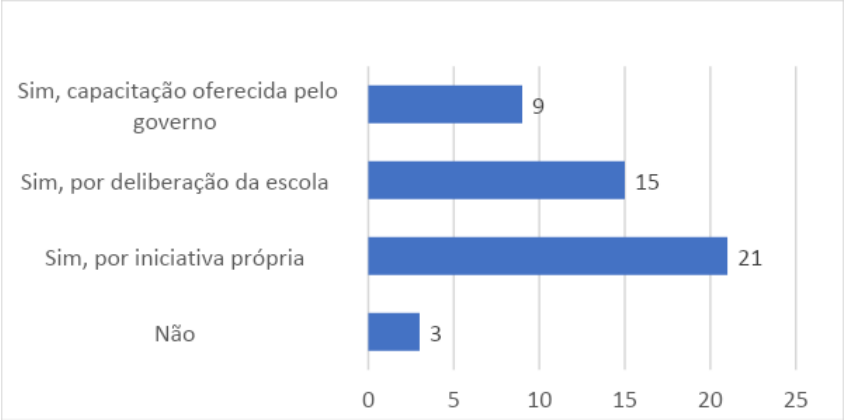
Fonte: elaboração da autora, 2024.

Bourdieu explica que "são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar" (Bourdieu (2018, p.10). Assim, compreendemos que a falta de recursos para essas atividades, mostram mais uma vez a negação de oportunidades aos estudantes das escolas públicas (oriundos da classe baixa), geradas pelo estado, que concentra seus investimentos mínimos nas aulas dentro da escola, reduzindo assim, a aquisição de cultura e conhecimento. Esse movimento, pauta-se nas diferenciações entre os que possuem e devem adquirir a cultura legítima e aqueles que não possuem tal cultura (Bourdieu, 2018).

Quanto à realização de cursos de atualização (Gráfico 26), os professores responderam que participam destes quando são deliberados pela escola em que trabalham (43%) e, também, por iniciativa própria (60%), ficando as capacitações oferecidas pelo Estado com apenas 26%.

Esses cursos de atualização e formação continuada são importantes para os professores, pois são oportunidades de repensar as práticas e aprender novas metodologias que contribuam com o ensino-aprendizagem.

Gráfico 26: Realização de cursos de atualização para professores



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Entretanto, de acordo com as falas dos professores, essas qualificações diminuem a cada ano e passam, na maioria das vezes, a serem oferecidas no formato on-line, reduzindo a comunicação entre os professores, o que acaba sendo também uma estratégia do estado, para reduzir as discussões políticas e econômicas que envolvem a educação e sua precarização.

> *Em relação à formação continuada. Virou a regra, o que antes era exceção, a formação on-line. Mandam o link no grupo da escola, ninguém diz nada, ninguém assiste nada, ninguém comenta nada, mas estava no grupo do colégio, um monte de formação. E é perceptível que é privatização da formação da educação. E agora o Instituto Iungo, que trabalha com o Itinerário Amazônico. E eu fui consultar, esse povo é de Minas Gerais, várias pessoas desconectadas da Amazônia, todas as pessoas que fazem a formação são pessoas brancas, não tem estudo na área e que estão lá de MG dando formação de suas casas e seus espaços de trabalho para os professores do Maranhão* (Professor I, entrevista realizada em abril de 2024).

A fala do professor I, enfatiza a intensificação da precarização do trabalho dos professores, que ocorre, também, por meio da formação continuada online, tendo um custo menor neste tipo de investimento, no qual o Estado finge que se preocupa com a formação dos professores e os professores fingem que realizam as formações de forma que agregue conhecimento às suas aulas. Tal situação é imposta ao professor, na medida em que o Estado, de forma proposital, retira a formação presencial do professor para que este não saia da escola e permaneça ocupando todo o seu tempo na escola (planejamentos, aulas, projetos etc.). Paralelo a este movimento o Estado oferece a formação on-line como uma forma de “facilitar” a vida do professor, mas, na realidade, trata-se da usurpação do tempo livre deste trabalhador, que se vê obrigado a participar, em qualquer horário do dia e de qualquer forma, da referida atividade.

Finalizando este capítulo, evidenciamos ainda que, paralelo ao processo da precarização, percebemos o avanço da terceirização do trabalho, por meio da contratação de empresas privadas, como o ICE e o Instituto Iungo, citado pelo professor I. Este Instituto foi criado em 2020, pelo Instituto MRV (seu mantenedor), que também está ligado à Empresa MRV Engenharia, criada em 1979 em Minas Gerais. O Instituto MRV, aparece como "braço social" da empresa de engenharia, e atua, junto ao Instituto Iungo, na formação e desenvolvimento profissional de educadores da rede pública de ensino. Esses Institutos privados, adentram cada vez mais no setor público com a justificativa de melhoria escolar pautada nos objetivos do mercado, que visa a garantia de produtividade, diminuição de custos e precarização dos trabalhadores. Tal contexto evidencia, mais uma vez, o avanço do neoliberalismo na educação, transformando-a num mercado e fazendo com que haja uma assimilação interna, da própria instituição escolar, do discurso que passa a ser submisso às lógicas de mercado (Laval, 2019).

CONCLUSÃO

Em guisa de conclusão, retomo a questão inicial da pesquisa: como se deu o processo de formação de professores de Sociologia da rede pública estadual do Maranhão e quais as suas condições de trabalho na referida rede, antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio?

Partindo dessa indagação o objetivo principal da tese estava na realização de um mapeamento sobre o perfil dos professores de Sociologia do ensino médio, bem como na análise sociológica a respeito da formação inicial e condições de trabalho nas escolas públicas de ensino médio. Assim, por meio de pesquisa conseguimos identificar o perfil dos profissionais que atuam como docentes de Sociologia, a partir das seguintes variáveis: sexo, escolaridade, trajetórias profissionais, formação acadêmica. Além do perfil, foi possível ainda identificar o vínculo institucional dos professores de Sociologia; compreender o sentido que os professores de Sociologia da rede estadual do Maranhão atribuem à profissão docente e, por fim, analisar o perfil, as relações, as condições de trabalho, bem como as diferenças no desenvolvimento e cobranças dos professores de Sociologia de acordo com o tipo de escola em que trabalha (regular, integral, militar etc.).

Estabelecido essas premissas traçamos um percurso investigativo construindo um referencial teórico-metodológico que o fundamentou e produziu um conjunto de conceitos e ferramentas que nos possibilitou acessar, problematizar e mapear o objeto investigado. Tal processo foi aqui apresentado por meio de uma organização textual que buscou, primeiramente (Introdução), fazer uma apresentação geral da temática, bem como dos procedimentos e caminhos metodológicos adotados para responder ao problema central. Explanou-se também sobre o processo de coleta de dados, planejamento de pesquisa inicial e como chegamos à amostragem aqui apresentada e analisada no capítulo 06.

Com a proposta de compreender o processo de formação dos professores em Sociologia, os primeiros capítulos trouxeram uma apresentação e discussão sobre a institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão, a partir da criação dos cursos de graduação em Ciências Sociais, primeiramente na UFMA (1986) e, em seguida, na UEMA (2005). Consideramos ser relevante para o trabalho pensar e analisar os dois cursos de Ciências Sociais, das referidas universidades, apresentando-os não de forma comparativa, mas como espaços distintos e relevantes no processo de formação.

Assim, nos primeiros capítulos foram apresentados, primeiramente, a contextualização

histórica do processo de fundação do curso de Ciências Sociais na UFMA, refletindo sobre as trajetórias que vão desde a criação do Departamento de Sociologia e Antropologia, passando pelos processos de construção de identidade do curso voltado para o bacharelado, até a separação do curso de Ciências Sociais em Bacharelado e Licenciatura. Ainda no primeiro capítulo, demos uma atenção maior – devido os objetivos da tese - em apreender o processo de inserção da licenciatura na matriz curricular do curso de Ciências Sociais, por meio, primeiramente, do modelo 3+1, seguido da adição das disciplinas pedagógicas (como sendo algo à parte e distante do curso), da modalidade conjunta (com a introdução do LECS) e finalizando com a divisão e elaboração do curso de Ciências Sociais/Licenciatura, que ocorreu após a implementação da Lei 11.684/2008.

Essa lei tornou-se um marco na história da luta pela introdução da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, não só por modificar as estruturas curriculares da educação básica, mas pela ampliação do número de vagas e cursos de formação na área de Ciências Sociais, tais como o PARFOR e o curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, além da separação e criação do curso específico de Ciências Sociais/Licenciatura.

Dados sobre o número de ingressos e egressos desse curso, a partir de 2007 (ano de implementação da modalidade conjunta), apontaram um crescimento nos primeiros anos após a aprovação da Lei 11.684/2008, na procura pela modalidade conjunta. Entretanto, com a separação do curso houve queda no número de egressos licenciados, que piorou com a aprovação da Lei 13.415/2017 (lei que retira a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no ensino médio) e com a pandemia de Covid-19. Avaliamos, diante dos dados analisados, que ambos os cursos de Ciências Sociais (bacharelado e o de licenciatura) sofrem com queda no número de egressos e com o aumento no número de cancelamentos de matrículas. Essa conjuntura é consequência da falta de oportunidade de emprego para os egressos que optam pelo bacharelado e não encontram emprego como pesquisadores, ou precisam fazer o investimento num plano acadêmico que consiste em, no mínimo, dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado. Do outro lado, os que optam pela licenciatura acabam vivendo a incerteza do emprego pautada nas modificações da estrutura curricular do ensino médio. Assim, os alunos escolhem realizar outros cursos, buscando garantir maior chance de inserção no mercado de trabalho, como apontou a pesquisa de Costa (2016).

Desenvolvemos ainda, no capítulo seguinte, uma discussão mais voltada para a construção das matrizes curriculares do curso de Ciências Sociais/UFMA, a partir da

implementação da modalidade conjunta - que traz, pela primeira vez, um currículo mais específico para a formação da licenciatura - até a última matriz do curso de Ciências Sociais/Licenciatura (2023), que já foi discutida, mas não aprovada pelo Departamento. O principal objetivo foi analisar e entender o processo de construção das matrizes curriculares, especialmente perceber como a licenciatura foi sendo incorporada ao curso, principalmente, por meio das Resoluções implementadas pelo MEC (divisões de eixos/núcleos que separam as disciplinas pedagógicas das específicas do curso e a inclusão de disciplinas práticas). É importante frisar que essas modificações, via MEC, não ocorreram sem grandes discussões e reflexões do corpo docente, no qual nem todos são favoráveis à separação e criação do curso de Ciências Sociais/Licenciatura. Aqui, realizamos discussão sobre a ideia e importância dada ao bacharelado em detrimento da licenciatura e de como as disciplinas são escolhidas na tentativa de manter a identidade do curso.

Os capítulos subsequentes apresentaram a criação e institucionalização do curso de Ciências Sociais da UEMA (modalidade conjunta), criado no ano de 2005 e em seguida reflete, também, sobre o processo de separação e criação do curso específico de Ciências Sociais/Licenciatura (2013). Desde seu início, a implementação da licenciatura deu-se não só devido à proposta da Universidade Estadual em ofertar cursos de licenciatura, mas, também, devido à discussão sobre a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no ensino médio, presente nas instituições de ensino e no Congresso Nacional desde de 2001. Assim, o novo curso trouxe em seu currículo, não só a introdução de 07 disciplinas pedagógicas, mas também o componente das Práticas Curriculares, proposta que, em tese, avançava na formação dos pesquisadores e, também, licenciados.

Além disso, discutimos e analisamos os dados de ingressos e egressos do curso de Ciências Sociais/Uema, desde sua criação (2005) até o ano de 2023. Entre 2006 e 2012 (período em que funcionou com a modalidade conjunta) 69,4%, considerando o total, dos alunos ingressantes evadiram ou cancelaram suas matrículas. Entretanto, com a separação do curso, observamos que houve uma diminuição na porcentagem dos cancelamentos e aumento no número de egressos de licenciatura, em comparação ao bacharelado. Esse aumento no número de egressos pode ter sido gerado, também, pela ampliação da oportunidade de emprego nas escolas particulares e por meio de contratação de licenciados em Sociologia pela secretaria de educação, que passou a oferecer vagas, tanto em concursos (2009 e 2016), quanto por meio de contratos. Há, portanto, um aumento nos cancelamentos, a partir de 2018, um ano após a Lei 13.415/2017, como já vimos. A Uema, assim como a UFMA, abriu novos cursos

de Ciências Sociais no interior do Maranhão, a exemplo do Programa Ensinar (oferta curso de Ciências Sociais em 18 cidades do Maranhão); do curso de Ciências Sociais/Licenciatura em Caxias, além dos PROETNOS.

No quarto capítulo analisamos as matrizes curriculares do curso de Ciências Sociais/UEMA, desde sua aprovação até a separação do curso (2013). As estruturas curriculares analisadas apontam o desenvolvimento em relação não só a incorporação das disciplinas pedagógicas, mas também como as práticas e curriculares começaram a ter mais espaço no processo de formação. Além disso, os currículos pensados e aprovados pelos docentes apresentam algo particular de cada Departamento, pois, seguindo as Resoluções, temos matrizes diferentes, variando de curso para curso, mostrando o quanto o currículo é singular. Reiteramos, por fim, que há uma preocupação diante da Resolução Nº 02/2019, na qual entende que o processo de formação deve estar conectado com o novo modelo da BNCC, aprovado pelo CNE, que tem como objetivo implantar práticas de centralização, gerenciamento e controle curricular. Tal modelo padroniza o currículo com o intuito de avaliar tanto os alunos quanto os docentes e o seu trabalho na educação básica. Com esse intento, propõe-se a adequação automática da formação docente aos preceitos da BNCC, ação que precariza, descaracteriza e minimiza a formação dos profissionais da educação. Essa intenção está bem clara no próprio texto da BNCC que indica como primeira tarefa da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores com o propósito de alinhá-las à nova BNCC (BRASIL, 2017).

Tal conjuntura nos leva à reflexão de que os professores e alunos estão sendo constrangidos e pressionados ou "como diz Bourdieu (2012)" submetidos a uma violência simbólica na medida em que os alunos são obrigados a cursar o ensino médio da forma que lhes é imposto, não tendo espaço para discussão sobre as mudanças, que são repassadas como melhorias no processo educacional. Do outro lado, temos os próprios professores, não satisfeitos com a obrigação de ter que ministrar novos componentes curriculares, sem sentido real aos alunos. Situação essa que piora com a falta de formações/capacitações por parte do Estado, demonstrando, assim, que não há interesse em promover uma mudança real e ainda, colocando sobre os professores a responsabilidade do sucesso e/ou fracasso do não desenvolvimento das propostas.

Durante a pesquisa e a escrita algumas demandas apareceram, nos trazendo um levantamento de reflexões e indagações que envolvem o processo de formação dos licenciados e que merecem pesquisas específicas para que possamos compreender ainda mais esse campo

de estudo. Assim, indagamos: Por que o curso licenciatura em Ciências Sociais é oferecido no noturno? Quais a razões de desinteresse dos docentes, no que tange ao referido curso de licenciatura? Por que maior importância dada ao bacharelado? Qual o perfil dos estudantes dos dois cursos? Reiteramos que somente por meio de pesquisa atenta a essas e outras questões poderemos obter respostas mais plausíveis e justificadas cientificamente.

Após reflexões sobre o processo de formação dos professores de Sociologia, apresentamos e analisamos, no quinto capítulo, a organização da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), pontuando seu funcionamento e estrutura educacional, com o objetivo de esclarecer seus conceitos e atividades. Ainda neste capítulo, refletimos sobre o currículo escolar do Maranhão, apresentando matrizes curriculares desde 1989, no qual encontramos a disciplina Sociologia sendo ministrada antes mesmo de sua obrigatoriedade. Nesse período, a disciplina aparecia como componente diversificado no currículo de formação geral (ensino médio) e em alguns cursos profissionalizantes. Em seguida apresentamos os currículos mais recentes, nos quais a Sociologia aparece como disciplina base, apesar da redução de carga horária, sofrida após a lei 13.415/2017.

No capítulo posterior apresentamos os resultados centrais da pesquisa de tese, em que são analisadas as estatísticas relacionadas às condições materiais para as atividades dos professores de Sociologia que trabalham na rede pública estadual. A apresentação dos resultados deu-se em três etapas: a) análise do perfil sociográfico dos professores de Sociologia; b) análise sobre a escolarização e a formação em nível superior e, c) análise das condições de trabalho dos professores de Sociologia. Uma primeira parte dos resultados, apresentados no capítulo seis, buscou delinear o perfil social e econômico dos professores entrevistados, por meio das variáveis: sexo, idade, região em que nasceu, raça, remuneração, principal ocupação e atividades desenvolvidas nas horas vagas. Neste primeiro aspecto observamos que a maioria dos professores entrevistados eram mulheres, solteiras, pretas/pardas, com até 35 anos de idade, nascidas no Nordeste e que recebem entre 02 e 04 salários-mínimos.

Na segunda etapa analisada, chama a atenção que 63% dos entrevistados têm formação conjunta (bacharelado e licenciatura) em instituições públicas. Observamos ainda que 40% dos entrevistados estão cursando ou já cursaram uma segunda graduação. Esse dado corrobora com nossa análise que a instabilidade da Sociologia no currículo, faz com que os professores (especialmente os contratados) pensem numa segunda opção de curso no qual possam realizar concursos e ter estabilidade financeira. Essa incerteza atinge ainda os discentes do curso de

Ciências Sociais/Licenciatura, pois como vimos há crescimento no número de cancelamentos e evasão dos ingressos, que ocorre devido à procura de outros cursos que possibilitem maior chances de inserção no mercado de trabalho.

Outra estratégia utilizada pelos professores é a busca por mais capital institucionalizado, que ocorre por meio dos cursos de pós-graduação: *lato sensu* e *stricto sensu*. A pesquisa apresenta que há, por parte da maioria dos professores entrevistados, continuidade dos estudos: especializações (49%); mestrado acadêmico (34%). Há, ainda que pequena, a incidência de professores com doutorado e pós-doutorado, revelando um aumento da qualificação de pós-graduação *stricto sensu* entre os professores. Esse crescimento pode dever-se à oferta de cursos de pós-graduação, no Maranhão e no Brasil, que se tornaram mais acessíveis nas últimas décadas e, também, ao crescimento na competitividade nas escolas e entre as escolas.

Na escola, no que tange aos professores, há uma competitividade, um jogo que visa garantir um status maior e maior capital econômico por meio da incorporação de capital cultural (estado institucionalizado) (Bourdieu, 2012). Esse capital incorporado pode contribuir com o surgimento de novas oportunidades dentro da SEDUC-MA ou em outros setores administrativos do Estado, garantindo uma renda maior aos professores. Entre as escolas observamos que há também uma competitividade, no que concerne à aquelas que produzem mais (projetos e pesquisa) e as que possuem mais professores com pós-graduação. Assim, o próprio Estado tem promovido parcerias com a UFMA e UEMA, garantindo turmas específicas de mestrado para professores da rede estadual. Assim, o Estado assume postura que pode apresentar, de forma estratégica, uma preocupação com a formação dos professores, mas que na verdade trata-se de reverter um atraso em relação às outras redes públicas, que aparentemente (necessário pesquisa), possuem mais professores com pós-graduação stricto sensu

A terceira etapa trata das condições de trabalho dos professores. Essa etapa analisou as condições de trabalho dos professores em meio às modificações na estrutura educacional, causadas pelo novo ensino médio, bem como pela implementação de políticas voltadas para a escola de tempo integral. Dentro da amostra analisada, verificamos que os professores concursados têm tido preferência em trabalhar nas escolas regulares/parciais, nas quais conseguem as horas de planejamento pedagógicos (PL) fora da escola, ou seja, podem realizar em casa o seu planejamento. Ao contrário dos professores que trabalham nas escolas integrais, cobrados e obrigados a permanecerem nas escolas todos os dias, uma média 8 horas seguidas,

sendo que a alimentação/almoço deve ser realizada também na escola. Dentre os entrevistados observamos que essas escolas possuem um percentual maior de professores contratados e bolsistas, revelando um jogo de poder, por parte do Estado, que contrata esses para trabalharem nas escolas de tempo integral, estando sujeitos às condições de trabalho dadas pelo Estado.

Esse jogo de poder também foi encontrado dentro das escolas entre os professores concursados e contratados, no qual os primeiros, valendo-se da legitimidade do concurso, conseguem escolher, com mais facilidade, as disciplinas que quer ministrar, ficando aos contratados disciplinas como Projeto de vida, Tutoria, Empreendedorismo, que fogem muito da formação adquirida em Ciências Sociais. Esse contexto causa competição dentro da classe de professores de Sociologia, pois os contratados acabam por não divergirem diretamente com os concursados e gestão, por medo de terem seus contratos rompidos. Assim, acabam se submetendo ao jogo de poder e competição.

A respeito do vínculo estabelecido com o Estado, observamos a existência do professor bolsista, que não possui contrato e nem matrícula junto à SEDUC-MA, pois assina somente um termo de Outorga de aceitação da bolsa, mediante o cumprimento das atividades estabelecidas e relatório assinado pelo professor e gestor, dando ciência do cumprimento. Verificamos que os bolsistas são os que mais perdem financeiramente e em direitos, já que não possuem 13º salário, nem férias, além de não terem acesso ao hospital do servidor.

Outra questão relevante, que aparece durante a análise dos dados é que com a retirada da obrigatoriedade, a Sociologia, que ocupava o espaço escolar de maneira mais legítima, cai num retrocesso. Isso porque o Novo Ensino Médio (NEM) traz como orientação a oferta de Projeto de vida e outros componentes curriculares (Tutoria, Empreendedorismo, Eletivas), que impactam a distribuição da carga horária de outros componentes consolidados como Sociologia, história, filosofia e geografia. A redução da carga horária traz várias consequências negativas como o não investimento em concursos para professores da área, e ainda coloca os professores formados na área de Ciências Sociais para ministrar outros componentes, para os quais não têm formação, mas dessa vez de forma legitimada. É importante salientar que tal exigência ocorre com professores de todas as disciplinas.

Ressaltamos que, no contexto da precarização do trabalho docente, os professores contratados e bolsistas possuem situação de maior exploração, pois, mesmo possuindo carga-horária semelhante à dos concursados, recebem menor remuneração, além de lhes serem negados, no caso dos bolsistas, direitos como o 13º salário e férias, devido à condição imposta

na contratação.

Observamos que esse processo de precarização do trabalho docente é resultado das deliberações do neoliberalismo, que, como foi analisado no decorrer da tese, boicota os avanços na educação pública, por meio da transformação da educação em mercado, em detrimento da permanência do poder de classes privilegiadas. Entretanto, a pesquisa mostrou que há um movimento de resistência dos professores em relação a alguns componentes da base diversificada. Essa resistência ocorre por meio da não adesão ao modelo, em que o professor, pautado ou não na anuência da gestão, ministram aulas de Sociologia no lugar das outras disciplinas. Essa estratégia aparece como uma forma de não aceitar as orientações advindas da SEDUC-MA e do MEC, já que não há uma escuta célere por parte destas instituições, que criam novas formas e currículos que devem ser reproduzidos nas escolas.

Ainda em relação ao currículo de 2023, entendemos que até o momento não é possível mensurar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois ainda estamos em meio ao processo de reestruturação e implementação do Novo Ensino Médio, que acaba de passar por nova modificação. De acordo com o MEC, após a consulta pública realizada em 2023, houve análise e reformulação da proposta do NEM, consolidada por meio da Lei 14.945, aprovada em julho de 2024. Dentre as principais mudanças estabelecidas estão: a) o aumento da carga horária destinada à formação geral básica, passando de 1800 para 2.400 horas; b) a definição dos itinerários formativos, conectados às áreas do conhecimento (agora com 600 horas); e a valorização do ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio. Destacamos que os Itinerários Formativos terão uma orientação nacional e não mais estadual. Tais mudanças serão introduzidas a partir de 2025, na primeira série do ensino médio, devendo o segundo e terceiro ano permanecerem com o currículo anterior.

Dessa maneira, entendemos que os resultados aqui apresentados, conseguiram responder as questões iniciais a respeito da formação dos professores de Sociologia e sobre suas condições de trabalho nas escolas da rede pública estadual, especialmente após a implementação do novo Ensino Médio e das escolas de tempo integral.

Todavia, outras questões surgiram e/ou foram sendo apresentadas durante o processo de análise e da escrita, não sendo possíveis de serem respondidas neste momento, pois carecem de pesquisas específica, tais como: entender as causas do aumento do número de cancelamentos de matrículas no curso de Ciências Sociais/Licenciatura no Maranhão; compreender como são desenvolvidos os novos curso da área de Ciências Sociais e Humanas, tais como o Programa Ensinar, Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, assim como

entender melhor como funcionam os laboratórios de pesquisa e ensino ligados aos cursos de Ciências Sociais/Licenciatura (UFMA e UEMA). Dessa forma, pretendo dar continuidade aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. Língua Nacional. Competência escolar e posição social. São Paulo, UNICAMP; 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AQUINO UTTA, Ádria Karoline Souza de. **CENTROS EDUCA MAIS**: um inédito viável na educação do Maranhão? / Ádria Karoline Souza de Aquino UTTA. - 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2022.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Trad. Sérgio Bath. 5ª ed. São Paulo – Martins Fontes, 1999.

ASPHE R. Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História Da Educação**, *9*(18), 199–205, 2012. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional** (1982-2008). 222 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 15, Nº 02, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, P. e ROCHA-COUTINHO, M. L. Ser mulher hoje: a visão de mulheres que não desejam ter filhos. **Revista Psicologia & Sociedade**, 2012. Acesso em 22 de março de 2024. Disponível: scielo.br/j/psoc/a/4gj5xxSFGxWmzmWBq3r534Q/?format=pdf&lang=pt

BARBOSA, Roldão Ribeiro. **A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na perspectiva da cultura, do patrimônio e da memória**. XXVIII Simpósio Nacional de História (ANAIS). disponível em :File:///C:/Users/Allan/Desktop/UNIVERSIDADEESTADUALDOMARANHAO(UEMA)NA PERSPECTIVA DA CULTURA, DO PATRIMÓNIO E DA MEMÓRIA(1).pdf. Acesso em 20 de abril de 2023).

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Dr. Luiz Bezerra. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044. Acesso em 08 abr de 2023.

BEAUD, S.; WEBER, F. - **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados Etnográficos.** - São Paulo. 1ªED. Editora Vozes, 2007.

BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**. V 13, nº 02, pa. 219-234. João Pessoa, 2020.

BODART, Cristiano e OLIVEIRA, Rafaela. A Sociologia no novo currículo do Ensino Médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais**. V. 06, nº 01, pg 123-149. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo no ensino de Ciências Sociais no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v. 1, p. 1-10, 2017.

BODART, Cristiano das N.; SILVA, Roniel S. O perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio e sua percepção da condição docente. Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais sa UFRN. Natal-RN. Nº18; jan/jun de 2016.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo ?ensino de Ciências Sociais? no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v. 1, p. 1-10, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; TORRES, Caio da Silva. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais,** v.2, n.2, 2018.

BORGESS, Arleth. 20 Anos do Curso de Ciências Sociais na UFMA: conquistas e desafios. Coletânia de depoimentos dos professores do Departamento de Sociologia e Antropologia, por ocasião da comemoração dos 20 anos do Curso de Ciências Sociais na UFMA. 2006.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O racismo da inteligência. *In*: **Questões de Sociologia**. Fim de século edições. Lisboa, 2003.

_____.Uma ciência que incomoda. **Questões de Sociologia**. Fim de século edições. Lisboa, 2003.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Introdução a uma Sociologia reflexiva. In: **O Poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989. Sociologia reflexiva, in O Poder Simbólico, Lisboa, Difel, pág. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Editora Vozes. 201.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. EdUFSC, 2ª ed., 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica/ MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. CNE/CO nº 9/2001

_____. **Lei nº 01, de 15 de outubro de 1827**. Lei do Ensino de Primeira Letras.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, e o Art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

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

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES N° 492/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 776/97**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, 1998.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953.** Autoriza o funcionamento dos cursos de filosofia, letras neo-latinas, geografia e história e pedagogia da Faculdade de Filosofia de São Luiz do Maranhão.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2020**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**: Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

CARVALHO FILHO, Juarez L. de; e COSTA, Leomir S. **Compreendendo o processo de institucionalização das Ciências Sociais na UFMA: desafio para consolidação da licenciatura**. In: Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica/ Juarez Lopes de Carvalho Filho/ Benedito Souza Filho (Organizadores). São Luís: EDUFMA, 2018.

CARVALHO FILHO, Juarez L. O ensino da Sociologia como problema epistemológico e sociológico em relação ao Brasil e França**. Educação e Realidade.** Porto Alegre. V.39, nº 01, 2014.

_____.O ensino de Sociologia e a Sociedade Brasileira de Sociologia. In: Brunetta, Antônio Alberto et al. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1ª edição – Maceió-AL, Ed. Café com Sociologia, 2020.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena**.** Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em:

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Quem forma os professores de Sociologia da educação básica? Uma análise sobre a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências

Sociais/UFPEL. Inter-Legere, UFRN, Natal. V. 11; jul./dez. 2013.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 15, Nº 02, p. 3-23, 2002.

CODES, Ana Luiza M.et al. **Ensino médio: contexto e reforma. afinal, do que se trata? Texto para discussão** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea. Brasília, 2021.

COELHO, Elizabeth. As Ciências Sociais na UFMA. In: **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séc. XIX-XXI. EdUFMA 2011(p. 275-308).

COSTA, Leomir. **As Ciências Sociais na UFMA e a formação de professores de Sociologia.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

COSTA, Tânia Gomes Ferreira da. **A Educação Integral no contexto do Ensino Médio**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 05, Vol. 07, pp. 137-146. 2020. Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-do-ensino.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa.** V.44; nº 154, p. 912-933; 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Igualdade é coisa de pobre**: privilégio é o que importa. Ensaios sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. E-boock (Kindle (amazon.com.br); 2022.

DEFFAVERI, Maiko; MÉA, Cristina P. D.; FERREIRA, Vinícius R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de Educação Básica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/19805314695. Acesso: 29 de jun. de 2024.

DIEHL, Liciane; MARIN, Ângela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64.

DIETRICH, Pascale, et all. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. IN: Serge Paugam (coordenador). **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.

2009.

DURKHEIM, E. Educação Moral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70, LTDA. 2016.

DRUCK, Graça. **Trabalho, Precarização e Resistências**: velhos e novos desafios? Caderno CRH, Salvador, v.24, 2011, n. spe 01:35-54

FÁVERO, Altair A.; OLIVEIRA, Julia C. FARIA, Thalia L.Crítica as "Medições" em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior.** Campinas – SP; v.8; 2022.

FERRETTI, Sérgio. 20 Anos do Curso de Ciências Sociais na UFMA: conquistas e desafios. Coletânia de depoimentos dos professores do Departamento de Sociologia e Antropologia, por ocasião da comemoração dos 20 anos do Curso de Ciências Sociais na UFMA. 2006**.**

FRAGA, Alexandre B.; MATIOLLI, Thiago O. A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: Handfas, Anita; Maçaira, Julia P.; Fraga, Alexandre B. (org). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: Anais doI Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). 21-27 de junho de 1954. São Paulo, 1955.

GOMES, Beatriz de Lira; LIMA, Alexsandro da Silva. O gênero da docência: a feminização do magistério. Anais VII Congresso Nacional de Educação. Acesso em: 23 de abril de 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA107_ID1928_30062021115936.pdf

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). 21-27 de junho de 1954. São Paulo, 1955.

HANDFAS, Anita. A formação do professor de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: Handfas, Anita; Oliveira, Luis Fernandes de. (org.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro; Quarter: FAPERJ, 2009.

HANDFAS, A. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de Sociologia?. In: Danyelle Nilin Gonçalves; Daniel Gustavo Mocelin; Mauro Meirelles. (Org.). RUMOS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO. 1ª ed. Porto Alegre: CirKula, v. 1, p. 131-142;

HANDFAS, A. Saberes e práticas do ensino de Sociologia. ROTEIRO , v. 44, p. 1-4, 2019.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Sayonara; et al. Saberes docentes para o ensino da Sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciados em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: Handfas, Anita; Maçaira, Julia P.; Fraga, Alexandre B. (org). Conhecimento

escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de Trabalho do Professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set.-dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ed. Loyola. 20ª edição. São Paulo, 2005.

LIMA, Fabiana C. F. de. **Construção das identidades profissionais dos professores formadores da Licenciaturas em Ciências Sociais.** Tese (Doutorado). Fabiana Conceição Ferreira de Lima. – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.

MARANHÃO. **Caderno de Orientação Pedagógica**. Secretaria de Estado da Educação. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio** - Maranhão. 2014

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio** / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARQUES, Danusa. **Democracia e Ciências Sociais no Brasil (1985-2005)**. Pós Graduação em Ciência Política (Dissertação de Mestrado). UNB, 2007.

MELO, Maria Célia. **Gênero e Universidade**: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MELO, José Carlos de (org). Revista humanidades e inovação. Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica (Edição Especial); Palmas, v.09, n 11; UNITINS, 2022.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleo de Ensino e Pibid: Sintonia Diferenciada para a Formação de Professores. In: Políticas para a Formação de Professores de Educação Básica: Modelos em Disputa. PENITENTE, L. A. A; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MENEZES, E. T. Verbete EMC (Educação Moral e Cívica). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/emc-educacao-moral-e-civica/>. Acesso em 15 jan 2023.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**, Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt

MOCELIN, Daniel G. O ensino da Sociologia e o seu Subcampo. In: Brunetta, Antônio Alberto et al.(org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1ª edição – Maceió-AL, Ed. Café com Sociologia, 2020.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, nº 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

MORAES, Amauri Cesar. Novos desafios para a formação do professor de Sociologia para o ensino médio. In: CARVALHO FILHO, Juarez; SOUZA FILHO, Benedito. Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica. São Luís: EDUFMA, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Acesso em: julho de 2024. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?format=pdf&lang=pt

MOTA, C. **Saberes e Fazeres em Construção**: Maranhão Séc. XIX-XXI, Org. Elisabeth Maria Bezerra Coelho, EdUFMA. São Luís, 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de e ARAUJO, Maria de Fátima. **A maternidade na história e a história dos cuidados maternos.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2004, vol.24, n.1, pp.44-55. Acesso em: 23 de abril de 2024. Disponível em: ttps://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932004000100006

MOURA, S. M. S. R. e ARAÚJO, M. F. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. Revista Psicologia: Ciência e Profissão. v.24; 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Amurabi. Dossiê: ensino de Sociologia. *In*: **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 1-208, maio/ago. 2021

OLIVEIRA, A. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. Revista Inter-Legere, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

_____. Os desafios para a formação de professores de Sociologia ante sua expansão em nível nacional. *In*: **Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica/** Juarez Lopes de Carvalho Filho/ Benedito Souza Filho (Organizadores). São Luís: EDUFMA, 2018.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, v. 28, nº 2, p. 42-58, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060. Acesso em: 04 maio 2023.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. *In*: PAUGAM, Serge. **A pesquisa**

Sociológica. Ed Vozes; Petrópolis-RJ, 2015.

PEREIRA, Regina C. de C.; AMARAL, Natarsia C. N. PROGRAMA ENSINAR: Perfil da atuação profissional do discente do Programa Ensinar. *In*: **Programa Ensinar: práticas e vivências na formação de professores**. Regina Célia de Castro Pereira, Natarsia Camila Luso Amaral e Weyffson Luso dos Santos (Orgs.). - São Luís: EDUEMA 2022.

PEREIRA, Ana Carolina T.; GARCIA, Andréa J S de S. Relato e análise da experiência do Fórum Maranhense de Sociologia como metodologia ativa nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio. **Antropologia na educação básica**. volume 2 / organizadores Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Gekbede Dantas Targino, Marcelo da Silva Araújo. – Belém: EDIFPA, 2024.

PIRES, César Henrique Santos. **Uma Universidade para o Maranhão**. São Luís-MA, 1995.

PICANÇO, Miguel de Nazaré Brito. **A Sociologia no Ensino Fundamental**: uma experiência em construção nas Escolas Municipais de Belém- Pará. XXI Congresso ALAS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, 8 de dez. 2017. Disponível em: Brasilttps://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/ensino_fundamental_da_Sociologia.pdf

PIOVEZAN, Patricia Regina.; FRANCISCO, Marcos Vinicius; DAL RIO, Neusa Maria. **A precarização do trabalho docente e o movimento sindical**: atuação da Apeoesp no Estado de São Paulo de 2009 a 2014. - Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e251243, 2023. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/cqCLjS9LWJScTxfMLp4StXN/?format=pdf&lang=pt.

RAMOS, Guerreiro: **Introdução crítica à Sociologia brasileira**. Ed. Andes ltda. Rio de Janeiro. 1957.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia E.;PEREIRA, Thiago I. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. Brasília, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021. Disponível: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232610/001134367.pdf?sequence=1. Acesso em 23 de abril de 2024.

RIBEIRO, Adélia Maria M. et al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: Handfas, Anita; Oliveira, Luis Fernandes de. (org.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro; Quarter: FAPERJ, 2009.

REINALDO, Telma B. Dos Santos; VERDE, Ana Paula dos S. R. O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe é no meio da travessia: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR. Revista Humanidades e Inovação. Palmas -TO, vl. 9;n.11. 2022. Disponível: https://www.bing.com/search. Acesso em: 31 mai de 2023.

REIS, Eduardo J. B dos Reis; CARVALHO, Fernando M.; et al. Docência e exaustão emocional. Revista Educação e Sociedade, Campinas -SP: vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mar 2023.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Formação de professores: um estudo das**

condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA/Aldenora Resende dos Santos Neta. — São Luís, 2016.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 mar 2023

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. Revista Interface, 5(8), 47-60. 2001

SCOTT, James C. ***A dominação e a arte da resistência****: discursos ocultos*. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana F. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na educação básica. In: Handfas, Anita; Oliveira, Luis Fernandes de. (org.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro; Quarter: FAPERJ, 2009.

SILVA, I. S. **Gestão Democrática Participativa no Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão** – PQD/UEMA. Porto, 2013.

SILVA, Josefa A. Reflexões Sobre Formação da Identidade Profissional do Professor de Sociologia na Educação Básica: 71REAe - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.1, n.2, ago./dez. 2016.

SILVA, Lívia Pereira da. **Formação continuada do professor no contexto do ensino remoto**: discursos, práticas, (trans)formações na rede pública Municipal de São Luís / Lívia Pereira da Silva. – São Luís, 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Roberto Rafael Dias da Silva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023.

SOUZA, Andrea Rodrigues; MELO, José Carlos. **Educadora ou tia**: Os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. São Luís: MA, UFMA, 2018.

SOUZA, R. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

TIMÓTEO, Antônia S. Da S. G. Os Letramentos do Professor: Articulações que se constroem entre a formação e a ação docente. 2019. P. 177. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 2019.

TROMBETTA, Derlan. **A Resolução CNE/CP 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais** Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 2022.

UFMA. Projeto Pedagógico do curso de Filosofia, 2014.

UFMA. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Humanas/ Bacabal, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. São Luís, 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia- Bacharelado**. São Luís, 2022.

_____. Projeto **Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** - Licenciatura, UEMA. São Luís, 2015.

_____. Projeto **Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** – Licenciatura, Caxias, 2022.

]**_____**. Projeto **Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** (Bacharelado e Licenciatura), UEMA. São Luís, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia**. São Luís, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. São Luís, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais**/UFMA. São Luís, 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** – Licenciatura, UFMA. São Luís, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** – Licenciatura, UFMA. São Luís, 2019

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** – Licenciatura, UFMA. São Luís, 2023.

WIERCZORKIEVICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-Sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasil

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Instrumento de coleta de dados Data:

1. Dimensão socioeconômica do participante

1. Idade:

25-35 ( ) 36-46 ( ) 47-57 ( ) 58-68 ( )

2. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Prefiro não responder ( )

3. Cor ou raça: Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo ( )

4. Região em que nasceu:

Norte ( ) Nordeste ( ) Centro-oeste ( ) Sudeste ( ) Sul ( )

5. Estado civil:

Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Viúvo/a ( ) Divorciado ( ) Outro ( )

6. O magistério é sua principal ocupação?

Não ( ) Sim ( )

Sim, até 2 salários mínimos ( )

Sim, entre 2 e 4 salários mínimos ( )

Sim, entre 4 e 6 salários mínimos ( )

Sim, entre 6 e 8 salários mínimos ( )

Sim, mais de 8 salários mínimos ( )

7. Além do magistério, você possui outras rendas?

Não ( )

Sim, até 2 salários mínimos ( )

Sim, entre 2 e 4 salários mínimos ( )

Sim, entre 4 e 6 salários mínimos ( )

Sim, entre 6 e 8 salários mínimos ( )

Sim, mais de 8 salários mínimos ( )

8. Qual o seu lazer ou passatempo predileto?

Assistir tv ( ) navegar na internet email ( ) ler ( ) esporte ( ) sair a noite ( ) ouvir música ( )

Viajar ( ) ir ao cinema e/ou teatro ( ) sair com a família ( ) participa de alguma manifestação religiosa ( ) dança ( ) Festas particulares ( ) ficar em casa ( ) praia ( )

9. Você costuma investir na carreira docente? Não ( ) Sim ( )
Cursos aperfeiçoamento na área da educação (EAD ou presencial) ( )
Formação na área de tecnologias digitais ( )
Computação ( )
Língua Estrangeira ( )
Gestão Escolar ( )
Curso de Elaboração de Projetos ( )
Formação sobre a BNCC (Novo Ensino Médio) ( )

Outro_____( )

2 Dimensão: Formação

10. Sua formação básica foi realizada em instituição Pública/estadual (formação geral) ( )

Pública/estadual (curso técnico) ( )
Pública/federal (formação geral) ( ) Pública/federal (curso técnico) ( ) Privada ( )
11. Teve aula de Sociologia no ensino médio? Sim ( ) Não ( )

Formação inicial:

12. Sua graduação é na área das Ciências Sociais? Sim ( ) Não ( )

13. Qual a modalidade de sua graduação?

Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado/licenciatura ( )

14. A instituição pertence a qual rede?

Pública ( ) Privada ( )

15. Possui outro curso de graduação?

Não ( )

Sim, área de humanas ( )

Sim, área da saúde ( )

Sim, área de exatas ( )
Sim, Ciências Sociais aplicadas ( )

16. Fez parte de algum Programa de graduação?
Não ( )

Sim, PAFOR ( )
Sim, Ensinar/Uema ( )
Sim, Procard ( )
Sim, Ciências Humanas, com habilitação em Sociologia ( )

17. Há quantos anos você concluiu o curso de graduação?
Menos de 5 anos ( )
Entre 5 e 10 anos ( )
Entre 11-15 anos ( )
Entre 16-20 ( )
Mais de 20 anos ( )

18. Já realizou algum curso de pós-graduação?

Não ( )

Sim, especialista ( )
Sim mestrado profissional ( )
Sim, mestrado acadêmico ( )
Sim, doutorado profissional ( )
Sim, doutorado acadêmico ( )
Sim, pós doutorado ( )
19. Em qual rede de ensino realizou a pós?
Pública ( ) Privada ( )

20. Você costuma participar de congressos, encontros, seminários, reuniões etc, ligados a sua área de ensino?

Não ( ) Sim ( )
Local ( ) Regional ( ) Nacional ( ) Internacional ( )

21. Qual o tema de trabalho desenvolvido na graduação ou na pós?

Gênero ( ) Educação ( ) Migração ( ) Trabalho ( ) Religião ( )
Indígenas ( ) Violência ( ) Sociologia rural ( ) Etnografia ( )

3. Dimensão: Trabalho
22. Qual a sua carga horária de trabalho? 20h ( ) 40 h ( )

23. Qual é o seu vínculo de trabalho com o Estado?

Contratado(a) ( ) Bolsista ( ) Efetivo(a)/concursado(a) ( )

24. que tipo de escola você trabalha?

Regular/parcial ( ) Integral/Iema ( ) Integral/Centro Educa Mais ( ) EJA ( )

25. Exerce a função de professor em outra instituição?

Não ( ) Sim, rede municipal ( ) Sim, rede privada ( ) Sim, rede federal ( ) Outro ( )

26. Você considera sua remuneração mensal enquanto trabalhador docente: Ótima ( )
Boa ( ) Satisfatória ( ) Insuficiente ( )
27. Qual(is) disciplina(s) você leciona atualmente?

Sociologia ( ) Filosofia ( ) História ( ) Geografia ( ) Empreendedorismo ( )

Tutoria ( ) Projeto de vida ( ) Eletiva

( )Itinerário formativo ( ) outra:_____

28. Antes do Novo Ensino Médio quais disciplinas você ministrava?

Sociologia ( ) Filosofia( ) História ( ) Geografia ( )

Arte ( ) Outra:_____

29. Em quantas turmas você ministra aula?

Menos de 5 ( ) 6-10 ( ) 11-15( ) Mais de 15 ( )
30. A escola em que você trabalha tem outro professor que ministra Sociologia? Não ( )
Sim, + 1 ( ) Sim, mais 2 ( ) Sim, mais 3 ( ) Sim, mais de 3 ( )

31. Você realiza cursos de atualização (formação continuada)
Não ( )
Sim, por iniciativa própria ( )
Sim, por deliberação da escola ( )
Sim, capacitação oferecida pelo governo ( )

32. Você se sente sobrecarregado com a demanda escolar?

Não ( )

Sim, temos muitas disciplinas diferentes da área de formação ( )

Sim, passamos muito tempo na escola ( )
Sim, há muitas cobranças por parte da gestão ( )
Sim, há muitos trabalhos burocráticos e outras demandas institucionais ( )
Sim, o trabalho é precarizado ( )

33. Você se sente assistido nas escolas?

Não, não há cobertura ou assistência oferecida pelo estado ( )

Sim, na escola temos toda assistência psicológica que precisamos. ( )

Sim, mas precisa melhorar a cobertura da assistência. ( )

34. Seu trabalho afeta seu convívio social? Não ( ) Sim ( )

35. Você já participou como docente de algum programa de formação?

Não ( )
Sim, Parfor ( )
Sim, Ensinar ( )
Sim, Darcy Ribeiro ( )
Sim, outro _____ ( )

36. Enquanto docente, como foi trabalhar no período de pandemia?
Bom, me adaptei com as aulas online ( )
Bom, o Estado deu suporte de internet e aparelhos aos alunos e professores ( )
Ruim, houve uma sobrecarga de trabalho ( )
Ruim, tive dificuldades com a dinâmica tecnológica ( )
Péssimo, não houve aprendizagem e condições de ensino aos alunos ( )

37. Durante ou após a pandemia você desenvolveu algum transtorno emocional?
Não ( ) Sim ( ) Ansiedade ( ) Depressão ( ) Síndrome do pânico ( )
Isolamento social ( ) outro ( )

38. Como você chega ao local de trabalho?
Ônibus ( ) Carro próprio ( ) Carro/carona ( ) Carro/uber ( ) Moto/uber ( )
A pé ( ) Bicicleta ( ) Moto/própria ( )

39. Quais os recursos e instrumentos didáticos que você utiliza nas suas aulas?
quadro e pincel ( ) livro didático (do aluno) ( ) textos que você prepara ( )
textos de livros e autores variados ( ) filmes ( ) revistas ( ) internet ( )
saídas de campo ( ) biblioteca ( )

4. **Dimensão: ESCOLA**

40. A biblioteca da escola em que você trabalha lhe oferece condições para enriquecer seu trabalho?
Não tem biblioteca na escola ( )
Tem biblioteca, mas está fechada (falta de bibliotecário) ( )
Não, pois os livros estão velhos e defasados ( )
Sim, estou satisfeito (quanto a atualização do acervo) pois possui muitos livros atuais ( )
Sim, mas precisa de livros novos e atuais ( )

41. A escola que você trabalha possui sítio próprio na internet ou redes sociais?
Não ( )
Sim, possui site e redes sociais ( )

Sim, possui somente site ( )

Sim, possui somente redes sociais ( )

42. A escola possui espaços que contribuem com sua aula?

Não ( )

Sim, Auditório ( )

Sim, Sala de multimídia (TV, caixa de som, data show) ( )

Sim, Sala de humanas ( )

Sim laboratório de informática ( )

43. Dos itens abaixo quais têm na sua escola e que contribuem com sua condição de trabalho:

data show ( ) Computador ( ) Cabos ( ) Televisão ( ) Caixa de Som ( ) refeitório ( ) Água ( ) Energia ( ) banheiros para alunos e professores ( ) ar condicionado ou ventilador nas salas ( )

44. Como é feita a segurança da sua escola?

Tem catraca ( ) Tem vigilante ( ) Tem câmera na escola ( )

Tem câmera nas salas ( ) Tem revista na entrada ( ).

45. A escola te dá condições para que os alunos façam visitas externas?

Não ( ) Sim ( )

46. A escola que você trabalha está localizada

Zona rural ( ) Periferia ( ) centro ( ) bairro elitizado ( )

bairro de classe média ( )

47. A escola trabalha com EJATec?

Não ( ) Sim ( )

APÊNDICE B – Questionário utilizado durante as entrevistas com professores da UEMA.

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

PARTE I - Identificação e formação profissional.

1.Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
2. idade: ( ) 25 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) 51 a 60 ( ) 61 a 70 ( ) acima de 70 anos
3. graduação e titulação

	graduação	mestrado	Doutorado	Pós-graduação
Curso/área				
instituição				
Ano de conclusão				
Tema da mono/ dissertação/tese				

4. Habilitação
( ) bacharelado (orientação) ( ) licenciatura ( ) bacharelado e licenciatura
5. Porque graduou nesse curso?
6. Como se deu sua formação acadêmica?
7. Onde pretendia atuar com essa formação?
8. Você queria ser professor? Por quê?
9. Desde quando é professor?
10. Gosta mais de pesquisar ou de ensinar? Por quê?
11. Há quantos anos trabalha nessa instituição?
12. É coordenador ou participa de algum grupo de pesquisa e/ou estudo? Qual?

Parte II - sobre o curso de ciências sociais na UEMA

1. Você poderia falar um pouco sobre o histórico do curso, enfatizando sua criação, seus professores, as mudanças curriculares, etc?
2. Saberia informar qual (is) o(s) principal(is) objetivo(s) do curso de CS na UEMA no momento de sua criação? Que profissional (perfil) o curso buscou formar?
3. Esse (s) objetivo(s) permanece(m) ou foi (ram) modificado(s)?
4. Como era estruturado o currículo do curso quando você entrou na instituição?
Na fase inicial do curso, como ocorria o ensino na graduação e o que caracterizava a atuação do cientista social?
5. Como era a questão da pesquisa no início do curso? Existia uma "exigência" de produção científica? Os professores pesquisavam da mesma forma que hoje? Explique de que forma

ocorria.
6. Qual a sua opinião sobre a divisão/separação das CS da UEMA em dois cursos específicos?
7. Como avalia o curso de Bacharelado em CS? Quais os positivos e negativos?
8. Como avalia o curso de Licenciatura em CS? Quais os positivos e negativos?
9. Qual a proposta o (a) senhor (a) considera que existe, atualmente, no nosso curso (CS) para a formação do bacharelado?
10. E para a formação do licenciando/professor? Qual a proposta de formação docente e como se dá, de maneira geral, a formação na licenciatura?
11. O (a) senhor (a) tem conhecimento do novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UEMA? Á espaço para as disciplinas pedagógicas e as práticas?
12. Esse projeto foi discutido e divulgado entre os professores e alunos do curso?
13. Considerando a grade curricular atual do curso de licenciatura em CS da UEMA, como você analisa a formação desses professores de Sociologia que atuarão no ensino médio?
14. Como você enxerga a licenciatura em CS, há reconhecimento e interesse por parte dos professores?
15. Fale um pouco sobre a proposta do PIBID e do Programa Ensinar. Há uma contribuição com a formação do professor de Sociologia? Explique.

APÊNDICE C - Quadro dos entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	LOCAL DE TRABALHO
EGRESSO 01	Ciências Sociais Bacharel	AUTÔNOMO
PROFESSORA/EGRESSA 02	Filosofia e Ciências Sociais	UEMA
Egresso 03	Ciência Sociais Bacharel	SEDUC-MA
Egresso 04	Ciências Sociais Bacharel e licenciado	SEDUC-MA Contratado
PROFESSOR A	Pedagogia, com mestrado em Administração	UEMA
PROFESSOR B	Ciências Sociais Doutor em Ciências Socias	UFMA
Professor C	Comunicação Social e Ciências Sociais Doutora em Sociologia	UEMA
Professora D	Ciências Sociais Doutor em Ciências Humanas	UFMA
Professor E	Ciências Sociais Doutor em Ciências Sociais	UEMA
Professor F	Licenciatura em Ciências Sociais Especialista	SEDUC-MA Contratado 20h
Professor G	Ciências Sociais Bacharel e licenciada Mestre em Ciências Sociais	SEDUC-MA Contratada 40h
Professor H	Ciências Sociais Licenciatura Doutoranda em Ciências Sociais	SEDUC-MA Concursada 40h
Professor I	Ciências Sociais Licenciatura Mestre	SEDUC-MA Concursado 40h
Professor J	Ciências Sociais Bacharel e licenciado Mestre em Ciências Sociais	SEDUC-MA Concursado 40h
Professor K	Ciências Sociais Bacharel e licenciada	SEDUC-MA Concursada
Professor L	Ciências Sociais Bacharel e licenciado	SEDUC-MA Concursado

	Especialista	20h
Professor N	Ciências Sociais Bacharel e licenciado Especialista	SEDUC-MA Concursado 40h
Professor O	Ciências Sociais Licenciatura Mestre em Ciências Sociais	SEDUC-MA Contratada 40h
Professor P	Ciências Sociais Licenciatura Doutoranda em Ciências Sociais	SEDUC-MA Contratada 40h
Professor R	Ciências Sociais Bacharel e licenciado Especialista	SEDUC-MA Concursado 40h
Professora S	Ciências Sociais Licenciada Especialista	SEDUC-MA Contratada 40h
Professora T	Ciências Sociais Bacharel e licenciada Especialista	SEDUC-MA Concursada 20h+CET
Professora U	Ciências Sociais Bacharel e licenciado Doutor em Ciências Sociais	SEDUC-MA Concursado 40h
Professora V	Ciências Sociais Bacharel e licenciada Mestre	SEDUC-MA Concursada 40h
Professora X	Ciências Sociais Licenciada Especialista	SEDUC-MA Contratada 40h
Professora Z	Ciências Sociais Bacharel e licenciado Pós-Doutorado	SEDUC-MA Concursado 40h

Fonte : Elaboração da autora, 2024.

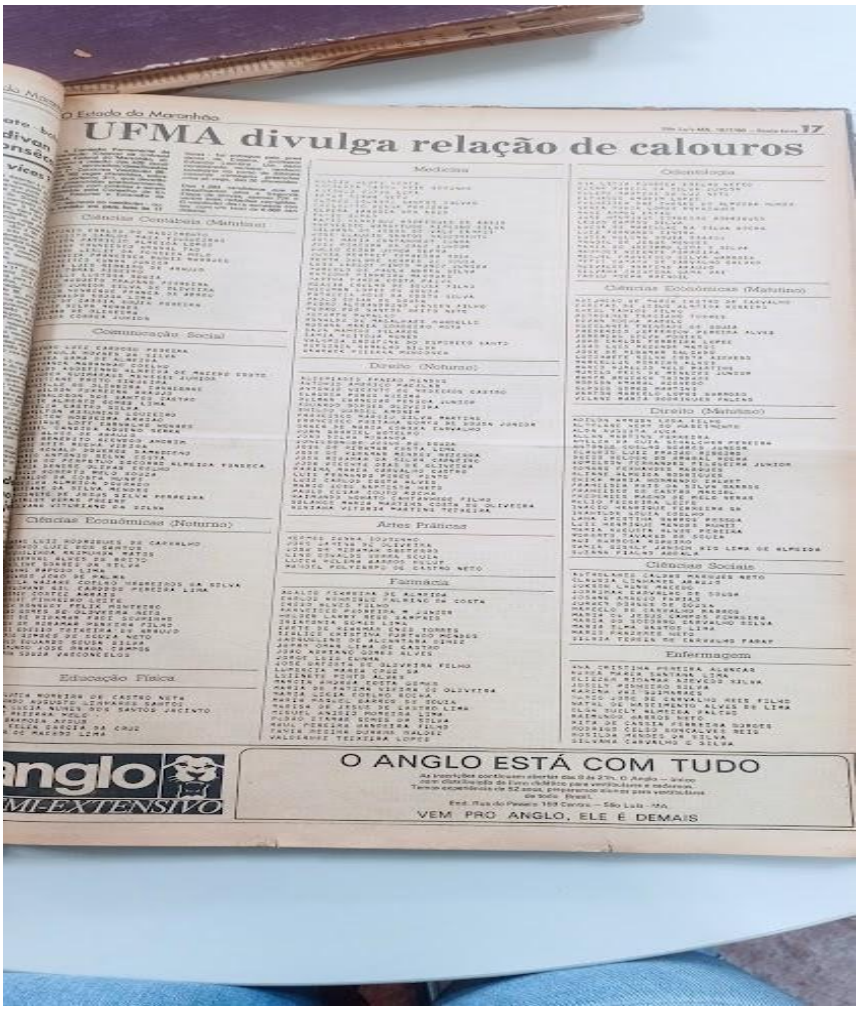
APÊNDICE D: Quadro cronológico sobre o processo de institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão.

ANO	
1966	Fundação da UFMA
1986	1º Turma do Curso de Ciências Sociais no Maranhão/UFMA.
1994	Implementação do modelo 3+1 – UFMA
1999	Disciplina pedagógicas implementadas na matriz curricular – CS/UFMA.
2001	Criação do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais – LECS/ UFMA.
2003	Criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFMA (Mestrado).
2005/2006	1ª Turma do curso de Ciências Sociais/UEMA – Modalidade conjunta (bacharelado e licenciatura).
2006/2007	Curso de Ciências Sociais/UFMA passou a ser oferecido na Modalidade Conjunta, além do bacharelado.
2008	Implementação da lei 11.684/2008.
2010	Aprovação do doutorado em Ciências Sociais/UFMA.
2010	Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR)/ UEMA.
2011	Separação do Curso de Ciências Socias/UFMA: Ciências Sociais Bacharelado e Ciências Sociais Licenciatura.
2012	Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA)/UEMA.
2013	Separação do Curso de Ciências Socias/UEMA: Ciências Sociais Bacharelado e Ciências Sociais Licenciatura.
2016	Criação do curso de Ciências Socias/Licenciatura- UEMA/Caxias
2017	Implementação da Lei 13.415/2017 - Novo Ensino Médio
2023	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais – LEPECS – UEMA

Fonte: Elaboração da autora.

ANEXOS

ANEXO A - Lista dos aprovados no primeiro vestibular para o Curso de Ciência Sociais/UFMA – 1986



O Estado do Maranhão 17

UFMA divulga relação de calouros

Ciências Contábeis (Matutino)

Comunicação Social

Ciências Econômicas (Noturno)

Educação Física

Medicina

Direito (Noturno)

Artes Práticas

Farmácia

Odontologia

Ciências Econômicas (Matutino)

Direito (Matutino)

Ciências Sociais

Enfermagem

anglo
SEMI-EXTENSIVO

O ANGLO ESTÁ COM TUDO

VEM PRO ANGLO, ELE É DEMAIS

Fonte: Jornal O Estado do Maranhão/1986

ANEXO B - Matriz curricular e grade curricular do curso de Ciências Sociais/UFMA

1ª matriz Curricular do curso de CS		Grade curricular cursada por egresso da 1ª turma de CS/UFMA	
Disciplina	**CH**	**Disciplina**	**CH**
Língua portuguesa	60	Língua portuguesa	60
MTEPB	60	MTEPB	60
Psicologia	60	Psicologia	60
Sociologia I	60	Sociologia I	60
Antropologia I	60	Antropologia I	60
Metodologia Científica	60	Metodologia Científica	60
Filosofia	60	Filosofia	60
Sociologia II	60	Sociologia II	60
Antropologia II	60	Antropologia II	60
Educação Física I, II, II e IV	120	Educação Física	30
Introdução a Economia	60	Introdução a Economia	60
Economia	60	Economia	60
História econômica, política e social I	60	História econômica, política e social I	60
Cultura brasileira	60	Cultura brasileira	60
Teoria sociológica I	60	Teoria sociológica I	60
Ciência Política I	60	Ciência Política I	60
Geografia Humana e econômica	60	Geografia Humana e econômica	60
Teoria da Marginalidade	60	Teoria da Marginalidade	60
Teoria Antropológica I	60	Teoria Antropológica I	60
Família, sociedade e direito do menor	60	Família, sociedade e direito do menor	60
Educação e sociedade	60	Educação e sociedade	60
História econômica, política e social II	60	História econômica, política e social II	60
Estatística Aplicada às CS	60	Estatística Aplicada às CS	60
Teoria Antropológica II	60	Teoria Antropológica II	60
MTPCS I	60	MTPCS I	60
Ciência Política II	60	Ciência Política II	60
Questão Agrária	60	Questão Agrária	60
Sociologia do Desenvolvimento	60	Sociologia do Desenvolvimento	60
Teoria Sociológica II	60	Teoria Sociológica II	60
MTPCS II	60	MTPCS II	60
História das Ciências Sociais no Brasil	60	História das Ciências Sociais no Brasil	60
Economia e sociedade	60	Economia e sociedade	60
Psicologia Social	60	Psicologia Social	60
Estratificação social	60	Estratificação social	60
Sociologia Rural	60	Sociologia Rural	60
Etnologia Brasileira I	60	Etnologia Brasileira I	60
Sociedades Camponesas	60	Sociedades Camponesas	60
Etnologia Brasileira II	60	Etnologia Brasileira II	60
Análise da política brasileira	60	Análise da política brasileira	60
Sociologia urbana	60		60
Antropologia Urbana	60		60
Planejamento Social	60		60

Sociologia do Trabalho	60		60
Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) I	30	Estudos de Problemas Brasileiros	60
		(EPB)	
Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) II	30	**********	
Movimentos Sociais	60	*** **********	
Teoria Política Brasileira	60	**********	
Ideologia na América Latina	60	**********	
Economia e Sociedade no Nordeste	60	**********	
Habilitação em Sociologia	60	**********	
Habilitação em Antropologia	60	**********	
Mulher e Sociedade	60	**********	
Antropologia da Religião	60	**********	
Folclore e Cultura Popular	60	**********	
Análise do Sistema de Parentesco	60	**********	
Estágio supervisionado	60	Estágio supervisionado	235
Trabalho de conclusão	-	Trabalho de conclusão	-

Fonte:

Elaboração da autora: histórico acadêmico do Egresso 01 e Coelho (2011).

ANEXO C: Matrizes curriculares do curso de Ciências Humanas/Sociologia

SÃO BERNARDO (2013)	BACABAL (2013)	IMPERATRIZ (2023)
Geografia	Fundamentos de Geografia	Teorias e Metodologias da História
História	Introdução à História	Fundamentos de Geografia
Sociologia	Introdução à Sociologia	Sociologia Clássica I
Filosofia	Introdução à Filosofia	Fundamentos Epistemológicos de Filosofia
Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	Filosofia da Educação
Tecnologias da informação aplicadas ao ensino.	Tecnologias da Informação Aplicadas ao Ensino	Cartografia
Antropologia Filosófica	Antropologia Filosófica	Sociologia Clássica II
Noções de Cartografia	Noções de Cartografia	Filosofia das Ciências Humanas
Cultura, Identidade e Diversidade	Cultura, Identidade e Diversidade	Metodologia científica
Psicologia da educação	Psicologia da educação	História e Natureza
História da Europa I	História da Europa I	Sociologia Contemporânea
História da Europa II	História da Europa II	Cidadania e Cultura no Tempo
Sociologia Clássica	Sociologia Clássica	Produção do Espaço Brasileiro
Produção e Organização do espaço agrário e urbano	Produção e Organização do espaço agrário e urbano	Psicologia da Educação
Prática do Ensino das Ciências Humanas	Prática do Ensino das Ciências Humanas	Filosofia Política
Ètica e filosofia ambiental	Ètica e filosofia ambiental	História e Educação Patrimonial
Didática e organização do trabalho Escolar	Didática e organização do trabalho escolar	Metodologia do Ensino de Geografia e História
História e política educacional	História e política educacional	Ética, Cidadania e Direitos Humanos
História do Brasil e do maranhão Colonial	História do Brasil e do maranhão Colonial	Didática e Organização do Trabalho Escolar
Fundamentos de geologia e Geomorfologia	Fundamentos de geologia e geomorfologia	Teoria e Prática Docente
Sociologia contemporânea	Sociologia contemporânea	Avaliação e Currículo
Filosofia Política	Filosofia Política	Tecnologias Aplicadas ao Ensino
Estágio Ensino Fundamental	Estágio Ensino Fundamental	Filosofia e Contemporaneidade
Teoria do conhecimento e filosofia das ciências	Teoria do conhecimento e filosofia das ciências	História Indígena e do Indigenismo
Seminário de trabalho final de curso	Seminário de trabalho final de curso	História da África e dos Afro-brasileiros
Educação para a diversidade	Educação para a diversidade	Geografia, Sociedade, Estado e Natureza
História da América Colonial	História da América Colonial	História e Política Educacional
Prática e análise do livro didático	Prática e análise do livro didático	Interdisciplinaridade e Ciências Humanas
Estágio Ensino Fundamental II	Estágio Ensino Fundamental II	Metodologia do Ensino de Sociologia
História da África	História da África	Sociologia da Educação
Estado e Sociedade	Estado e Sociedade	Educação para a Diversidade

Fundamentos de Climatologia e Hidrografia	Fundamentos de Climatologia e Hidrografia	Sociologia do Trabalho
Libras	Libras	Projeto de TCC
Estágio Ensino Fundamental II	Estágio Ensino Fundamental II	Sociologia Urbana
Seminário de trabalho final de curso II	Seminário de trabalho final de curso II	Sociologia da Religião
Educação, Cultura e Sociedade	Educação, Cultura e Sociedade	Pensamento Social Brasileiro
Sociedade e Ambiente	Sociedade e Ambiente	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Epistemologia das Ciências Sociais	Epistemologia das Ciências Sociais	Estado, Sociedade e Movimentos Sociais
Sociologia do trabalho	Sociologia do trabalho	Estágio do Ensino Fundamental
Estágio Ensino Médio	Pensamento Social Brasileiro	Estágio do Ensino Médio
	Metodologia do Ensino de Sociologia	Atividades Complementares
	Teoria Social Crítica	
	Sociologia Urbana	

Fonte: PPCCH Bacabal (2013), Imperatriz (2023) e São Bernardo (2013).

ANEXO D: Detalhamento das práticas pedagógicas da licenciatura em Ciências Sociais

Período	Atividades	Produto a ser Avaliado	CH /Cr
2° LECS I	Estudos bibliográficos sobre a realidade educacional brasileira e maranhense	Fichamentos de textos básicos	45 /1
3° LECS II	Estudo do Perfil das Escolas de são Luís, através de palestras de especialistas convidados e visitas a escolas	Frequência e relatório de atividades	45 /1
4° LECS III	Levantamento sobre o ensino da Sociologia no Brasil Levantamento sobre o Ensino da Sociologia no Maranhão (pesquisa de dados secundários, nas secretarias de educação e entrevistas com professores de Sociologia)	Relatório descritivo e analítico das técnicas e resultados da pesquisa	45 /1
5° LECS IV	Verificação in loco do perfil escolar: visitas a escolas, com vistas à observação dos seguintes aspectos: contexto socioeconômico em que está inserida; infraestrutura ou recursos materiais disponíveis; recursos humanos; orientação político-filosófica; perfil do alunado; políticas de inclusão etc.	Relatório descritivo e analítico das técnicas e resultados da pesquisa	60
6° LECS V	Visitas a escolas para observação do trabalho pedagógico e a participação dos alunos (observação do funcionamento da sala de aula).	Relatório do acompanhamento de uma turma, observando as disciplinas em geral, mas priorizando a Sociologia	60
7° LECS VI	Elaboração Coletiva de uma proposta para o ensino da Sociologia no ensino Médio no Maranhão, considerando: a realidade sócio-econômica e cultural das escolas; os conteúdos a serem discutidos, explicitando questões de importância conjuntural e local	Proposta para o Ensino da Sociologia no Maranhão	45/3

Fonte: PPC de Ciências Sociais (Modalidade conjunta) - 2006

ANEXO E - Demonstrativo das atividades complementares e limites de carga horária e créditos

Atividade	**Carga Horária por Participação***	**Número máximo a ser considerado:**	**Limite de Carga Horária e Créditos Permitidos**
Disciplinas de livre escolha	Mínimo de 30h	-	180h / 12Cr
Participação em Projetos de Pesquisa e Iniciação Científica	60h por semestre	02 Semestres	120 / 08Cr
Participação em Projetos de Extensão	Mínimo de 15h	-	60 / 04Cr
Participação em Programa de Educação Tutorial – PET	30h por semestre	04 Semestres	120h / 12 Cr
Participação em minicursos, laboratório, oficinas e similares	Mínimo de 12h	-	90h / 06Cr
Monitoria	30h por Semestre	02 Semestres	60h / 04Cr
Participação em evento científico local	Mínimo de 15h considerando 3 horas por evento	05 Eventos	15 h / 01Cr
Participação em evento científico regional / nacional	Mínimo de 15 h considerando 5 horas por evento	03 Eventos	15 h / 01Cr
Participação em evento científico internacional	Mínimo de 15h considerando sete horas e meia por evento	02 Eventos	15 h / 01Cr
Apresentação de trabalho em evento científico local	Mínimo de 15 horas considerando 5 horas por apresentação	12 Apresentações	60/04Cr
Apresentação de trabalho em evento científico regional / nacional	Mínimo de 15 horas considerando sete horas e meia por apresentação	08 Apresentações	60h / 01Cr
Apresentação de trabalho em evento científico internacional	Mínimo de 15 horas considerando 15 horas por apresentação	04 Apresentações	60h / 01Cr
Cursos de Língua estrangeira	Mínimo de 30 horas	-	120h / 08 Cr

Cursos de Tecnologia da informação (informática, braile, libras etc)	Mínimo de 15 horas por Curso	03 Cursos	60h / 04Cr
Participação em Colegiados Universitários	15 horas por semestre	04 semestres	60 / 04Cr
Participação em entidades de representação estudantil	15 horas por semestre	02 semestres	30h / 02Cr
Participação em conselhos/ diretorias de entidades da sociedade civil	15 horas por semestre	02 semestres	30h / 02Cr

Fonte: PPC Ciências Sociais, 2006

ANEXO F - Lista dos Grupos de Pesquisa do Departamento de Sociologia e Antropologia – UFMA

Ano de inserção no PPC	**Nome do Grupo**	**Coordenador(a)**
2006	Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular	Dr. Sergio Figueiredo Ferretti.
2006	Grupo de Estudos Rurais e Urbanos – GERUR	Dra. Maristela de Paula Andrade e Dr. Benedito Souza Filho
2006	Estado Multicultural e Políticas Públicas	Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho
2006	Estudos de Gênero e Memória	Dra. Sandra Maria Nascimento Sousa
2006	Ritmos da Identidade/NEAB	Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva
2006	Grupo de Pesquisa das Formas Sociais	Dr. José Odval Alcântara Júnior
2006	Espaço Patrimônio e Cotidiano Urbano	Dr. Alexandre Fernandes Corrêa
2006	Grupo de Estudos Antropológicos em Saúde, Ciência e Sociedades Contemporâneas – GEASC	Dra. Ednalva Neves Maciel
2006	Núcleo de Estudos sobre Poder e Política – NEPP	Dra. Ilse Gomes da Silva
2006	Grupo de Estudos: desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente – GEDMMA	Dr. Horácio Antunes Sant‟Ana Júnior e Me Elio de Jesus Pantoja Alves
2006	Mídia, Corpo e Processos de Mundialização	Dr. Jarbas Couto Lima
2014	Grupo de Estudos e Pesquisas Ritmos da Identidade	Dr. Álvaro Roberto Pires
2014	Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras Quilombolas e Indígenas (NURUNI)	Dr. István van Deursen Varga
2014	A contracultura dos anos de 1960 aos dias atuais	Dr. Claudio Zannoni
2014	Núcleo de Estudos sobre Poder e Política – NEPP	Dra. Arleth Santos Borges
2014	Grupo de Estudos de Políticas Econômicas e Sociais-GEPES	Drª Célia Maria da Motta
2014	Núcleo de Etnologia e Imagem	Dr. Adalberto Luiz Rizzo de Oliveira

2014	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Sociedade- GPTS	Dr. Marcelo Domingos Sampaio Carneiro; Dr. Paulo Fernandes Keller
2014	Grupo de Estudos de Política, Lutas Sociais e Ideologias -GEPOLIS	Dra. Ilse Gomes Silva e Dra. Joana A Coutinho
2014	Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Sociológica – GETESOL	Dr. José Benevides Queiroz e Dr. Gamaliel da Silva Carreiro
2014	Laboratório de Estudos sobre Elites Políticas e Culturais - LEPOC	Dr. Igor Gastal Grill e Dra. Eliana Tavares dos Reis
2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Lutas Sociais Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ontologia do Pensamento Social - GEPOPS	Dr. John Kennedy Ferreira
2018	GESPE - Grupo de estudos em Sociologia e Pesquisa em Educação	Drª Elisa Maria dos Anjos
2018	FLUTUA – Fluxos e temporalidades em Universos Antropológicos	Drª Rejane Valvano Correa da Silva
2018	Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais Grupo de Hegemonia e Lutas na América Latina- GEHAL	Drª Joana Aparecida Coutinho
2022	VULNERA – Laboratório de Estudos Vulnerabilidades e Processos de Subjetivação	Dr. Arinaldo Martins de Sousa

Fonte: Elaboração da autora e PPC Licenciatura em CS - 2006/2014/2018/2022

ANEXO G – LECS - Detalhamento das atividades pedagógicas, específicas ao magistério e à licenciatura, limites de carga horária

Atividade	**Carga Horária por Participação**	**Máximo considerado**	**Limite de Carga Horária**
Participação em atividades escolares (projetos pedagógicos, material didático)	30 h por semestre	02 semestres	60 horas
Participação em Projetos Sociais desenvolvidos nas escolas.	30 h por semestre	02 semestres	60 horas
Acompanhamento de turma em sala de aula de Sociologia em escola de Ensino Médio.	30 h por semestre	02 semestres	60 horas
Pesquisa em escolas do Nível Médio (estrutura pedagógica; condições materiais; problemas gerais e/ou específicos).	30 h por semestre	02 semestres	60 horas
Apresentação de Minicursos e palestras em Escolas	30 h por semestre	02 semestres	60 horas
Participação em Projetos de Pesquisa, Iniciação Científica ou Extensão, relacionados à Licenciatura.	60h por semestre	02 Semestres	120 horas
Frequência em Cursos de Formação de Educadores para o Ensino Básico.	Mínimo de 15h	02 por semestre	60 horas
Exercício de Docência	60 h por semestre	02 semestres	120 horas
Frequência em Cursos de Educação Especial	Mínimo de 15h	02 por semestre	60 horas
Monitoria nas disciplinas LECS ou MTPCS.	30h por semestre	02 Semestres	60 horas
Apresentação de trabalho em Oficinas, Encontros acadêmicos ou seminários de Licenciatura (simples participação não será considerada).	Mínimo de 15 horas considerando 5 horas por apresentação	10 Apresentações	50 horas

Fonte: PPC de Ciências Sociais/Licenciatura – UFMA/2014.

ANEXO H – Detalhamento das disciplinas do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS)/2014

	Período	Ementas	Avaliação	CH
LECS I	**2°**	Pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e maranhense. Análise da história, reformas e institucionalização do conhecimento do conhecimento sociológico no Ensino Médio.Análise de documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN`s). Planos didáticos-Sociologia Ensino Médio-SEDUC.	Pesquisas, leituras e debates realizados em grupos.	60
LECS II	**3°**	Pesquisas sobre as atuais orientações político-filosóficas, a concepção de escola e de currículo na Rede Estadual ou Municipal de Educação em São Luís-MA. Pesquisa e análise do contexto socioeconômico:infraestrutura (recursos materiais); corpo docente; perfil do alunado.	Relatório descritivo-analítico das técnicas e resultados da pesquisa em grupos.	60
LECS III	**4°**	Análise de materiais didáticos atuais (livros didáticos/paradidáticos, revistas, documentários). Elaboração e exposição de planos-aulas temáticas, com produção de material didático.	Elaboração e exposição individual das atividades.	60
LECS IV	**5°**	Elaboração de Projeto individual para o estágio supervisionado, a partir de uma Abordagem Pedagógica pesquisada e pré-definida (exemplos: libertária; tradicional; tecnicista; progressista, etc). O projeto deve apresentar: 1. Abordagem; objetivos, estratégias; metodologia; bibliografia; 2. Exposição de um plano final de aula, coerente com a proposta inicial.	Pesquisa; Elaboração e Exposição individual do projeto didático e do plano final de aula.	60

Fonte: PCC de Ciências Sociais Licenciatura/UFMA

ANEXO I – Matriz curricular do curso de Ciências Sociais/Licenciatura - Programa Ensinar/UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Programa ensinar Formação de Professores da UEMA

PROGRAMA ENSINAR/UEMA						
ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA						
				Créditos		
Ord.	1º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Introdução à Sociologia	NE	60	4	0	4
2	Introdução à Antropologia	NE	60	4	0	4
3	Introdução à Ciência Política	NE	60	4	0	4
4	Filosofia	NE	60	4	0	4
5	Leitura e Produção Textual	NC	60	4	0	4
6	Psicologia da Educação*	NC	60	4	0	4
	SUBTOTAL		**360**	**24**	**0**	**24**
				Créditos		
Ord.	2º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Teoria Sociológica em Durkheim	NE	60	4	0	4
2	Filosofia da Educação*	NC	60	4	0	4
3	Teoria Política Grega e Medieval	NE	60	4	0	4
4	Metodologia Científica	NC	60	4	0	4
5	Teoria Antropológica Clássica	NE	60	4	0	4
6	Teoria Sociológica em Marx	NE	60	4	0	4
	SUBTOTAL		**360**	**24**	**0**	**24**
				Créditos		
Ord.	3º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Teoria Política Moderna	NE	60	4	0	4
2	Antropologia Contemporânea	NE	60	4	0	4
3	Política Educacional Brasileira*	NC	60	4	0	4
4	História Social, Política e Econômica Geral	NE	60	4	0	4
5	Didática*	NC	60	4	0	4
6	Prática Curricular na Dimensão Político-Social	NE	135	0	3	3
	SUBTOTAL		**435**	**20**	**3**	**23**
				Créditos		
Ord.	4º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica*	NC	60	4	0	4
2	Teoria Sociológica em Weber	NE	60	4	0	4
3	Teorias do Estado	NE	60	4	0	4
4	História da Educação Brasileira*	NC	60	4	0	4
5	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais*	NE	60	4	0	4
6	Prática Curricular na Dimensão Educacional	NE	135	0	3	3
	SUBTOTAL		**435**	**20**	**3**	**23**
				Créditos		

Fonte: Programa Ensinar

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Programa Ensinar
Formação de Professores da UEMA

Ord.	5º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais	NE	60	4	0	4
2	Política Brasileira	NE	60	4	0	4
3	Sociologia do Trabalho	NE	60	4	0	4
4	Sociologia da Juventude (São Luís) Psicologia Social (Caxias)	NE	60	4	0	4
5	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	NC	60	4	0	4
6	Prática Curricular na Dimensão Escolar	NE	135	0	3	3
	SUBTOTAL		435	20	3	23
				Créditos		
Ord.	6º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Avaliação Educacional e Escolar*	NC	60	4	0	4
2	Currículo*	NC	60	4	0	4
3	Fundamentos Sociológicos da Educação*	NE	60	4	0	4
4	Sociologia Contemporânea	NE	60	4	0	4
5	Antropologia Afro-Brasileira	NE	60	4	0	4
6	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio I	NE	135	0	3	3
	SUBTOTAL		435	20	3	23
				Créditos		
Ord.	7º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Educação Especial e Inclusiva	NC	60	4	0	4
2	Sociologia Rural	NE	60	4	0	4
3	Gestão Educacional e Escolar*	NC	60	4	0	4
4	Optativa I	NL	60	4	0	4
5	Antropologia Indígena	NE	60	4	0	4
6	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio II	NE	180	0	4	4
	SUBTOTAL		420	16	4	20
				Créditos		
Ord.	8º PERÍODO - DISCIPLINAS	Núcleo	CH	Teóricos	Práticos	Total
1	Sociologia Urbana	NE	60	4	0	4
2	Optativa II	NL	60	4	0	4
3	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	NE	90	0	2	2
4	Atividades Teórico-Práticas - ATP	-	225	0	5	5
5	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	-	-	-	-	-
	SUBTOTAL		435	8	7	15
	CARGA HORÁRIA E CRÉDITOS TOTAIS DO CURSO		3.375	156	23	179

Fonte: Programa Ensinar

ANEXO J: Disciplinas do Núcleo Livre

ORDEM	DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO	CH
01	Sociologia do Desenvolvimento	DCS	60
02	Sociologia da Violência	DCS	60
03	Identidade e Multiculturalismo	DCS	60
04	Cartografia Social e Política da Amazônia	DCS	60
05	História e Cultura Afro-Brasileira	DCS	60
06	Relações Internacionais	DCS	60
07	Antropologia Política	DCS	60
08	Movimentos Sociais	DCS	60
09	PensamentoSocialBrasileiro	DCS	60
10	Teoria das Elites	DCS	60
11	Estado e Políticas Públicas	DCS	60
12	Gênero e Sexualidade	DCS	60
13	Mídia e Poder	DCS	60
14	Trabalho e Sindicalismo	DCS	60
15	As Ciências Sociais na América Latina	DCS	60
16	Ciências Sociais e Religião	DCS	60
17	Planejamento Social	DCS	60
18	Pensamento Social do Maranhão	DCS	60

Fonte: PPCCS Licenciatura UEMA, 2015

ANEXO K - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais consideradas pelo Departamento de Ciências Sociais/Licenciatura

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Monitoria: atividade de monitoria tal como regulamentada pela UEMA	total de 12 horas
Iniciação Científica: atividades de iniciação científica desenvolvidas junto a um ou mais professores, com o financiamento ou não das agências de fomento à pesquisa (FAPEMA, CNPq, etc.). Em qualquer um dos casos o professor deve submeter ao Colegiado do Curso o plano semestral e anual de atividades a serem desempenhadas.	total de 12 horas
Participação em Congressos e Seminários Científicos de reconhecido valor científico: desde que na área de formação do(a) aluno(a) ou em áreas afins.	Não informado
Atividades voluntárias desenvolvidas em organizações privadas, públicas e não governamentais: estas atividades incluem também a atuação em movimentos comunitários e sociais, atividades de assessoria ou consultoria a movimentos comunitários e sociais, desde que demandem um esforço efetivo de utilização/aplicação dos conhecimentos obtidos no Curso às atividades desempenhadas;	Não informado
Participação em projetos de extensão;	Não informado
Estágios curriculares não obrigatórios;	Não informado
Viagens de estudo;	Não informado
Realização de palestras;	Não informado
Disciplinas oferecidas por outras instituições e/ou unidades acadêmicas não contempladas no currículo do curso;	Não informado
Participação em empresas juniores e em núcleos de estudos e de pesquisas vinculados às áreas estratégicas do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura.	Não informado

Fonte:PPCCS Licenciatura UEMA, 2015

ANEXO L - Cursos de Magistério (Formação de Professores da 1ª A 4ª série)

Fls. No 18
Proc. No 214/83
Rubrica

ESTADO DO MARANHÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU

DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA

CURSO: HABILITAÇÃO P/O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU (1ª à 4ª SÉRIES)

CARGA HORÁRIA: 2.880 HORAS

PARTES DO CURRÍCULO	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA
		S	A	S	A	S	A	
NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	03	108	03	108	03	108	324
	LITERATURA	02	72	02	72	-	-	144
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS	02	72	-	-	-	-	72
	HISTÓRIA	02	72	-	-	-	-	72
	O.S.P.B.	-	-	01	36	-	-	36
	GEOGRAFIA	02	72	-	-	-	-	72
	MATEMÁTICA	03	108	02	72	-	-	180
	QUÍMICA	02	72	-	-	-	-	72
	FÍSICA	02	72	-	-	-	-	72
	BIOLOGIA	02	72	-	-	-	-	72
ARTIGO 7º DA LEI 5.692/71	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	01	36	-	-	-	-	36
	PROGRAMA DE SAÚDE	01	36	-	-	-	-	36
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	02	72	-	-	-	-	72
	EDUCAÇÃO FÍSICA	03	108	02	72	-	-	180
	ENSINO RELIGIOSO	01	36	-	-	-	-	36
PARTE DIVERSIFICADA	PSICOLOGIA	-	-	02	72	-	-	72
	SOCIOLOGIA	-	-	02	72	-	-	72
INSTRUMENTAIS	RECREAÇÃO E JOGOS	-	-	-	-	03	108	108
	MATEMÁTICA (MAT.DO ENSINO DE 1º GRAU)	-	-	-	-	03	108	108
PARTE PROFISSIONALIZANTE	BIOLOGIA EDUCACIONAL	-	-	02	72	-	-	72
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	-	02	72	72
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	-	02	72	72
	FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	02	72	02	72	144
	DIDÁTICA DE ~~LÍNGUA PORTUGUESA~~ Português	-	-	-	-	03	108	108
	DIDÁTICA ~~GERAL~~	-	-	03	108	-	-	108
	DIDÁTICA DOS ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	-	03	108	108
	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	-	-	-	-	03	108	108
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS	-	-	-	-	03	108	108
	ESTRUTURA E FUNC.DO ENSINO DE ~~1º GRAU~~	-	-	02	72	-	-	72
	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	-	-	02	72	-	-	72
ESTÁGIO	PRÁTICA DE ENSINO (ESTADO SUPERV.)	-	-	04	144	12	432	
	TOTAL DE AULAS	28	1008	25	900	27	972	2.880
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES	801		720		774		2.295

Digitalizado com CamScanner

Fonte : CEE-MA

ANEXO M - Curso de magistério: estudos adicionais em ciência

Fls. No 20
Proc. No 214/93
Rubrica

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA
CURSO: ESTUDOS ADICIONAIS
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: CIÊNCIAS
CARGA HORÁRIA: 792 HORAS

PARTES DO CURRÍCULO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	02	72
	INGLÊS	01	36
	MATEMÁTICA	02	72
ARTIGO 7º DA LEI 5.692/71	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	01	36
	PROGRAMA DE SAÚDE	01	36
PARTE DIVERSIFICADA	PSICOLOGIA	03	108
	SOCIOLOGIA	03	108
PARTE PROFISSIONALIZANTE	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	03	108
	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	02	72
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU	02	72
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS	02	72
ESTÁGIO	PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)	03	108
	TOTAL DE AULAS	22	792
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES	639	

Digitalizado com CamScanner

Fonte : CEE-MA

ANEXO N - Técnico em Administração

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
DIVISÃO DE PROGRAMAS E CURRÍCULOS
CURSO: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
DURAÇÃO DO CURSO: 2.780 horas

FLS No 29
Proc. No 214/93
Rubrica Beth

	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H
		S	A	S	A	S	A	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	03	120	03	120	-	-	240
	Literatura	02	80	-	-	-	-	80
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	02	80	-	-	-	-	80
	História	03	120	-	-	-	-	120
	Geografia	02	80	-	-	-	-	80
	Matemática	03	120	03	120	-	-	240
	Química	02	80	-	-	-	-	80
	Física	02	80	-	-	-	-	80
	Biologia	02	80	-	-	-	-	80
ARTIGO 7º LEI Nº 5692/71	Programas de Saúde	-	-	01	40	-	-	40
	Educação Artística	-	-	01	40	-	-	40
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	240
	Ensino Religioso	01	40	-	-	-	-	40
PARTE DIVERSIFICADA	Psicologia	-	-	03	120	-	-	120
	Filosofia	-	-	02	80	-	-	80
	Sociologia	-	-	02	80	-	-	80
	Estudos Regionais	-	-	-	-	02	80	80
INSTRUMENTAL	Língua Portuguesa (Redação Comercial e Oficial)	-	-	-	-	03	120	120
	Matemática Comercial e Financeira	-	-	-	-	03	120	120
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Estatística	-	-	-	-	03	120	120
	Mecanografia e Processamento de Dados	-	-	03	120	03	120	240
	Direito e Legislação	-	-	-	-	03	120	120
	Economia e Mercados	-	-	-	-	03	120	120
	Administração e Controle	03	120	04	160	03	120	400
	Contabilidade e Custos	-	-	03	120	02	80	200
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado	-	-	-	-	-	200h	-
	TOTAL DE AULAS	27	1.080	27	1.080	27	1.080	3.240
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES	860		860		860		2.780

INDICADORES:

01 - Dias Letivos 200
02 - Horas de atividades diárias 4h
03 - Dias letivos semanais 05
04 - Semanas anuais 40
05 - Horas aula 45'
06 - Recreio p/ dia 15'

Digitalizado com CamScanner

Fonte : CEE-MA

ANEXO O - Técnico em Edificações

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
DIVISÃO DE PROGRAMAS E CURRÍCULOS
CURSO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
DURAÇÃO DO CURSO: 3.970 horas

FLS Nº 35
Proc. Nº 214/93
Rubrica Beth

	DISCIPLINAS	1º SÉRIE		2ª SERIE		3ª SERIE		4ª SERIE		C.H.
		S	A	S	A	S	A	S	A	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	03	120	03	120	-	-	-	-	240
	Literatura	02	80	-	-	-	-	-	-	80
	Língua Estrangeira Moderna:									
	Inglês	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	História	03	120	-	-	-	-	-	-	120
	Geografia	03	120	-	-	-	-	-	-	120
	Matemática	03	120	03	120	03	120	-	-	360
	Química	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	Física	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	Biologia	02	80	-	-	-	-	-	-	80
ART. 7º DA LEI 5692/71	Programas de Saúde	-	-	01	40	-	-	-	-	40
	Educação Artística	01	40	-	-	-	-	-	-	40
	Ensino Religioso	01	40	-	-	-	-	-	-	40
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	-	-	240
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	-	-	02	80	-	-	-	-	80
	Sociologia	-	-	02	80	-	-	-	-	80
	Introdução à Informática	-	-	-	-	-	-	02	80	80
	Resistência dos Materiais	-	-	-	-	-	-	03	120	120
	Estruturas	-	-	-	-	-	-	04	160	160
	Instalações	-	-	-	-	03	120	03	120	240
INSTRUMENTAL	Língua Portuguesa (Redação e Expressão)	-	-	-	-	03	120	-	-	120
	Física Aplicada à Edificações	-	-	-	-	02	80	-	-	80
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Organização e Normas	-	-	-	-	01	40	02	80	120
	Desenho	03	120	03	120	03	120	03	120	480
	Solos	-	-	03	120	-	-	-	-	120
	Materiais de Construção	-	-	02	80	02	80	-	-	160
	Topografia	-	-	-	-	03	120	-	-	120
	Máquinas e Equipamentos	01	40	02	80	-	-	-	-	120
	Construção	-	-	-	-	06	240	03	120	360
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado	-	-	-	-	-	-	-	560h	-
	TOTAL DE AULAS	30	1.200	29	1.160	28	1.120	20	800	4.280h
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES		950		920		890		650	3.970h

INDICADORES:

01 - Dias letivos 200
02 - Horas de atividades diárias 4h
03 - Dias letivos semanais 05
04 - Semanas anuais 40
05 - Horas aula 45'
06 - Recreio p/dia 15'

Digitalizado com CamScanner

Fonte: CEE-MA

ANEXO P - Técnico em Mecânica

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
DIVISÃO DE PROGRAMAS E CURRÍCULOS
CURSO: TÉCNICO EM MECÂNICA
DURAÇÃO DO CURSO: 3.970 HORAS

FLS Nº 36
Proc. Nº 3/4/93
Rubrica

	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE S	1ª SÉRIE A	2ª SÉRIE S	2ª SÉRIE A	3ª SÉRIE S	3ª SÉRIE A	4ª SÉRIE S	4ª SÉRIE A	C.H
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	03	120	03	120	-	-	-	-	240
	Literatura	02	80	-	-	-	-	-	-	80
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	História	03	120	-	-	-	-	-	-	120
	Geografia	03	120	-	-	-	-	-	-	120
	Matemática	03	120	03	120	03	120	-	-	360
	Química	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	Física	02	80	02	80	-	-	-	-	160
	Biologia	02	80	-	-	-	-	-	-	80
ART. 7º DA LEI 5692/71	Programas de Saúde	-	-	-	-	01	40	-	-	40
	Educação Artística	01	40	-	-	-	-	-	-	40
	Ensino Religioso	01	40	-	-	-	-	-	-	40
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	-	-	240
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	-	-	02	80	-	-	-	-	80
	Sociologia	-	-	-	-	02	80	-	-	80
	Introdução à Informática	-	-	-	-	-	-	02	80	80
INSTRUMENTAL	Língua Portuguesa (Redação e Expressão)	-	-	-	-	03	120	-	-	120
	Física Aplicada à Mecânica	-	-	-	-	03	120	-	-	120
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Organização e Normas	-	-	-	-	01	40	02	80	120
	Eletricidade	-	-	03	120	02	80	04	160	360
	Mecânica	01	40	04	160	04	160	04	160	520
	Produção Mecânica	-	-	03	120	04	160	04	160	440
	Desenho	03	120	03	120	03	120	04	160	520
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado	-	-	-	-	-	-	-	560h	-
	TOTAL DE AULAS	30	1.200	29	1.160	28	1.120	20	800	4.280
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES	950		920		890		650		3.970

INDICADORES:

01- Dias Letivos - 200
02- Horas de atividades diárias - 4h
03- Dias Letivos Semanais - 05
04- Semanas Anuais - 40
05- Horas aula - 45'
06- Recreio p/ dia - 15'

Digitalizado com CamScanner

Fonte: CEE-MA

ANEXO Q - Técnico em Processamento de Dados

Fls. Nº 04
Proc. Nº 234/93
Rubrica

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DE 2º GRAU
DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA
CURSO: TÉCNICO EM PROCESSAMENTO DE DADOS
CARGA HORÁRIA: 3.204 HORAS

PARTES DO CURRÍCULO	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA
		S	A	S	A	S	A	
NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	03	108	02	72	-	-	180
	LITERATURA	01	36	-	-	-	-	36
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS	02	72	02	72	-	-	144
	HISTÓRIA	02	72	-	-	-	-	72
	~~O.S.P.B.~~	-	-	-	-	01	36	36
	GEOGRAFIA	02	72	-	-	-	-	72
	MATEMÁTICA	03	108	03	108	-	-	216
	QUÍMICA	02	72	-	-	-	-	72
	FÍSICA	02	72	-	-	-	-	72
	BIOLOGIA	02	72	-	-	-	-	72
ARTIGO 7º DA LEI 5.692/71	~~EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA~~	01	36	-	-	-	-	36
	PROGRAMA DE SAÚDE	-	-	-	-	01	36	36
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	01	36	-	-	-	-	36
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	72	02	72	02	72	216
	ENSINO RELIGIOSO	01	36	-	-	-	-	36
PARTE DIVERSIFICADA	SOCIOLOGIA	02	72	-	-	-	-	72
INSTRUMENTAIS	LÍNGUA PORT. E PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO	-	-	-	-	04	144	144
	MATEMÁTICA	-	-	-	-	03	108	108
	ESTATÍSTICA	-	-	02	72	-	-	72
PARTE PROFISSIONALIZANTE	ORGANIZAÇÃO DE EMPRESA	-	-	03	108	04	144	252
	CONTABILIDADE	-	-	02	72	02	72	144
	PROCESSAMENTO DE DADOS	06	216	12	432	12	432	1080
ESTÁGIO	PRÁTICA DE ENSINO (EST.SUPERVISIONADO	-	-	-	-	04	144	
	TOTAL DE AULAS	32	1152	28	1008	29	1044	3204
	TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES	909		801		828		2538

Roseane/93

Digitalizado com CamScanner

ANEXO R - Matrizes Curriculares: Escola Militar, Centro Educa Mais e IEMA.

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

3. ENSINO MÉDIO - REGULAR – TEMPO PARCIAL - ESCOLAS MILITARES - PM

Estrutura Curricular	2023							
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE REM		2ª SÉRIE REM		3ª SÉRIE	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
		Educação Física	1	40	1	40	2	80
		Arte	1	40	1	40	2	80
		Língua Inglesa	1	40	1	40	2	80
	SUBTOTAL		7	280	7	280	10	400
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	5	200
	SUBTOTAL		4	160	4	160	5	200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	80	2	80	3	120
		Química	1	40	1	40	3	120
		Física	2	80	2	80	3	120
	SUBTOTAL		5	200	5	200	5	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	3	120
		Geografia	1	40	1	40	2	80
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
SUBTOTAL			4	160	4	160	7	280
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			20	800	20	800	31	1240
PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Língua Espanhola	2	80	2	80	2	80
		Produção Textual e Leitura	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Eletiva de Base	2	80	2	80	0	0
		Pré Itinerários Formativos	2	80	0	0	0	0
		Ciências em Ação	2	80	0	0	0	0
		Aprofundamento IF I	0	0	2	80	0	0
		Aprofundamento IF II	0	0	2	80	0	0
		Tutoria	1	40	1	40	0	0
		Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo	0	0	1	40	0	0
		Instrução Cívico Militar	1	40	1	40	0	0
SUBTOTAL			14	560	15	600	15	160
CARGA HORÁRIA GERAL			34	1360	35	1400	35	1400

LEGENDA:

CHS: Carga Horária Semanal — **CHA:** Carga Horária Anual

FGB: Formação Geral Básica — **IF:** Itinerário Formativo

Observações:

- A referida Matriz está prevista para ser desenvolvida em 200 dias letivos anuais, distribuídos

Rua das Figueiras, S/N - Jardim São Francisco - São Luís/MA - CEP 65076-150
Contatos: (98) 3194-7403
sagea@edu.ma.gov.br/sagea@educacao.ma.gov.br

Fonte: SEDUC-MA

Nova Matriz Curricular para a Reformulação do Ensino Médio
ESCOLAS INTEGRAIS

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC

	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série H/A Semanal	1ª Série H/A Anual	2ª Série H/A Semanal	2ª Série H/A Anual	3ª Série H/A Semanal	3ª Série H/A Anual	CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS			CIÊNCIAS DA SAÚDE			CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E DA TERRA			CIÊNCIAS SOCIAIS, ECONÔMICAS E ADMINSTRATIVAS		
								2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano
BASE NACIONAL COMUM	Lingua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	4	400	4	4	400	4	4	400	4	4	400
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	4	400	4	4	400	4	4	400	4	4	400
	Física	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Química	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Biologia	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	História	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Geografia	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		18	680	18	680	18	680	18	18	1800	18	18	1800	18	18	1800	18	18	1800

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série H/A Semanal	1ª Série H/A Anual	2ª Série H/A Semanal	2ª Série H/A Anual	3ª Série H/A Semanal	3ª Série H/A Anual	CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS			CIÊNCIAS DA SAÚDE			CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E DA TERRA			CIÊNCIAS SOCIAIS, ECONÔMICAS E ADMINSTRATIVAS		
							2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano	2ª	3ª	H/Ano
Lingua Espanhola	2	80	1	40	1	40	1	1	133	1	1	133	1	1	133	1	1	133
Eletivas de Base	2	80	2	80	2	80	2	2	200	2	2	200	2	2	200	2	2	200
Eletiva de Base Protagonizando PRT	2	80	2	80	2	80	2	2	200	2	2	200	2	2	200	2	2	200
Eletiva de Base Protagonizando MTM	2	80	2	80	0	0	2	0	133	2	0	133	2	0	133	2	0	133

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IEMA
DIRETORIA ADJUNTA PEDAGÓGICA - DAP

CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO (2022-2024)

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º Série						2º Série						3º Série						TOTAL GERAL	TOTAL GERAL
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL			
			S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r	S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r	S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r	h/a	h/r
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	5	100	4	80	180	150	3	60	3	60	120	100	2	40	3	60	100	83	400	333
		Arte	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33	140	117
		Educação Física	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	120	100
	Matemática	Matemática	5	100	4	80	180	150	3	60	3	60	120	100	2	40	2	40	80	67	380	317
	Ciências da Natureza	Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33	140	117
		Química	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
		Biologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
	Ciências Humanas	Geografia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
		História	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
		Filosofia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
		Sociologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33			2	40	40	33	140	117
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	580	18	360	940	783	16	320	16	320	640	533	6	120	23	460	580	483	2160	1800
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira - Espanhol	1	20	2	40	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33	140	117
		Eletivas	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		Projeto de vida	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67								
		Pós-Médio															2	40	40	33	40	33
		Estudo Orientado e Avaliação Semanal	5	100	5	100	200	167	5	100	5	100	200	167	4	80	5	100	180	150	580	483
		Robótica Aplicada	2	40	2	40	80	67													80	67
		Práticas Experimentais - BNCC	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		PECS - Projetos Empreendedores e Corresponsabilidade Social	2	40	2	40	80	67													80	67
		Metodologia Científica													2	40			40	33	40	33
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			16	320	17	340	660	550	12	240	12	240	480	400	11	220	12	240	460	383	1440	1200
		Fundamentos da Informática e Programas Aplicativos			2	40	40	33													40	33
		Saúde, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho			2	40	40	33													40	33
		Introdução à Agropecuária			3	60	60	50													60	50
		Introdução ao Agronegócio			3	60	60	50													60	50
		Pecuária I							3	60			60	50							60	50
		Zootecnia I							3	60			60	50							60	50
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Regional Sustentável							2	40			40	33							40	33
		Integração Lavoura, Pecuária e Floresta (ILPF)							3	60			60	50							60	50
		Marketing em Agronegócio							3	60			60	50							60	50
		Economia Rural							3	60			60	50							60	50
		Associativismo, Cooperativismo e Sindicalismo									3	60	60	50							60	50
		Agricultura									3	60	60	50							60	50
		Zootecnia II									2	40	40	33							40	33
		Administração e Economia Rural									3	60	60	50							60	50
		Sistemas Agroindustriais									3	60	60	50							60	50
		Logística de Produtos Agropecuários									3	60	60	50							60	50
		Qualidade e Segurança Alimentar													4	80			80	67	80	67
		Comercialização e Mercado do Agronegócio													4	80			80	67	80	67
		Direito Agrário e Ambiental													4	80			80	67	80	67
		Análise de Investimentos Agropecuários													4	80			80	67	80	67
		Planejamento Estratégico Aplicado													4	80			80	67	80	67
		Sistema de Gestão Ambiental													4	80			80	67	80	67
		Planejamento e Gestão de Projetos Agropecuários													4	80			80	67	80	67
TOTAL DA BASE TÉCNICA (CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE 1200 HORAS)			0	0	10	200	200	166	17	340	17	340	680	567	28	560	0	0	560	467	1440	1200
		Estágio/ TCC															9	180	180	150	180	150
		TOTAL GERAL	45	900	45	900	1800	1499	45	900	45	900	1800	1500	45	900	44	880	1780	1483	5220	4350

LEGENDA:

S h/a HORA/ AULA SEMANAL

T h/a HORA/ AULA TOTAL

h/a HORA/ AULA

h/r HORA/ RELÓGIO

ANEXO S – Ata da Reunião do Sindicato dos Sociólogos

CANTUÁRIA DE AZEVEDO
Registro Civil de Pessoas Jurídicas
MICROFILME n.º 16826

ATA DE FUNDAÇÃO DO SINDICATO DOS SOCIÓLOGOS DO ESTADO DO MARANHÃO

Aos dez dias do mês de fevereiro do ano dois mil, às dezoito horas, foi realizada, em segunda convocação, a Assembléia de Fundação do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão, na casa de número vinte da Travessa do Jaú, centro, Beira- Mar, em atendimento ao Edital publicado nos principais jornais da cidade de São Luís, nos dias dois, nove e dez de fevereiro e no Diário Oficial do Estado do dia três de fevereiro do referido ano, nos quais continha o seguinte teor: "Edital de Convocação – A Comissão encarregada de elaborar o Estatuto de criação do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão convoca todos os Sociólogos para uma Assembléia Geral a ser realizada no dia dez de fevereiro do ano dois mil (quinta-feira), à Travessa do Jaú, número vinte – Beira Mar – às dezessete horas, tendo a seguinte pauta: Discussão e aprovação do Estatuto e Eleição da primeira Diretoria"; estando presente os seguintes sociólogos: Alderico José Santos Almeida, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santos, Ricarte Almeida Santos, Carmem Barroso Ramos, Rogério Ferreira Oliveira, Silvana Rayol Santos, Leila Maria Nascimento da Costa, Francisco José Araújo, Marivania Leonor Furtado Ferreira, Adalberto Luís Rizzo de Oliveira, Norton F. Corrêa, Marcelo de Carvalho Barros, Débora de Oliveira Bezerra de Araújo, Fabiana Muniz Cordeiro, Maria de Jesus Campos Ferreira, Marina Santos Pereira, Raimunda dos Santos Oliveira, Angela de Oliveira Costa, Edesio Menezes Barros Filho, Izaurina Maria de Azevedo Nunes, Maria Ulda Araújo Tavares, Dianira Lemos de Sousa, Antônio César Costa Choairy, Vera Lúcia Andrade Vieira, Maria Regina Teixeira Lago, Maria do P. Socorro Fortes Braga, Miguel Henrique Pereira da Silva, Noraney Ferreira, Kátia Núbia Ferreira Corrêa, Josane Araújo Farias e Josiel da Paz Pereira Araújo. Havendo número suficiente, o sociólogo Alderico José Santos Almeida assumiu a presidência dos trabalhos, dando início à leitura do Edital de Convocação, enfatizando a sua pauta. Após a leitura do Edital, o presidente dos trabalhos solicitou a presença da socióloga Marivania Leonor Furtado Ferreira para secretariar os trabalhos, sendo prontamente atendido. Em seguida foi passada a Lista de Presença dos Participantes da Assembléia de Fundação do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão, conforme consta acima o nome dos presentes. Satisfeitas as exigências legais administrativas, o presidente dos trabalhos fez a leitura do Estatuto dos Sociólogos do Estado do Maranhão e ao seu término submeteu o mencionado Estatuto à análise e discussão dos presentes. Usando a palavra, o sociólogo Francisco José Araújo destacou o empenho da comissão encarregada de elaborar o Estatuto do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão, encabeçada pelo sociólogo Alderico José Santos Almeida, que envidou todos os esforços no sentido de apresentar uma proposta condizente com a nossa realidade profissional. A socióloga Leila Maria Nascimento da Costa solicitou que fosse feita uma releitura dos objetivos propostos no Estatuto para que ficasse claro o seu entendimento sobre uma das finalidades do Sindicato que é de defender e fiscalizar o exercício profissional das atividades do sociólogo, o que já está contemplado no Art. 3º alíneas "a" e "d" do referido Estatuto. O sociólogo Adalberto Luiz Rizzo de Oliveira questionou à respeito do mandato da diretoria do Sindicato, que, no seu entendimento deveria ser de dois anos. Os sociólogos Alderico José Santos Almeida e Francisco José Araújo, explicaram que o mandato proposto para a próxima Diretoria, o qual será de três anos, conforme estabelece o Estatuto, foi fruto de um consenso do Congresso da Federação Nacional dos Sociólogos, realizado em maio do ano de mil novecentos e noventa e nove em Salvador-Bahia . Em seguida falou o sociólogo Rogério Ferreira Oliveira sobre a estrutura da diretoria, em termos de denominação, que não fosse verticalizada, ou seja, de Presidente, Vice, Tesoureiro, etc. e sim Coordenadorias, como de Finanças, Cultura, etc. Na oportunidade, o sociólogo Francisco José Araújo solicitou questão de ordem, e propôs à Assembléia que se aprovasse o Estatuto como foi concebido pela Comissão encarregada de sua elaboração, em razão das dificuldades em reunir a categoria, e dada a urgência em legalizar o Sindicato, acrescentando, ainda, que a Assembléia é soberana para fazer as modificações estatutárias que julgar necessária, conforme estabelecem os artigos nono e décimo. Acatada a proposta do sociólogo Francisco Araújo, foi submetida,então,à aprovação o supracitado Estatuto, depois de lido e discutido, o qual foi aprovado por unanimidade. Em seguida, os sociólogos Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco Santos, Ricarte Almeida Santos e Francisco José Araújo, apresentaram à Assembléia uma Chapa contendo os nomes para compor a primeira Diretoria e

CANTUÁRIA DE AZEVEDO
REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS
RECO CATARINA MINA DA CUNHA NENG (098) SÃO JOSÉ PAX NAVAL 221

CANTUARIA DE AZEVEDO
Registro Civil de Pessoas Jurídicas
MICROFILME n.º 16826

Conselho Fiscal do Sindicato a fim de que fosse submetida à eleição pelos presentes e, como sendo a única Chapa apresentada, a Assembléia aprovou por aclamação os seguintes nomes para compor a Diretoria: Alderico José Santos Almeida, Presidência; Francisco José Araújo, Vice-presidência; Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco Santos, Secretaria Geral; Ricarte Almeida Santos, Primeira secretaria; Leila Maria Nascimento da Costa, Segunda secretaria; Marivania Leonor Furtado Ferreira, Primeira tesouraria e Silvana Rayol Santos, Segunda tesouraria. Suplentes:Débora de Oliveira Bezerra de Araújo, Carmem Barroso Ramos, Fabiana Muniz Cordeiro, Maria de Jesus Campos Ferreira, Marina Santos Pereira, Angela Oliveira Costa e Edesio Menezes Barros Filho. E para o Conselho Fiscal: Norton Corrêa, Adalberto Luiz Rizzo de Oliveira e Rogério Ferreira (Titulares) e Marcelo de Carvalho Barros, Raimunda dos Santos Oliveira e Vera Lúcia Andrade Vieira (Suplentes). Nada mais Havendo para ser discutido, a secretária dos trabalhos pediu que os trabalhos fossem suspensos para a redação da presente Ata. Reaberto os trabalhos, a presente Ata foi lida e achada por todo fiel e conforme os debates ocorridos. Colocada em votação, esta foi aprovada por todos os presentes, a qual vai assinada pela Diretoria e os sócios que assim desejarem, isto é, todos os presentes.

Esta Ata é cópia fiel da registrada no Livro de Atas do Sindicato dos Sociólogos do Maranhão e vai assinada por mim, Primeiro-Secretário, Ricarte Almeida Santos, e pelo Presidente Alderico José Santos Almeida.

São Luís, 17 de fevereiro de 2000

CANTUARIA DE AZEVEDO
REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS
REDO CATARINA MINA 81 CENTRO FONE (098) 231-0083 FAX RAMAL 211
Protocolado e Registrado em microfilme sob o nº. 16826
Apresentado hoje,
São Luís, 25 FEV. 2000
Dr. José Tadeu Cantuária de Azevedo - Oficial
José Tadeu Cantuária de Azevedo Filho Substitutos
Maria Aquiar de Azevedo
Maria Dalva Coelho Corrêa

CERTIDÃO
CANTUARIA DE AZEVEDO
REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS
REDO CATARINA MINA 81 CENTRO FONE (098) 231-0083 FAX RAMAL 211

Fonte: Documento cedido por professor participante da reunião.

ANEXO T - Termo de Outorga - Bolsistas

iema | SEDUC | GOVERNO DO MARANHÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
TERMO DE OUTORGA - ACEITAÇÃO DE BOLSA

IDENTIFICAÇÃO DO OUTORGANTE/PROGRAMA BOLSA-FORMAÇÃO

NOME:
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (www.iema.ma.gov.br/)

LEGISLAÇÃO:
LEI Nº 10.385, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2015, LEI Nº 10.736, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2017, DECRETO Nº 33.844 DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018.

ENDEREÇO:
Rua 1º de maio nº 80

BAIRRO / CEP:
Anil / 65046-280

CIDADE/UF:
São Luís/Maranhão

RESPONSÁVEL:
[redacted]

CARGO:
Diretor Geral do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA

IDENTIFICAÇÃO DO OUTORGADO/BOLSISTA

IDENTIFICAÇÃO DA BOLSA

MODALIDADE: BASE TÉCNICA 40H

EDITAL IEMA Nº 02/2022
VIGÊNCIA: 01/03/2023 a 31/12/2023

Nº DE PARCELAS: 10
DATA-LIMITE DE ENTREGA DO RELATÓRIO
MENSAL: 15
SEMESTRAL:

VALOR MENSAL: R$ 4.650,00
VALOR TOTAL: R$ 46.500,00

TERMO:

CLAÚSULAS

Cláusula 01 - A Bolsa-Formação será concedida conforme condições estabelecidas no Decreto Nº 33.844, de 28 de fevereiro de 2018.

Cláusula 02 - Para efeito deste Termo, o IEMA será doravante designado OUTORGANTE e o beneficiado, OUTORGADO.

Cláusula 03 - A Bolsa-Formação terá a vigência determinada por este Termo de Outorga.

Cláusula 04 – A Bolsa-Formação será concedida nas Unidades Plenas apenas para professores-formadores, de acordo com a carga-horária de 20 ou 40 horas semanais, com valores previstos na Decreto nº33.844/2018. Ressalta-se que durante a vigência do Termo de Outorga poderá ser celebrado Termo Aditivo para promover modificação, em condições pactuadas, à exceção do seu objeto.

Cláusula 05 - O recebimento da Bolsa-Formação não constitui vínculo empregatício de qualquer natureza entre o OUTORGADO e o OUTORGANTE.

Cláusula 06 – O pagamento da Bolsa-Formação do IEMA será efetivado mensalmente, sempre no mês subsequente ao do exercício das atividades desenvolvidas, mediante a apresentação e aprovação, pelo gestor pedagógico da UP e da DIREN, do Relatório Técnico ao IEMA, via Sistema IBUTUMY, com evidências comprobatórias do cumprimento das funções, descrição das atividades desenvolvidas, registros fotográficos, frequência dos estudantes, registros de notas, entre outros instrumentos utilizados nos processos pedagógicos e/ou administrativos.

Cláusula 07 – O recebimento de valores indevidos ou a comprovação de irregularidades na concessão ou na execução das condições estabelecidas neste Termo implicará na devolução da bolsa, no prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias após o recebimento dos recursos, além da apuração de responsabilidade em caso de dano ao Erário.

Cláusula 08 – O pagamento da Bolsa-Formação ocorrerá diretamente na conta bancária de titularidade do bolsista, de acordo com cronograma definido pelo OUTORGANTE.

Cláusula 09 – OS OUTORGADOS se obrigam a apresentar os Relatórios Mensais, segundo as orientações e os prazos estipulados neste Termo de Outorga e em conformidade com as normas institucionais do OUTORGANTE, sob pena de, não o fazendo, ter o pagamento da bolsa suspenso e serem acionados administrativa e/ou judicialmente pela OUTORGANTE para devolução dos recursos recebidos.

Cláusula 10 – Não serão aceitos documentos comprobatórios que contenham rasuras, borrões, caracteres ilegíveis ou data anterior ou posterior ao prazo de Vigência previsto neste Termo de Outorga.

Cláusula 11 – A Bolsa será cancelada pelo Outorgante nos seguintes casos: Desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista; comprovação e irregularidade na concessão; encerramento das atividades nas Unidades do IEMA; término do prazo máximo de concessão; a pedido do bolsista, mediante assinatura do Termo de Desistência ou Desligamento, e sem prejuízo das demais normas legais vigentes.

Cláusula 12 - O OUTORGADO obriga-se a comunicar, por escrito, ao OUTORGANTE qualquer interrupção das atividades referentes à execução das aulas dos componentes curriculares em função de afastamentos gerados por: mudança de endereço, tratamentos de saúde, maternidade e paternidade.

Cláusula 13 - A OUTORGANTE poderá, a qualquer tempo e a seu exclusivo critério, cancelar ou suspender a bolsa sem que disso resulte direito algum à reclamação ou indenização por parte do OUTORGADO.

Cláusula 14 - O presente Termo não cria e não envolve nenhuma espécie de relação empregatícia entre o OUTORGADO e a OUTORGANTE.

Cláusula 15 - O presente Termo retroage seus efeitos a data de início da vigência.

Cláusula 16 - O OUTORGADO declara que aceita, sem restrições, a bolsa como está deferida e se responsabiliza pelo fiel cumprimento do presente Termo, em todas as suas especificações, cláusulas e condições.

Fonte: Documento cedido por professora bolsista.