UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LEOMIR SOUZA COSTA

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

São Luís
2016

LEOMIR SOUZA COSTA

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

São Luís

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

COSTA, LEOMIR SOUZA.
AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA / LEOMIR SOUZA COSTA. - 2016.
230 p.

Coorientador(a): JUAREZ LOPES DE CARVALHO FILHO. Orientador(a): ANTONIO PAULINO DE SOUSA.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

1. Ciências Sociais na UFMA. 2. Espaços Formativos. 3. Formação Docente. 4. Professores de Sociologia. I. CARVALHO FILHO, JUAREZ LOPES DE. II. SOUSA, ANTONIO PAULINO DE. III. Título.

LEOMIR SOUZA COSTA

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em: 06 / 07 / 16

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)
Doutor em Sociologia e em Ciências Sociais e Econômicas
Universidade Federal do Maranhão

_____

Prof. Juarez Lopes de Carvalho Filho
Doutor em Sciences Sociales et Économiques
Universidade Federal do Maranhão

_____

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira
Doutor em Sociologia
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais, José e Maria, e a Sinfrônio Mendes.

AGRADECIMENTOS

Contemplo o conhecimento proporcionado pela ciência moderna, mas também creio na existência de um Ser superior que coordena as ações humanas e que proporciona a dádiva da vida e a possibilidade de desfrutar as belezas terrenas. Por isso, acima de tudo, sou grato a Ele.

Aos meus pais, espelhos de dignidade, trabalho, luta e honestidade, que sempre depositaram em mim apoio e confiança, e aos meus irmãos Leofrank e Luciaulo.

A Sinfrônio Mendes, pelo acolhimento paterno, os ensinamentospartilhados e a sólida amizade construída.

Aos professores Antonio Paulino, pela orientação, Juarez, Benedito e Amurabi, pelas leituras, contribuições e atenção dispensada a este trabalho.

À Deusamar, pela irrestrita amizade, a solicitude, os prestimosos obséquios e os gracejados momentos compartilhados, o que se estende de maneira equânime à ElianeRamira.

À Adriana, pelo carinho, preocupação eatenção.

Aos meus padrinhos, Antônio e Izamar.

A todos os colegas de turma, de modo particular, Jonatha, Josy e Maysa.

Aos amigos adquiridos ao longo da trajetória acadêmica – Michelli, Laércio, Clícia, Romário e Vinicius (em memória), e aqueles cuja amizade fora construída em momentos e ambientes diversos – Geilson (Sarney),Fábio,William (Zulu), Joaquim (Kicil), Warllem e PatríciaFroelich.

Aos professores Augusto (Teem), Pedro Neto, Adma e Fátima, basilares na minha trajetória escolar.

Grato a todos (as) que, de forma direta ou indireta contribuíram com este trabalho.

RESUMO

O trabalho possui como objetivo principal analisar de que forma se desenvolve o processo de formação dos (futuros) professores de Sociologia na UFMA, adotando como referência os documentos norteadores da formação docente, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais dessa instituição, e as concepções dos professores e alunos sobre o processo formativo docente. Discute algumas questões sobre a formação docente no Brasil, em linhas gerais, e dos professores de Sociologia, de modo específico, fazendo inferência sobre alguns modelos formativos. Outrossim, retoma a discussão sobre os desafios da formação de professores e algumas questões relacionadas ao ensino de Sociologia. Reúne também alguns elementos que concorrem para a compreensão do processo de institucionalização das Ciências Sociais na UFMA e das estruturas e mudanças curriculares ocorridas a partir da implementação da licenciatura. Adotando uma abordagem qualiquantitativa, promove uma caracterização dos corpos docente e discente, no intuito de analisar aspectos da formação e atuação dos professores formadores e traçar um comparativo entre os diversos perfis dos alunos desses cursos. Analisa ainda algumas questões relacionadas à dinâmica do processo formativo, dando relevo aos espaços diretamente associados à formação do professor de Sociologia, entre eles, o LECS, o estágio e o PIBID, assim como às percepções dos alunos e professores. Foi possível perceber que a licenciatura em Ciências Sociais da UFMA é implantada tendo como base sustentadora o bacharelado, cuja concepção inicial assentava-se na formação de pesquisador e de caráter teórico-conteudista, o que não se distancia dos modelos formativos observados em nível nacional. Em razão do tratamento que historicamente recebeu as questões educacionais no Brasil, de modo geral, e no campo sociológico, especificamente, e da não constituição de um corpo docente formador que se aproxime das discussões em torno da Sociologia da Educação, o processo de formação dos futuros professores de Sociologia nessa instituição permanece caracterizado por uma concepção formativa alicerçada nos pressupostos do bacharelado e da pesquisa e balizada pela ênfase no domínio dos conteúdos, o que limita as discussões em torno da prática docente formadora.

Palavras-Chave: Formação Docente. Professores de Sociologia. Ciências Sociais na UFMA. Espaços Formativos.

ABSTRACT

The work has as main objective analyze how does the process of formation of (future) Sociology teachers in UFMA, taking as reference the guiding documents of teacher formation, particularly the National Curriculum Guidelines for the formation of teachers of basic education and the Pedagogic politicians Projects of Social Sciences courses at this institution, and the conceptions of teachers and students about the teacher formation process. Discusses some questions about teacher formation in Brazil in general, and sociology teachers, specifically, making inferences about some formation models. Also, resumes discussion of the challenges of teachers formation and some questions related to the teaching of Sociology. Also brings together some elements that contribute to the understanding of the process of institutionalization of Social Sciences in UFMA and curriculum structures and changes from the implementation licenciature. Taking a quali-quantitative approach, promotes a characterization of the teaching and student bodies, in order to analyze aspects of the formation and performance of formation teachers and draw a comparison between the different profiles of students of these courses. It also analyzes some questions related to the dynamics of the formation process, giving relief to areas directly associated with the formation of the Sociology teachers, among them, the LECS, the stage and the PIBID, as well as the perceptions of students and teachers. It could be observed that the licenciature in Social Sciences UFMA is implemented based on sustaining the bachelor, whose initial conception was based on the researcher formation and theoretical conteudista character, which is not far from the formative models observed at national level. Because of the treatment that historically received educational questions in Brazil in general, and in the sociological field, specifically, and not the constitution of a former faculty approaching the discussions around the Sociology of Education, the process of formation of future sociology teacher at that institution remains characterized by a formative conception grounded in the bachelor's assumptions and research and buoyed by the emphasis in the domain of content, which limits the discussions about teaching forming practice.

Keywords: Teachers Formation. Sociology Teachers. Social Sciences in UFMA. Spaces Formative.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular do curso de Ciências Sociais da UFMA – licenciatura plena e bacharelado (1999) 87
Quadro 2 - Matriz curricular da modalidade conjunta do curso de Ciências Sociais da UFMA (2006) 95
Quadro 3 - Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA (2014) 103
Quadro 4 - Detalhamento das atividades do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais da UFMA, a partir do PPP da modalidade conjunta 150
Quadro 5 - Detalhamento das atividades do LECS, a partir do PPP do curso de licenciatura (2014) 155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade/faixa-etária dos discentes dos cursos de Ciências Sociais da UFMA 120
Tabela 2 - Estado civil dos discentes 121
Tabela 3 - Com quem os discentes moram 122
Tabela 4 - Local de origem dos discentes 122
Tabela 5 - Religião (orientação religiosa) dos discentes 123
Tabela 6 - Nível de escolaridade dos pais 124
Tabela 7 - Nível de escolaridade das mães 125
Tabela 8 - Profissão/atividade dos pais 126
Tabela 9 - Profissão/atividade das mães 128
Tabela 10 - Renda familiar dos alunos 129
Tabela 11 - Principal meio de transporte utilizado pelos alunos 130
Tabela 12 - Ocupação dos alunos 130
Tabela 13 - Período de tempo que os alunos dedicam aos estudos 131
Tabela 14 - Opções de lazer/entretenimento dos alunos 132
Tabela 15 - Tipo de escola onde os alunos realizaram seus estudos de educação básica 132
Tabela 16 - Pretensões dos alunos após concluírem o curso de Ciências Sociais 133
Tabela 17 - Quantidade de alunos ingressantes, diplomados e evadidos por curso/modalidade 136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ALUMAR - Consórcio de alumínio e alumina do Maranhão
Capes - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH - Centro de Ciências Humanas
CDSA - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUN - Colégio Universitário de Aplicação da UFMA
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRVD - Companhia Vale do Rio Doce
DEED - Departamento de Educação
DEPSAN - Departamento de Sociologia e Antropologia
DESOC - Departamento de Sociologia e Antropologia
EAD - Educação a Distância
ECSEFM - Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental
EFC - Estrada de Ferro Carajás
ELSP - Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB - Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
EPB - Estudos de Problemas Brasileiros
FCC - Fundação Carlos Chagas
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FluTUA - Grupo de Pesquisas Fluxos e Temporalidades em Universos Antropológicos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDMMA - Grupo de Estudos Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente
GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Econômicas e Sociais
GEPFS - Grupo de Estudos e Pesquisas das Formas Sociais
GEPOLIS - Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas
GERUR - Grupo de Estudos Rurais e Urbanos
GT - Grupo de Trabalho

HEM - Específica de Magistério
IES - Instituições de Educação Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IMCS - Introdução à Metodologia das Ciências Sociais
IUPRJ - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECS - Laboratório de Ensino em Ciências Sociais
LEEPOC - Laboratório de Estudos sobre Elites Políticas e Culturais
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
MTPCS - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais
NDE - Núcleo Docente Estruturante
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NTI - Núcleo de Tecnologia e Informação
OCN - Orientações Curriculares Nacionais
ONGs - Organizações Não Governamentais
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET - Programa de Educação Tutorial
PGC - Programa Grande Carajás
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPGCSoc - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPP - Projeto Político Pedagógico
Prodocência - Programa de consolidação das licenciaturas
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROFEBPAR - Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas
PROG - Pró-Reitoria de Graduação
PSICANACS - Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Ciências Sociais
PUC-SP - Pontífice Universidade Católica de São Paulo
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

SEMID	-	Seminário de Iniciação à Docência
SIGAA	-	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
Sisu	-	Sistema de seleção unificada
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UECE	-	Universidade Estadual do Ceará
UEL	-	Universidade Estadual de Londrina
UESB	-	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	-	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFAL	-	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFC	-	Universidade Federal do Ceará
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	-	Universidade Federal do Pará
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	-	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	-	Universidade Federal de São Carlos
UnB	-	Universidade de Brasília
UNEB	-	Universidade Estadual da Bahia
Unicamp	-	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB	-	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

1.1 Referencial analítico..... 19

1.2 Pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos..... 24

2 FORMAÇÃO DOCENTE, MODELOS FORMATIVOS E ENSINO DE SOCIOLOGIA..... 33

2.1 Formação docente no Brasil 34

2.1.1 Políticas educacionais para a formação docente 38

2.2 Modelos formativos das Ciências Sociais e os desafios para a formação docente.....41

2.2.1 Novos modelos, velhas dicotomias 47

2.2.2 Teoria e prática 58

2.3 **Sociologia do ensino de Sociologia** 61

2.3.1 Para que serve o ensino de Sociologia? 64

2.3.2 Conteúdos e metodologias 67

2.3.3 Transposição didática 69

3 O (S) CURSO (S) DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA: histórico, estrutura e mudanças curriculares e caracterização docente e discente 73

3.1 Breve histórico das Ciências Sociais na UFMA..... 73

3.2 Estrutura e mudanças curriculares 82

3.2.1 A implantação da modalidade licenciatura 85

3.2.2 O Projeto Político Pedagógico da modalidade conjunta 89

3.2.3 O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura 99

3.3 Corpo docente: formação e atuação 108

3.3.1 Formação 109

3.3.2 Atuação 112

3.4 Caracterização discente: perfil socioeconômico e cultural.....119

4 A DINÂMICA DO PROCESSO FORMATIVO 142

4.1 Espaços de formação docente.....142

4.1.1 Estágio curricular supervisionado de licenciatura 143

4.1.2 Laboratório de Ensino em Ciências Sociais 149
4.1.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 157
4.2 Percepções dos alunos e professores sobre a formação docente..... 163
4.3 Identidade profissional docente, possibilidades e perspectivas de formação 179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 185
REFERÊNCIAS 192
APÊNDICES 204
ANEXOS 215

1 INTRODUÇÃO

Com a intensificação da luta nacional pela volta da Sociologia ao currículo escolar houve uma retomada dos temas relacionados à Sociologia da Educação como objeto de estudo no campo das Ciências Sociais e um reposicionamento das pesquisas sobre ensino de Sociologia nesse campo e no da Educação (NEUHOLD, 2014; HANDFAS; MAÇAÍRA, 2015); e nessa direção, veem-se ampliando as discussões e reflexões sobre a formação docente. Diante desse cenário, este trabalho busca dar prosseguimento a um processo investigativo que resultou no trabalho de conclusão de curso[1]. Nesse estudo, partimos do pressuposto de que o ensino de Sociologia ganhava contornos dessemelhantes em escolas diferentes, quando relacionado a fatores como o prestígio escolar, o perfil dos professores e dos alunos, dentre outras variáveis. Entretanto, verificamos que mesmo em escolas com características internas distintas e reputações externas diferentes, ou seja, com prestígios escolares opostos e um alunado de características socioeconômica e cultural divergentes, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina desenvolvia-se de forma semelhante, e que a variável mais influente nesse processo estava relacionada ao perfil do professor e, mais especificamente, à sua formação.

Estas considerações impulsionaram-nos a refletir sobre uma problemática ainda pouco explorada nos estudos consagrados à Sociologia da Educação, que diz respeito à formação inicial[2] dos professores de Ciências Sociais/Sociologia[3]. Como nos indica Moraes (2003), esse tem sido um tema que historicamente recebeu pouco cuidado por parte dos departamentos de

---

1 O objetivo principal desse trabalho consistiu em analisar como se desenvolvia o ensino de Sociologia em duas escolas de São Luís-MA, tomando como referência os temas-conteúdos, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e as variáveis escolares, presentes na condução do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Em termos específicos, abordamos alguns desafios para sua consolidação no ensino médio, além de identificar as percepções dos alunos sobre a importância – ou não – da disciplina, e as dificuldades encontradas na docência e aprendizagem em Sociologia.

2 De acordo com Cunha (2013, p. 4), por "formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração".

3 Mesmo que o nome da disciplina na educação básica seja Sociologia, entende-se que ainda não há, na comunidade dos cientistas sociais, um consenso em torno da nomenclatura mais aceitável (alguns reivindicam o uso de Ciências Sociais, uma vez que representaria, de fato, as três ciências – Antropologia, Ciência Política e Sociologia; outros defendem a terminologia atual), fato ratificado pelas denominações dos dois principais organismos, em nível nacional, que debatem a temática: a Associação Brasileira de Ensino de *Ciências Sociais* (ABECS) e o Encontro Nacional de Ensino de *Sociologia* na Educação Básica (ENESEB). Sem embarcar nesta discussão, todas as vezes que aparecer no texto as expressões "ensino de", "cursos de", "professores ou docentes de", acompanhadas dos nomes "Ciências Sociais" ou "Sociologia", o leitor deve compreender que as duas nomenclaturas estão sendo consideradas.

Ciências Sociais, o que para Oliveira e Barbosa (2013, p. 143) está relacionado, "dentre outros fatores, à própria intermitência da Sociologia nos currículos escolares". Ainda que sem o protagonismo de outros temas e sem receber o relevo que lhe condiz, a questão da formação docente apresenta-se como uma temática fecunda e instigante (CUNHA, 2013). Ela vem à tona e reverte-se em problema investigativo na medida em que aumenta a demanda por esses profissionais na educação básica[4] e a necessidade de adaptar os conhecimentos produzidos na universidade à realidade escolar. É mister analisar os contextos em que se formam esses professores, quem os estão formando e com quais objetivos (para quê) estão sendo formado. Assim sendo,

> Não podemos nos furtar a repensar a escola, e a formação de professor, no contexto atual. Frente às novas demandas sociais e às mudanças exigidas da [sic] escola, urge ampliarmos o debate acerca da formação de professores e, em especial, do professor de Sociologia que, mais recentemente, voltou a atuar na educação básica (ZAN, 2011, p. 456).

Para empreendermos essa análise, tomamos como *lócus* empírico de pesquisa os cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)[5], campus de São Luís, objetivando analisar como ocorre a formação dos (futuros) professores de Sociologia, adotando como referência os documentos norteadores da formação docente, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais dessa instituição, e as concepções dos professores e alunos sobre o processo formativo docente. Em termos específicos, propõe-se: discutir sobre a formação e atuação do corpo docente formador dos cursos supracitados; compreender como os cursos estão estruturados e organizados, em termos de composição curricular, para que se possa inferir sobre as propostas de formação docente anteriores e o modelo atual; identificar as relações entre bacharelado e licenciatura (e discutir sobre o lugar institucional que esta ocupa), tendo em vista os diferentes momentos da licenciatura nas Ciências Sociais da UFMA; e traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos desses cursos, no intuito de apontar algumas características daqueles que estão sendo formados.

---

4 De acordo com Lei nº 9.394, de 1996, a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é organizada da seguinte forma: pré-escola – para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade; ensino fundamental; e ensino médio.

5 Como veremos adiante, atualmente existem dois cursos de Ciências Sociais na UFMA: o bacharelado e a licenciatura.

Dessa forma, busca-se analisar o processo de formação de professores de Sociologia no interior das Ciências Sociais da UFMA ou, em outros termos, as práticas de formação desses futuros docentes, partindo-se do pressuposto de que ainda não é possível identificar uma concepção de formação docente e de que as práticas balizadoras desse processo encontram sustentação no curso de bacharelado e na concepção de formação do sociólogo pesquisador.

Ao discutir sobre esta problemática, dialogamos direta e constantemente com a temática "ensino de Sociologia", uma vez que as duas intercruzam-se e complementam-se. Volta-se, pois, para a análise de duas temáticas de grande interesse e importância para a Sociologia da Educação brasileira: a formação de professores e o ensino de Sociologia.

Após um longo processo de lutas, derrotas e algumas conquistas, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as séries do ensino médio foi alcançada[6]. "O seu retorno tem provocado muitos debates no campo sociológico, pois trata-se de um novo *locus* de pesquisa (antes as pesquisas sobre a temática eram realizadas principalmente por pesquisadores da área da educação) quanto de atuação profissional" (SARDINHA; SOUSA; FREIRE, 2015, p. 283). Se por um lado, a obrigatoriedade do ensino da disciplina em território nacional representou uma conquista, por outro, na busca por uma legitimidade escolar e social, os desafios são enormes e variados (MORAES, 2009; SILVA, I., 2007; VELLOSO, 2012). Um dos principais está relacionado ao processo formativo e aos sentidos da formação de professores nos cursos de Ciências Sociais, ou ao preparo instrucional dos licenciandos (LEAL *et al*., 2015). Como ocorre a formação desses futuros docentes (PEREYRA, 2013)? Será que os estudantes desses cursos são preparados para lecionar? Nas palavras de Moraes (sem data, sem página):

> Como aliar os propósitos de pesquisa com os de ensino? Como formar excelentes pesquisadores e professores para todos os níveis de ensino? As pesquisas e as reflexões realizadas demonstram que a formação para o ensino tem sido negligenciada na maioria dos cursos de graduação que oferecem duas habilitações: bacharelado e licenciatura.

Outra questão que se apresenta refere-se ao desprestígio para com o ensino de Sociologia, resultante de uma clivagem entre bacharelado e licenciatura. O problema da disciplina não é mais a falta de legitimidade, do ponto de vista legal, mas, sobretudo, a falta de reconhecimento social (CARVALHO FILHO, 2014), não somente no interior das escolas de nível

---

6 Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, aprovada a partir do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

médio, como também nos intramuros das universidades, onde se formam a grande maioria dos docentes da disciplina. Mesmo que a institucionalização da Sociologia como ciência em alguma medida tenha ocorrido de maneira vinculada com a Sociologia como disciplina escolar[7], as relações entre o bacharelado e a licenciatura sempre foram à distância. A intermitência da disciplina nos currículos escolares só aumentou o distanciamento entre as duas formações.

O atual momento da Sociologia como disciplina escolar requer transformações no modelo – aparente e historicamente dualista – formativo dos cursos de Ciências Sociais. As escolhas parecem que estão delineadas: ou adequar-se à nova realidade ou torcer pelo fracasso da institucionalização da disciplina (CARDIN, 2011). Nesse novo contexto sócio histórico em que se insere a Sociologia, a discussão sobre a formação do professor dessa disciplina é bastante oportuna, pois "adquire centralidade e relevância" (REZENDE; MUNIZ; SOUSA, 2011). Assim, "a formação de professores emerge como um dos objetos que requer maior atenção das Ciências Sociais, seja no mapeamento e discussão dos modelos em curso, seja na tentativa de constituição de modelos formativos ajustados aos desafios presentes na escola média brasileira" (SOUSA; REGHIM; GOMES, 2015, p. 69).

Não é intenção deste estudo fazer prescrições, criar uma receita de curso de formação de professores, tampouco fazer julgamentos acerca dos cursos a serem investigados. O que se pretende é analisar qual a composição e organização desses cursos, em termos de matriz curricular, corpo docente e discente e espaços consagrados à formação do professor, além de refletir sobre as concepções de formação docente presentes no processo formativo das Ciências Sociais da UFMA, intentando compreender qual a ideia que se tinha desde a implantação da licenciatura e a que se tem no momento presente.

Admite-se as considerações de Cardin (2011, p. 2) de que "negar a importância da formação dos professores é negar a própria responsabilidade no processo de formação dos egressos no [sic] ensino médio e dos ingressos no ensino superior". É também negar a importância do papel da escola na sociedade contemporânea e sustentar a ideia empobrecedora de uma divisão do trabalho intelectual entre os cientistas sociais. Esses são problemas que não podem ser encobertos e que necessitam de imediatas reflexões.

---

7 Compete anotar, no entanto, que no caso brasileiro, a Sociologia institucionaliza-se primeiro no ensino secundário (a partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, que introduz de forma obrigatória a disciplina no nível secundário, mesmo que, em um primeiro momento, seu ensino tenha ficado restrito ao Rio de Janeiro, e mais especificamente ao colégio Pedro II) para posteriormente ganhar espaço no nível superior.

As considerações feitas ao longo do trabalho concorrem para a superação de algumas dissociações históricas no interior dos cursos de Ciências Sociais (cujas principais manifestações encontram-se nos antagonismos bacharelado e licenciatura, teoria e prática, pesquisa e ensino), entre estes cursos e a realidade escolar da educação básica, bem como para a transposição de um abismo existente entre pesquisadores e professores das instituições de ensino superior e os docentes que ministram a Sociologia nas escolas.

O esforço em refletir sobre a formação de professores de Sociologia se justifica pela possibilidade de contribuir com as pesquisas e a produção de conhecimento sobre a temática. Essa importância se amplia quando se considera que em âmbito local, e extensivamente nacional, os estudos sobre o tema ainda são escassos. No Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc) da UFMA – assim como nos outros Programas de Pós-Graduação da universidade que admitem alunos egressos dessa área – e no Maranhão não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa concluída ou em andamento que trate sobre o tema. No Brasil, também são tímidas e discretas as referências, ainda que mais recentemente essa questão venha ganhando fôlego[8]. Contudo, boa parte dessa produção continua localizada nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

De algum modo, este trabalho contribui com a história das Ciências Sociais na UFMA, na medida em que reconstitui, mesmo que brevemente, o histórico do curso e dos programas curriculares do mesmo e, por meio de documentos e relatos dos professores, recupera parte desse trajeto.

Espera-se que as considerações colocadas aqui, além de contribuírem de forma concreta para as discussões no Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, seja um estímulo ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de Sociologia da Educação no curso e venha instigar os graduandos, futuros sociólogos, pós-graduandos e alunos de outras áreas afins a investirem nessa temática. Desse modo, deseja-se suscitar o debate, a crítica e a proposição de novos estudos sobre o tema, uma vez que se trata de um campo de pesquisa ainda pouco explorado. Também colocamos no

8 Os trabalhos de Antunes (2014); Eras (2014); Freitas, L. (2013); Pavei (2008); Rosa (2009) e Takagi (2013) são alguns que tratam sobre formação de professores de Sociologia e/ou ensino da disciplina.

horizonte a expectativa de que este estudo possa tributar nos debates desenvolvidos em torno da licenciatura em Ciências Sociais dessa e de outras instituições de ensino superior.

É importante reconhecer os limites do trabalho, principalmente por ser considerado um estudo de caso[9] e não abarcar as particularidades do processo de formação de professores de Sociologia nos diferentes contextos nacionais. Contudo, faz-se esforço, por meio das estratégias metodológicas e epistemológicas adotadas, para que este estudo seja uma unidade significativa e representativa da realidade em que se encontra as discussões sobre o assunto e, em vista disso, possa ser um esboço satisfatório para fundamentar análises e interpretações acerca de outros estudos na área.

Discutir e analisar esta questão também tem sua relevância na medida em que possibilita verificar de que maneira as Ciências Sociais da UFMA inserem-se no debate sobre a formação docente, sobretudo a partir do novo arranjo institucional de um curso específico de licenciatura e da reinserção da Sociologia no currículo escolar.

1.1 Referencial Analítico

Mesmo situando-se na esfera da Sociologia da Educação, o trabalho não se filia somente a uma perspectiva teórica, mas reúne elementos de diferentes abordagens acerca do objeto de análise, visando compor um amplo quadro em torno das questões sobre formação de professores de Sociologia e ensino da disciplina. Nesse sentido, é mister considerar algumas orientações de alguns estudiosos da temática.

Na tentativa de relembrar, sucintamente, alguns aspectos históricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) presta-nos grande auxílio quando apresenta os períodos da formação docente em nosso país, marcada principalmente pelo modelo de racionalidade técnica (OLIVEIRA, R., 2012).

Acerca dos modelos de formação docente, Handfas (2012) expõe alguns argumentos sobre o que reúne as modalidades bacharelado e licenciatura em um só curso e aquele no qual estas configuram-se por cursos autônomos, dando relevo aos de Ciências Sociais. Muito destes, porém, a partir da reintrodução obrigatória da Sociologia no ensino médio, ganham novos

9 O estudo de caso tem como objeto de estudo um fenômeno específico: uma instituição, um sistema educacional, um indivíduo, etc. Admite-se que este trabalho possa se inserir neste tipo de abordagem por fazer uma análise no âmbito de uma instituição de ensino.

contornos, proporcionando a constituição de novos modelos de formação de professores, o que fora posto por Lima (2013), Oliveira e Brum (2014) e Oliveira, A. (2015).

Tratar dessa temática nos conduz à discussão sobre os desafios para a consolidação da Sociologia na educação básica brasileira. Moraes (2009) apresenta muitos desses desafios, tendo como um dos principais a formação de professores, que ainda perece com os binômios licenciatura *versus* bacharelado, ensino *versus* pesquisa. O mesmo autor afirma que os cursos de licenciatura não são, de fato, cursos de formação de professores, haja vista que o bacharelado ainda se apresenta como dominante e a licenciatura ocupa posição subalterna (CARVALHO, 2011).

Vinculando-se às considerações anteriores, guia-se pelas indicações de Silva, I. (2007), Pavei (2008), Cardin (2011) e Takagi (2013), que discutem o pouco investimento dos cursos de Ciências Sociais nas questões de formação docente, o status inferior concedido à licenciatura e os diferentes tratamentos e concepções existentes nas formações do sociólogo-bacharel e do sociólogo-professor. Nessa mesma direção, Handfas (2009) aponta a dicotomia "ser professor/ser pesquisador", existente em muitas instituições formadoras.

Discutir a distância da maioria dos professores universitários em relação à educação básica faz-se manifestar o distanciamento institucional entre universidade e escola, na medida em que a pouca ou nenhuma experiência da maioria dos professores universitários com as questões da educação básica e o diminuto apreço pelos estudos atinentes à Sociologia da Educação amplia o abismo entre esses dois mundos. Nesse sentido, recorre-se às ideias de Sarandy (2012) e Braga (2010), para ressaltar a distância que ainda existe entre a Sociologia profissional e a praticada nas escolas de níveis fundamental e médio, entendendo-se por Sociologia profissional

> O *habitus* sociológico balizado pelo conhecimento instrumental – "positivista", diriam alguns – e cujas audiências são predominantemente acadêmicas. Trata-se, no mais das vezes, da fração hegemônica da comunidade sociológica nacional, cujos principais interesses se encontram orientados na direção da pesquisa científica financiada pelo Estado ou por fundações privadas de fomento (BRAGA, 2010, p. 3, grifo do autor).

Ao analisar diversos cursos de licenciaturas no Brasil, Gatti (2010) verificou um descompasso patente na relação entre teoria e prática. No caso das Ciências Sociais, Freitas, L. (2013) lembra que há, na formação do professor, uma subvalorização dos conhecimentos didáticos-pedagógicos em detrimento dos teórico-metodológicos. Diante dessa questão, as

reflexões de Pavei (2008) e Pimenta (2009) apontam para a necessidade de se conservar a unidade teoria-prática no processo de formação docente.

Uma vez que a temática da formação de professores de Sociologia está intimamente relacionada ao ensino dessa disciplina, também buscou-se sustentação analítica em autoras que se debruçaram sobre este último tema. É o caso de Handfas e Maçaira (2015) que, ao proporem um estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica, caracterizam e analisam essa produção em nível de dissertações de mestrado e teses de doutorado, no intervalo temporal de 1993 a 2012, apontando um aumento considerável no número de trabalhos sobre ensino de Sociologia, não somente no campo da Educação, mas, ascendentemente, das Ciências Sociais. Por seu turno, Neuhold (2014, p. 62) pontua que:

> Um olhar sobre os programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, eventos científicos, livros, revistas e outras publicações, particularmente depois de 2000, trouxe evidências sobre a crescente circulação de conhecimentos a respeito do ensino de Sociologia nos espaços e veículos especializados em Educação e Ciências Sociais.

Dentro dessa discussão, emergem alguns subtemas que são lançados no intuito de cotizar para o debate, ainda que sem objetivar aprofundamento. Para tanto, recorremos a algumas ideias de Lahire (2006, 2013) em suas reflexões sobre a utilidade da Sociologia e do seu ensino. No que se refere aos conteúdos e metodologias para o ensino de Sociologia, muitas questões já foram postas em outro trabalho (COSTA, 2011) e são retomadas agora sob um novo prisma.

O subtema da transposição didática já havia sido problematizado, de alguma forma, por Dubet (1997), ao lembrar das dificuldades da prática docente que um sociólogo enfrenta ao se tornar professor de Sociologia. De igual modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica advertem que os cursos de licenciatura busquem formar docentes capazes de definirem quais conteúdos serão ministrados nas diferentes etapas desse nível de ensino e as estratégias metodológicas mais adequadas para isso, a fim de que não sejam “[...] desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática” (BRASIL, 2001a, p. 20). Maçaira e Cordeiro (2009) também discutem o processo de “tradução” dos conhecimentos científicos para os alunos da educação básica.

Para retomarmos a história da institucionalização do curso de Ciências Sociais da UFMA, recorremos à entrevista realizada com o professor Sérgio Figueiredo Ferreti[10], que relata os antecedentes históricos assim como o processo de criação do curso. Além disso, alguns aspectos desse processo e, sobretudo, a dinâmica e funcionamento do curso após a sua implantação, foram apresentados nos trabalhos de Pereira (2005), Silva, R. (2007) e Coelho (2011).

Ao propormos analisar a organização e as mudanças curriculares das Ciências Sociais na UFMA, vamos ao encontro da abordagem de Takagi (2013), cujo objeto de estudo foi a formação do professor de Sociologia do ensino médio, tendo como principal referência os currículos (de bacharelado e licenciatura) do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP), desde sua fundação até os dias atuais. Análise semelhante também fora realizada por Freitas, L. (2013), que buscou compreender a organização e estrutura do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir da análise dos desenhos curriculares do mesmo, para promover uma discussão sobre as propostas de formação docente anteriores e o modelo atual e, paralelamente, inferir sobre o ensino de Sociologia no ensino médio e a prática do professor desse nível de ensino.

Para ponderar sobre a temática do currículo, imprescindível foi debruçar-se sobre algumas produções de estudiosos do tema, entre eles Goodson (2001, 2010) e Popkewitz (2010), que consideram o currículo como uma invenção/construção histórico-social e humana. Acerca desse mesmo tópico, amparamo-nos também nas propostas de formação docente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2001a).

Ao tratar da composição do quadro de professores do Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC) da UFMA, promovemos o diálogo com o trabalho de Cigales (2013), que analisa a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, nestes termos, insere o debate a respeito de quem forma os professores de Sociologia da educação básica.

Acerca da caracterização do corpo discente dos cursos de Ciências Sociais da UFMA, tentamos fazer um cotejamento com os trabalhos de Schwartzman (1995) e Silva, R. (2007), que procuraram analisar as características socioeconômicas e demográficas e as trajetórias

10 O professor Ferreti (como ficou e ainda é [re]conhecido) participou diretamente do processo de criação do curso de Ciências Sociais na UFMA.

educacionais dos estudantes de Ciências Sociais da USP e da UFMA, respectivamente, e que, mesmo sendo desenvolvidos em momentos e contextos distintos, permitem identificar as similitudes e diferenças entre ambos e o trabalho ora apresentado.

Algumas das considerações acerca dos espaços formativos vão ao encontro das proposições de Pimenta (2009) e Pimenta e Lima (2006), sobretudo no que se refere à proposta de o estágio se constituir como um espaço de pesquisa e de articulação entre teoria e prática. Freitas (2007), Neves e Melo (2012) e Oliveira, (2014b) também apontam outras questões referente ao estágio supervisionado, indicando este como um elemento fundamental do processo de formação docente. Nessa mesma direção, Oliveira e Barbosa (2013) indicam algumas possibilidades para a formação de professores de Sociologia a partir do estágio supervisionado e do PIBID.

Sobre este programa, Almeida e Gonçalves (2011), Gonçalves (2013), Almeida e Alves (2013) lembram que ele vem provocando mudanças significativas na relação entre universidade e escola pública. Além disso, esses autores, ao lado de Gonçalves e Filho (2014) colocam para o debate as experiências do PIBID Sociologia em diferentes instituições de ensino, o que nos permite realizar cotejamento equânime com o contexto aqui analisado e com outras realidades.

Por sua vez, Freitas, G. (2013) destaca alguns desafios da prática docente universitária (assim como do professor da educação básica), o que é aduzido por Gil (2007), ao ressaltar que os professores universitários carecem de preparação didático-pedagógica satisfatória para a formação dos futuros docentes. No bojo dessa discussão, Guimarães (2012) e Leal *et al*. (2015) sublinham a falta de coerência entre as propostas oficiais de formação de professores (preparo instrucional) e a prática docente nas salas de aula da educação básica.

Anota-se ainda que, ao se lançar luz sobre a questão da identidade profissional docente, segue-se as proposições de Pimenta (1999), para quem tal identidade é construída a partir das (re) significações sociais da profissão, e Marcelo (2009), que considera a identidade de uma profissão, além de uma construção, algo variável e relacional. Isto posto, insere-se breve reflexão sobre a ideia de constituição de um *habitus* profissional docente, corroborando-se com as considerações de Sardinha, Sousa e Freire (2015), que apresentam alguns aspectos relacionados à formação do *habitus* docente em Ciências Sociais na UFMA, e entendendo *habitus* no sentido apresentado por Bourdieu (1983, 2007), como um sistema de disposições que

possibilita a internalização das regras de um determinado campo e que estrutura as práticas sociais dos agentes.

1.2 Pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos

Alguns pressupostos gerais nortearam a análise, como o esforço de vigilância epistemológica e objetivação participante. Além disso, privilegiou-se uma abordagem relacional, afastando-se de esquemas dicotômicos no tratamento de temáticas sociais.

Compreendemos a atividade de pesquisa como um esforço de produção de conhecimento que não comporta hierarquizações ou julgamentos, mas sim compreensão e interpretação do objeto em foco. Nesse processo não há "verdades" a serem "descobertas" ou "professadas", mas, fundamentalmente, um esforço sistemático de construir explicações que, por mais densas que sejam, sempre serão parciais e provisórias. Neste esforço, há de ser considerado que as prenoções acerca das questões a serem investigadas, sejam de origem comum ou douta, devem ser mantidas sob vigilância, de modo que o esforço investigativo se afirme, afinal, como um processo de construção de um conhecimento novo e não uma (re) afirmação do que se presume conhecido (BOURDIEU, 2007; GEERTZ, 2013).

Na busca pelo conhecimento científico, somos levados a formular um problema investigativo que nos guie não a solucionar aquilo que nos propomos a analisar, mas sim a compreendê-lo. O real não se apresenta enquanto problema em si, mas se mostra quando fazemos uma pergunta, orientandos por algum esquema analítico. E ao fazermos isso não vamos produzir uma resposta ou compreensão que representa um rótulo da realidade, haja vista que não podemos apreender a totalidade do mundo social, mas apenas uma parte dele. Este não se modifica por conta da nossa investigação, pois o que fazemos é apropriarmo-nos do que é possível captar da realidade, por meio da razão. Nesse sentido, o vetor do conhecimento é da razão (do racional) para o real (BACHELARD, 1996).

Todavia, como sabido, os conceitos têm algumas implicações ou limitações, sejam elas teóricas ou empíricas, pois nenhum deles conseguem explicar por completo o objeto investigado no mundo real e as várias relações sociais existentes. Eles são úteis somente enquanto são capazes de explicar determinado fenômeno ou aspecto da realidade.

No processo de produção do conhecimento científico, comumente, também partimos de certas pressuposições ou pressupostos. Isso implicará em algumas restrições empíricas no processo de construção do objeto, pois na medida em que vamos construindo-o, tentamos relacioná-lo às perspectivas teóricas adotadas. Weber (1992) procurou demonstrar que o caráter objetivo das Ciências Sociais dá-se pelo fato destas preocuparem-se em explicitar o percurso, as escolhas dos pressupostos, de onde se está partindo e de que maneira se busca compreender o objeto proposto. Este pode ser construído de várias formas, analisado sob diferentes referenciais, apoiando-se em mais de uma teoria, mas o essencial é apontar o trajeto, as pressuposições (e restrições) teóricas e empíricas.

Para tanto, é necessário apoiarmo-nos nas contribuições teórico-analíticas de autores, correntes e tradições teóricas para a fundamentação da nossa prática. Qualquer conceito ou categoria com o qual se trabalhe nos remete a um modelo explicativo que tem alguns pressupostos como ponto de partida. Quando conseguimos associar determinadas categorias a uma teoria (ou autor), clarificamos o caminho que será percorrido na análise. Ao prosseguirmos dessa maneira estamos fazendo ciência; e para isso, faz-se necessário superar alguns obstáculos epistemológicos, uma vez que, segundo Bachelard (1996, p. 17) “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado”.

Um dos mais difíceis de se transpor diz respeito a romper com a experiência primeira, com a opinião, uma vez que o conhecimento rotineiro é inimigo da ciência, pois se naturaliza. Implica também em romper com o pitoresco, com a busca do ineditismo, daquilo que é “interessante”, haja vista que não é o real que é interessante, mas o que fazemos com ele (ou a partir dele). Na formação do espírito científico “a primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado” (BACHELARD, 1996, p. 25).

Um dos maiores obstáculos epistemológicos para o sociólogo consiste em superar a familiaridade com o universo social, pois esta pode levar à “ilusão do saber imediato”, haja vista que o sociólogo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento. Ele necessita levar em consideração que está inserido no mundo social, do qual é produto e que contém o objeto a ser estudado e compreendido. Assim,

> Dizer que o sociólogo pertence ao mundo social não é uma afirmação relativista que consiste em negar a objetividade do conhecimento sociológico: pelo contrário, é levar em consideração a relação que ele mantém com seu objeto e pensá-la como uma relação social que permite revelar determinadas dimensões do objeto a ser conhecido (PINTO, 1996, p. 56).

Nessa mesma direção, Lenoir (1996) afirma que o próprio campo de estudo do sociólogo, do qual ele participa necessariamente, é que constitui o verdadeiro obstáculo à construção do objeto sociológico, pois ele se encontra diante das representações preestabelecidas do objeto de estudo, ou das prenoções que, como afirma Durkheim (2007, p. 17), "são como um véu que se interpõe entre as coisas e nós, e que as encobre tanto mais quanto mais transparente julgamos esse véu". A Sociologia só não se contaminará pela sociologia espontânea se fornecermos "à vigilância epistemológica as armas indispensáveis para evitar a contaminação das noções pelas prenoções" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 32).

Durkheim (2007), além de buscar romper com as representações primeiras, também se preocupou em explicar os fenômenos sociais pelo social. A experiência primeira não é apenas o conhecimento popular daqueles que não têm acesso à cultura científica, mas também o saber erudito das outras ciências (Biologia, Economia, Psicologia, etc.). Estas também se apresentam como obstáculos para o conhecimento sociológico, principalmente quando se propõem substituir uma explicação histórico-social de um fenômeno por uma de caráter natural.

Por outro lado, não se pode desprezar a perspectiva de Giddens (2001), que assume uma posição revés em relação aos pressupostos epistêmicos anteriores, ao apontar que não há uma ruptura total entre o senso comum e o conhecimento científico, mas que existe certa continuidade entre "os discursos dos atores leigos" e os das diversas ciências. De maneira bastante simplificada, sob esse ângulo, o que a ciência faz seria apropriar-se do senso comum e construir categorias teórico-analíticas para refletir sobre o que este já havia pensado.

Contudo, admite-se a necessidade de haver uma ruptura entre senso comum e conhecimento científico, pois aparência e essência não são a mesma coisa. Quando se fala em partir de ideias do senso comum (da realidade prática e concreta) para pensar a teoria, o que se coloca em evidência é a indissociabilidade entre teoria e prática. Ainda que o senso comum imponha com bastante força as experiências práticas, que vão desenvolver e fundamentar as teorias e que serão a base das concepções teóricas, isso não significa pensar de um ponto de vista de uma não ruptura no processo de construção do conhecimento.

Toda forma de representar o mundo social é uma construção analítica e é desta que o sociólogo necessita servir-se (e não da razão prática dos pesquisados). Nesse processo de busca pelo conhecimento científico é necessário um trabalho de representação sobre as categorias, ou seja, entender como estas se objetivam. O trabalho sociológico é melhor ou pior quando ele consegue dialogar com as noções que serão mobilizadas para que se possa apreender aquilo que ele se propõe (uma parte do real).

Diante disso, os efeitos acumulados da reflexão acerca da prática científica incidem na proposta de Bourdieu (2007), que empreende um exercício epistemológico cujo objetivo é demonstrar a importância de um trabalho crítico da Sociologia, e fazer uma crítica sobre o próprio lugar do sociólogo no mundo social[11]. Nesse sentido, fazer a sociologia da Sociologia e uma história social dela própria é algo importante em qualquer trabalho sociológico.

Desse modo, faz-se necessário que o pesquisador (sociólogo) efetue uma objetivação participante, para não cair na falácia de não lembrar que toda relação social é relacionalmente condicionada e de que na sua pesquisa "está em jogo" a identidade dos pesquisados. Ao entrevistar estes, deve-se ter a preocupação com a objetivação dos discursos, pois todos aqueles que estão envolvidos no "jogo" estão dispostos a fazerem triunfar a sua "verdade". Dessa forma, o entrevistador será sempre percebido tanto em função dos interesses do entrevistado quanto das formas de percepção e interpretação do mundo social que são próprias deste. Isso significa "desconfiar" das informações para poder relativizá-las, e não as aceitar prontamente, ou ainda, pensar relacionalmente.

Para o sociólogo, analisar qualquer instituição social só é possível a partir de certa distância mantida em relação a esta – procedimento inevitável para quem pretende fazer uma análise sociológica. Analisar o processo formativo dos (futuros) professores de Sociologia nas Ciências Sociais da UFMA, refletindo sobre a formação do ponto de vista dos docentes e discentes, exige que se estranhe o que pode parecer familiar e mantenha-se um olhar à distância e "alienado".

Se de um lado o desafio pressupõe transformar o familiar em exótico, como sugere Da Matta (1978, p. 29), isto é, "tirar a capa de membro de alguma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir [...] o exótico no que está petrificado dentro de nós [...]", ou ainda, estranhar uma realidade que

11 Ser sociólogo de si mesmo, dos seus adversários e do mundo social (objetivação do sociólogo no mundo social).

vivenciamos (durante alguns anos de graduação e pós-graduação) e que, portanto, faz parte de nossa trajetória acadêmica e social, de outro, é prudente propor, assim como Velho (1994, p. 126), que o familiar não é necessariamente conhecido, ou seja,

> O que vemos e encontramos pode ser familiar mas não necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas até certo ponto conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Não é simplesmente o fato de manter sob vigília nosso envolvimento ao fazer uma análise sociológica, mas algo para além disso, que consiste em como solucionar o problema de pertencermos, ao mesmo tempo, a uma comunidade científica (sociológica) e a outras comunidades da vida social. Nessa batalha, é importante que o sociólogo não priorize sua identidade diante das outras e não nutra um sentimento afetuoso em relação a um grupo social, a fim de que possa compreender esse grupo e a relação que este mantém com outras estruturas sociais.

Assume-se que não existe uma postura meramente distanciada ou outra totalmente engajada, mas uma espécie de equilíbrio, que pressupõe um espaço científico institucionalizado, para que possa combinar e até mesmo controlar a postura epistêmica do pesquisador. Nenhuma dessas atitudes é absolutamente pura, e tanto a posição mais engajada (envolvida) quanto a mais alienada vem acompanhada de valores (ELIAS, 1998).

No campo científico, há a tendência em se crer que a importância social ou política do objeto é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado. No entanto, um tema socialmente irrelevante pode se transformar em um objeto sociologicamente relevante. Ao mesmo tempo, é importante perceber que um problema social nem sempre é um problema sociológico, e saber converter problemas muito abstratos em operações científicas, atentando-se para o fato de que objetos de pesquisa não são sinônimos de problemas de pesquisa. Boas pesquisas envolvem boas perguntas e não apenas temas ou campos empíricos bons ou inéditos. Desse modo,

> Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver

> conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18, grifo do autor).

O primeiro passo do sociólogo deve ser definir aquilo de que se trata, para que se saiba e para que ele saiba bem o que está em causa (DURKHEIM, 2007). A definição do objeto é sempre provisória, pois ele nunca é fixo, fechado, definitivo. Aquilo que se apresenta em um dado momento não é a totalidade da realidade investigada.

Por conseguinte, adotamos alguns procedimentos metodológicos no decurso deste estudo. Na parte teórica do trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como principais instrumentos os documentos bibliográficos primários (resultantes da análise de questionários, entrevistas e depoimentos) e secundários (colhidos em livros, teses, dissertações, artigos, revistas, textos diversos e outras fontes impressas ou eletrônicas).

Sabendo que essas leituras se constituem como interpretações de segunda e terceira mão, não abdicamos da observação participante[12] (GEERTZ, 2013), por considerar que o contato direto do pesquisador com os sujeitos envolvidos nas situações investigadas possibilita uma maior proximidade com as perspectivas destes em relação a suas experiências e ao significado que são atribuídos a suas ações. Assim, o momento da observação dos contextos sociais de formação de professores de Sociologia projetou-se como um estudo qualitativo.

Contudo, os principais instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas (POUPART *et al*., 2008) e questionários. Realizou-se 19 entrevistas nos meses de maio e junho de 2015, sendo 14 com professores do DESOC, duas com professores que participaram do processo de criação do curso de Ciências Sociais (mas que já se encontram aposentados), duas com alunos do curso de licenciatura e uma com a professora Nise Jinkings, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o I Encontro de Sociologia e Educação, ocorrido na UFMA, em maio de 2015[13]. Entretanto, procurou-se conduzir as entrevistas de forma aberta, de modo que, seguidamente nos valíamos das singularidades das respostas e justificativas dos docentes e discentes para formular outras questões, em um primeiro momento não presentes no questionário-roteiro. Os docentes entrevistados foram os que participaram dos processos de reformulação curricular dos cursos, os (ex) coordenadores e, sobretudo, os que ministraram ou

---

12 Acompanhamos as reuniões do PIBID de Ciências Sociais da UFMA por cerca de um ano e mantivemos conversas “informais” com alguns alunos ao longo dos anos de 2014 e 2015.

13 Por questões metodológicas, optou-se por utilizar letras maiúsculas do alfabeto da língua portuguesa quando nos referirmos aos professores do DESOC e aos alunos entrevistados.

ministram disciplinas do eixo pedagógico do currículo. Além disso, aplicou-se questionários a 134 alunos dos cursos de Ciências Sociais, também no período de maio a junho de 2015. Naquele momento, o universo investigativo era de 231 alunos[14], sendo 90 (39%) do sexo/gênero masculino e 141 (61%) do feminino. Uma amostra representativa dessa população corresponderia ao valor número de 144[15]. Portanto, a quantidade de 134 discentes que participaram da pesquisa aproxima-se consideravelmente de uma amostragem representativa do universo pesquisado.

Os dados obtidos a partir da análise das entrevistas e dos questionários, assim como aqueles registrados por meio da observação dos contextos formativos, forneceram elementos valiosos para se compreender as relações que se estabelecem no processo de formação dos graduandos (tanto licenciandos quanto bacharelandos), assim como a organização dos cursos de Ciências Sociais da UFMA, possibilitando também a caracterização do corpo docente e discente desses cursos.

Uma questão metodológica tratada por Giddens (2009) diz respeito à ruptura com a dissociação entre pesquisa quantitativa e qualitativa. O autor não as vê como antagônicas, e sim complementares. Nessa mesma direção, chama atenção para analisar como os dados são construídos: devemos realizar um trabalho de análise da construção estatística dos dados, atentando-nos para o fato de que esse é um exercício de monitoramento reflexivo sobre o mundo social.

Nesse sentido, aproximando-se da abordagem de Brandão (2008), o trabalho busca superar a oposição entre a macro e a microssociologia, reconhecendo que nem a pesquisa quantitativa – onde os dados podem oferecer certa ilusão de objetividade – nem a pesquisa qualitativa são de excelência por si só, utilizando-se, portanto, da conjunção desses dois tipos, o que a referida autora denominou de “jogos de escala”. Estes veem superar as disputas – falsas e

---

14 De acordo com a lista de alunos ativos (matriculados) nos cursos, disponibilizada pela coordenação, esse número é um pouco maior. Porém, alguns alunos já desistiram, trancaram ou abandonaram e continuam matriculados através do Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI) da UFMA. Essa constatação foi possível por meio da análise das listas de alunos que, efetivamente, frequentam as disciplinas dos cursos. Nesse universo (231) não foram incluídos os alunos que ingressaram no curso de bacharelado no primeiro semestre de 2015, pelo fato de, até o momento da aplicação dos questionários, ainda não terem concluído o primeiro período, quando geralmente ocorre a desistência ou o abandono do curso por um número significativo de discentes, fator que alteraria, de algum modo, os dados e informações da pesquisa.

15 Existem duas fórmulas para se calcular o tamanho mínimo da amostra representativa de uma população a ser investigada: uma para as populações infinitas, isto é, aquelas maiores ou iguais a 100.000 (a amostra corresponde a 385); e outra para populações finitas, ou seja, aquelas menores que 100.000. Nesse caso, o valor mínimo da amostra é dado pela fórmula: $n= N. \bar{p}. \bar{q}. Z^2 / \bar{p}. \bar{q}. Z^2 + (N-1). E^2$, na qual n será a amostra a ser calculada; N é o valor dado da população; $\bar{p}= 0,50$; $\bar{q}= 0,50$; $Z= 1,96$; e $E= 0,05$.

incoerentes – entre partidários das macro e microanálises e em seus desdobramentos problemáticos na produção dos pesquisadores “quanti” e “quali”. Tais jogos têm por caráter singular, demonstrar que a realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise, ou seja, que ela é mais complexa que a teoria. Portanto, os jogos de escala mantêm um horizonte teórico-metodológico eclético e permitem construir explicações mais flexíveis, tanto no âmbito micro quanto no macrossocial.

Nossa proposta metodológica caracteriza-se, portanto, pela microanálise qualiquantitativa. Os macro dados, imprescindíveis nas análises de fenômenos educacionais e no processo de caracterização socioeconômico e cultural dos sujeitos investigados em determinadas pesquisas – geralmente obtidos por meio de *surveys*, trazem consigo certa “ilusão de objetividade”, pois comumente não possibilitam uma análise condensada da realidade social pesquisada. Eles carecem de complementos microssituacionais e de abordagens fenomenológicas, nas quais as percepções dos indivíduos possam ser representadas.

Este trabalho se propõe ainda a fazer uma articulação entre teoria e empiria. Bourdieu (2007) sugere que devemos trabalhar “com e contra os autores”, em um processo no qual o objeto de investigação é construído de modo teórico-empírico e, de acordo com os problemas que surgem no campo, procura-se reanalisar as teorias.

O trabalho, além desta introdução e das considerações finais, estrutura-se em três capítulos. No primeiro deles, discute-se algumas questões acerca da formação docente no Brasil e sobre como se desenvolve a formação dos professores de Sociologia, fazendo inferência sobre alguns modelos formativos dos cursos de Ciências Sociais brasileiros. Além disso, retoma-se a discussão relativa os desafios da formação docente e algumas questões relacionadas ao ensino de Sociologia.

O segundo capítulo busca reunir algumas variáveis relacionadas às Ciências Sociais da UFMA. Em um primeiro momento, apresenta-se, de forma breve, as diferentes fases de implantação e institucionalização do curso e, em seguida, analisa-se a composição e mudanças curriculares a partir da implementação da licenciatura. Na segunda parte do capítulo, promove-se uma caraterização dos corpos docente e discente, no intuito de analisar aspectos da formação e atuação dos professores do DESOC e traçar um comparativo entre os diversos perfis dos alunos dos cursos.

No terceiro capítulo, volta-se a atenção para a dinâmica do processo formativo, por meio dos espaços de formação docente – estágio curricular supervisionado de licenciatura, LECS e PIBID. Ademais, discute-se as percepções dos alunos e professores sobre o processo formativo e aponta-se algumas possibilidades e perspectivas de formação docente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, MODELOS FORMATIVOS E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Mesmo nem sempre tratada com a necessária relevância, "a temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão" (CUNHA, 2013, p. 13-14). Levando em consideração esse debate, na primeira parte deste capítulo procura-se discutir, em linhas gerais, como a questão da formação docente foi tratada historicamente no Brasil.

Após a reintrodução obrigatória da Sociologia no ensino médio, acompanhamos o aumento exponencial de trabalhos científicos que versam, de algum modo, sobre a formação dos professores dessa disciplina, sejam enfatizando o cenário em nível nacional do pouco quantitativo desses docentes com habilitação na área ou levantando questões acerca do processo formativo em nível superior. Sobre este último ponto, Handfas (2012, p. 23) afirma que "tem estado na ordem do dia o debate sobre os diferentes modelos de formação de professores atualmente vigentes nas instituições superiores de ensino".

Com o intuito de contribuir para esse debate, propõe-se uma reflexão acerca desses modelos de formação no que se refere aos cursos de Ciências Sociais – ou ao preparo instrucional dos licenciandos (LEAL *et al*., 2015) – e as concepções de formação de professores presentes nesses cursos. Como ocorre a formação destes futuros docentes (PEREYRA, 2013)? Será que os estudantes desses cursos são preparados para lecionar?

Ao tratar da formação docente em Ciências Sociais é inevitável não apontar certa hierarquização que existe entre as duas modalidades do curso, mediante uma importância maior dada ao bacharelado frente a licenciatura, constituindo-se "uma tradição de investigação profissional para os bacharéis" e uma frágil formação docente para os licenciados, uma vez que, a princípio, o bacharelado seria a base curricular que define a profissão de sociólogo, enquanto que a habilitação em licenciatura possibilita exclusivamente a formação para professor (TAKAGI, 2013). Diante dessas questões, destaca-se algumas visões bifurcadas que ainda colocam em lados opostos licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, prática e teoria.

Quando discutimos a formação de professores de Sociologia também não podemos deixar de fazer referência à questão que envolve a atuação desses futuros profissionais. Dessa forma, na última parte do capítulo, volta-se o foco para as questões diretamente relacionadas ao

ensino de Sociologia, tomando esta temática como um objeto de estudo que vem ampliando seu espaço de reflexão no interior do campo científico, tanto da Educação como – de forma ascendente – das Ciências Sociais.

2.1 Formação docente no Brasil

Ainda que se tenha indício sobre a formação de professores no século XVII[16], ela só recebe alguma preocupação do Estado nacional no século XIX, na França, após a Revolução Francesa ter evidenciado a questão da instrução popular, e aberto espaço para a criação das Escolas Normais[17]. Já naquele momento, estas se diferenciavam entre Escolas Normais Superiores, responsáveis pela formação de professores de ensino secundário[18], e Escolas Normais Primárias, destinadas à preparação de docentes para o primário (SAVIANI, 2009).

Ao longo do século XIX, além da França, outros países da Europa (Itália, Inglaterra e Alemanha) e também os Estados Unidos da América foram implantando suas Escolas Normais. Assim como nesses países, no Brasil o problema da instrução popular – ou da formação docente para o ensino primário ou das "primeiras letras" (GATTI, 2010) – só começa a ser pensado após a constituição do Estado nacional, ou seja, depois da independência do país. A partir desse contexto, Saviani (2009, p. 143-144) distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

16 O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, *apud* SAVIANI, 2009, p. 143).

17 A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795 (SAVIANI, 2009, p. 143).

18 Neste trabalho, as expressões "ensino secundário", "segundo grau" e "ensino médio" referem-se ao mesmo nível de ensino (aquele que antecede ao ensino superior) e são utilizadas de acordo com o contexto histórico e a legislação educacional vigorante.

> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao longo do primeiro período foram criadas Escolas Normais na maioria das províncias brasileiras, sendo a primeira delas a da província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. Saviani (2009) demonstra que já naquele período a preocupação principal da formação docente estava em se ter o domínio dos conteúdos que seriam transmitidos nas escolas de primeiras letras, não havendo investimentos e esforços na preparação didático-pedagógica. Nesse primeiro momento, as Escolas Normais tiveram existência intermitente, uma vez que, em função da formação ser à custa dos estudantes, o número de diplomados era muito baixo, havendo também fortes críticas quanto à qualidade do ensino.

A partir de 1890, sob o pioneirismo do estado de São Paulo, essas escolas passam por uma reformulação e reorganização, dando ênfase às atividades práticas de ensino, isto é, a uma preparação didático-pedagógica, e o modelo normalista se afirma e se expande no país. No entanto, essa expansão teve curta duração e pouco alterou o modelo formativo docente, que continuou marcado por uma preocupação "conteudista".

Até o final da década de 1920, as questões referentes à formação docente ficavam a cargo dessas escolas, sendo seus professores alguns profissionais liberais autodidatas (advogados, médicos e engenheiros), uma vez que é somente no início da década de 1930 que surgem as primeiras universidades[19] com cursos para formação de bacharéis. Por seu turno, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias são organizados a partir da instituição do Decreto 1.190, de abril de 1939, que também organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disso resultou o "esquema 3 +1", adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia, por meio do qual o aluno cursava as disciplinas específicas da área ou os conteúdos teórico-cognitivos nos três primeiros anos e as disciplinas didático-pedagógicas no quarto ano do curso (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011; FERNANDES; CUNHA, 2013; FREITAS, L., 2013; GATTI, 2010; PEREIRA, 1999).

---

19 As primeiras universidades criadas no Brasil foram a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a do Paraná, em 1912, porém todas tiveram duração breve. Em termos legais, a primeira a ser criada por um decreto federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Contudo, a USP, fundada em 1934, foi a primeira universidade brasileira, em termos reais (FREITAS, L., 2013, p. 43-44). Na década de 1930 foram criadas também a Universidade do Distrito Federal – no Rio de Janeiro, haja vista que era aí que, até então, situava-se a capital federal –, em 1935, e a do Paraná, em 1938.

Diante da insuficiência na formação das Escolas Normais, no início da década de 1930 surgem os primeiros institutos de educação: o do Distrito Federal, em 1932, e o de São Paulo, em 1933, que logo em seguida foram incorporados às recém-fundadas universidades do Distrito Federal e de São Paulo. A partir desse momento, as universidades ficam responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário, em cursos de licenciatura específicos, e para a docência nas Escolas Normais, através dos cursos de Pedagogia, sob a égide do modelo "3+1" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Os cursos de licenciatura já surgem com ênfase nos conteúdos, tendo o aspecto didático-pedagógico como apêndice, "representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor" (SAVIANI, 2009, p. 147). Da mesma forma, os cursos de Pedagogia enfrentavam esse aspecto dualista.

O modelo inicial de formação docente no Brasil expressa o que a literatura educacional também denomina de modelo da racionalidade técnica, no qual "o professor é considerado um técnico, um especialista em conteúdos, que coloca em prática os conhecimentos científicos e as habilidades pedagógicas apreendidos na academia" (OLIVEIRA, R., 2012, p. 16). Desse modo, o aluno em formação necessitaria de um amplo conhecimento teórico ou de um conjunto de disciplinas teórico-científicas e, somente no momento derradeiro de sua formação faria contato com as disciplinas didático-pedagógicas, relacionadas com sua prática profissional. Esse modelo pode ser representado pela metáfora do curso de preparação de nadadores de Jacques Busquet:

> Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (PEREIRA, 1999, p. 112).

Como era de se esperar, tal modelo mostrou-se insuficiente e inadequado, uma vez que separava a teoria da prática, dando grande ênfase aos conhecimentos teórico-epistemológicos e subjugando a formação prática, além de conceber a prática apenas como um momento (final) do curso, no qual se "testa" todo o arcabouço teórico adquirido. "Um outro equívoco desse modelo

consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar" (PEREIRA, 1999, p. 112).

Após a chamada redemocratização do país e com os esforços de novas políticas educacionais para a formação docente no Brasil (a partir da última década do século XX), a literatura especializada na temática apresenta um modelo que se contrapõe ao caracterizado anteriormente, a saber: o modelo de racionalidade prática, que considera a prática não apenas como o momento e o *locus* de aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, mas sim um espaço reflexivo de construção de conhecimento. Por essa perspectiva, o conhecimento não seria adquirido apenas pela acumulação de conteúdos técnicos, mas principalmente pela admissão dos conhecimentos didático-pedagógicos e sua aplicação de forma reflexiva durante a prática docente.

Todavia, concernente Freitas, L. (2013), o modelo de racionalidade prática ainda se configura como exceção na maioria dos cursos de formação de professores, perdurando em grande parte deles o modelo de racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, como ressalta Pereira (1999, p. 114), tanto o modelo que enaltece a teoria e subestima a prática quanto o que subvaloriza a formação teórica em detrimento da prática apresentam-se como problemáticos, pois,

> Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Já para Saviani (2009, p. 148-149) desde o contexto de implantação das Escolas Normais (de nível secundário e superior), constituiu-se dois modelos formativos predominantes e díspares no Brasil. De um lado, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que se centra, basicamente, no domínio dos conteúdos específicos de cada área de formação. De acordo com essa perspectiva, "considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado". Por outro lado, tem-se o modelo pedagógico-didático, cuja preocupação volta-se muito mais para o efetivo preparo didático-pedagógico. Essa dissociação resulta de uma tendência que acompanhou a história da formação de professores, que é a de separar forma e conteúdo. O autor adverte que um modelo

não deve prevalecer sobre o outro e ressalta que, em uma boa formação, esses modelos devem estar articulados, a fim de que “o que ensinar” não se torne mais importante do que “como ensinar” – e reciprocamente.

2.1.1 Políticas educacionais para a formação docente

No Brasil, as políticas educacionais – e mais ainda as questões relativas à formação de professores – tiveram pouco espaço na agenda dos governos. Como aponta Oliveira (2013), em nosso país as questões educacionais estiveram praticamente ausentes durante a maior parte da sua história, e só começaram a ser pensadas nas primeiras décadas do século XX. Isso nos ajuda a entender o porquê das primeiras universidades brasileiras serem criadas somente a partir desse período, sendo o mesmo raciocínio válido para a implementação das primeiras leis ou reformas educacionais de âmbito nacional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou simplesmente LDB), de 1961, abriu espaço para que nos institutos de educação pudessem funcionar cursos de formação de professores. Com isso, as faculdades e universidades eximiram-se da responsabilidade de formar professores para o ensino secundário (OLIVEIRA, 2013). Ainda na sexta década do século passado, antecedendo a reforma do ensino superior brasileiro de 1968, o Decreto-lei nº 53, de 1966, provocou “a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação”, mesmo que poucas universidades tenham levado a cabo essa determinação (BRASIL, 2001c, p. 4). Isso resultou em um distanciamento institucional ainda maior entre as Ciências Sociais e a Educação, o que fez desta um objeto praticamente rejeitado no campo sociológico (CUNHA, 1992).

Já no contexto da ditadura militar, a Lei 5.692/71, além de confiar à educação nacional um caráter técnico profissionalizante, substituiu as Escolas Normais pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), que permitia a docência no máximo até a 6º série do 1º grau, e reservou a formação em nível superior em cursos de licenciatura (curta – com duração de três anos – ou plena – com duração de quatro anos) para a habilitação ao ensino das séries finais do 1º grau e para o 2º grau. Pela mesma lei, cabia aos cursos de Pedagogia a formação de professores

para a HEM e de especialistas da Educação (diretores escolares, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino) (SAVIANI, 2009).

As discussões sobre formação de professores ganham impulso a partir do processo histórico político de redemocratização do país e, de fato, após a promulgação da Lei 9.394/96, a atual LDB, mesmo esta tendo sido lançada em um contexto neoliberal e de flexibilização das diversas esferas sociais. Em razão disso, a nova legislação propôs uma formação docente também flexível, na medida em que esta pode ocorrer nas universidades, mas também em institutos superiores de educação, ou seja, em instituições de ensino superior não universitárias, como "faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários" (CARVALHO, 1998, p. 85). De acordo com Oliveira (2013, p. 145), uma das questões que a LDB avança é estabelecer a necessidade do contato com o debate educacional na formação docente, ou seja, "com disciplinas de caráter teórico e prático desde o início do curso, [...] o que representa um avanço ao reconhecer a necessidade de haver um contato mais intenso com a realidade escolar para a formação desse professor".

Como normatização à nova LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir dos anos 2000, elaborou e aprovou um conjunto de pareceres e resoluções que instituiu, entre outras medidas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e a duração e carga horária dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino[20]. Tendo como eixo norteador central a ideia de competência, as diretrizes direcionam a formação em três habilitações: bacharelado acadêmico; bacharelado profissionalizante e licenciatura. Isso permitiu que a licenciatura se constituísse em um projeto específico, algo que exigiu "a definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundam com o

20 Os pareceres são os seguintes: Parecer CNE/CP 09/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 27/2001, que dar nova redação ao item 3.6, alínea c, do item anterior, que trata do estágio supervisionado obrigatório; Parecer CNE/CES 492/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social; Parecer CNE/CES 1363/2001, que retifica o anterior; Parecer CNE/CP 28/2001**,** que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Por sua vez, as resoluções são as que se seguem: Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior; Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'" (BRASIL, 2001a, p. 6). Assim,

> As Diretrizes Curriculares de 2001 e 2002, na tentativa de superação da proposta anterior, apresentaram currículos organizados de forma a privilegiar a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência e dos processos de iniciação científica. Também se propôs a inserção no campo profissional desde o início da formação, incluindo o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, como fortalecimento da identidade do curso de licenciatura, sem ser um apêndice do bacharelado (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 53).

A importância desse conjunto normativo[21] está em nortear os cursos de formação de professores no processo de construção de seus projetos políticos pedagógicos, além de estabelecer a duração e a carga horária desses cursos, assim como da prática e dos conteúdos curriculares, do estágio curricular supervisionado e das atividades acadêmico-científico-culturais. A partir desse novo contexto, as políticas de formação docente ganham maior zelo e visibilidade nas esferas governista, acadêmica e social.

Pode-se inserir nesse rol de políticas públicas educacionais alguns programas que objetivam alargar a atuação das universidades públicas no processo de formação docente. Entre eles, importa mencionar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência) e o PIBID[22].

O PARFOR é um programa emergencial, implantado em regime de colaboração entre a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES)[23], e que promove a oferta de turmas especiais em cursos de: *primeira licenciatura*, com carga horária de 3.200 horas (sendo 400 delas reservadas ao estágio supervisionado), para docentes e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo se disponham a realizar curso de licenciatura na área/disciplina em que atuam; *segunda licenciatura*, com carga horária entre 800 e 1.200 horas, para professores licenciados que estejam em exercício há, pelo menos, três anos na rede básica de

---

21 Para uma análise mais detalhada acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e para os cursos de Ciências Sociais, ver Freitas, L. (2013) e Antunes (2014).
22 Sobre este programa dissertaremos posteriormente.
23 Em 2009, a UFMA instituiu o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) que, de modo similar ao PARFOR, oferece cursos de primeira e segunda licenciatura em várias áreas do conhecimento, funcionando em diversos municípios do estado do Maranhão.

ensino, mas em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor de Libras nessa rede de ensino; e *formação pedagógica*, para docentes ou intérpretes de Libras da educação básica que possuem graduação, mas não são licenciados[24].

Por sua vez, o Prodocência propõe ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o programa financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica[25].

2.2 Modelos formativos das Ciências Sociais e os desafios para a formação docente

Os primeiros cursos de Ciências Sociais criados no Brasil foram o da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), em 1933, o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, em 1934, o da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, o da FFCL da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1938, e o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1941. Dessa forma, o processo de institucionalização das Ciências Sociais no país, como área do conhecimento científico-acadêmico, data da primeira metade da década de 1930 e esteve relacionado ao contexto de transformações histórico-político-culturais da nação, principalmente por meio das Revoluções de 1930 e 1932. São mudanças que tinham um cunho modernizador, e nessa conjuntura, “as Ciências Sociais – em particular a Sociologia – deveriam constituir o ingrediente principal da formação de novas elites, habilitadas a assumir a tarefa de construção política de uma nação moderna” (ALMEIDA, 1989, p. 189).

A partir daí a Sociologia científica brasileira inicia seu processo de institucionalização no ensino superior. No entanto, de maneira geral, não havia preocupação com a formação de professores para a Sociologia escolar, uma vez que os cursos de Ciências Sociais já surgem com a ideia central de formar pesquisadores ou com um caráter técnico, responsáveis pela formação de pessoal para a administração pública e privada. No caso de São Paulo, isso torna-se bastante evidente, pois “tanto a Escola Livre de Sociologia e Política como a Faculdade

24 Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.
25 Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>.

de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo se destinavam em princípio à formação de pessoal técnico altamente qualificado, ambas amparadas por recursos mobilizados pelo setor privado" (MICELI, 1989, p. 86). Essa característica inicial da Sociologia paulista é percebida também por Freitas, L. (2013, p. 113), ao lembrar que: "os objetivos principais dos fundadores dos cursos de Ciências Sociais na USP e na ELSP não era a formação de professores para o ensino secundário e, sim, uma formação de novos líderes políticos", ou de uma elite dirigente para conduzir os destinos da nação. Assim como acontecia nas demais habilitações que licenciava para a docência nesse nível de ensino, o foco estava nos conteúdos teórico-científicos, reservando-se apenas o momento final para a formação pedagógica. Desse modo, a forma como se deu a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil fornece indicativos para que se possa compreender os motivos da ênfase no bacharelismo acadêmico e na atividade da pesquisa científica, bem como da secundarização das questões atinentes ao ensino e à prática.

De acordo com Freitas, L. (2013, p. 47, grifo do autor), "o 'modelo' que fundamenta e serve de parâmetro para a maioria das universidades, se centra na pesquisa e na preparação para os *altos estudos*". Para o autor, é a concepção de pesquisa que orienta e se constitui no referencial para grande parte das universidades brasileiras. Assim, a investigação científica e a busca por produção de conhecimento estariam em primeiro plano, enquanto que as questões do ensino e da prática docente apareceriam em menor grau.

O desenho formativo "3+1", que marcou por um longo tempo a formação docente no Brasil, e consequentemente os cursos de Ciências Sociais que habilitavam professores de Sociologia, apesar de persistir em algumas universidades brasileiras, tende a ser superado, uma vez que "a legislação vem definindo os cursos de licenciatura plena como o *lócus* principal de formação docente" (HANDFAS, 2012, p. 26). Desde o início dos anos 2000, quando o CNE elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais (2001b), dois modelos formativos são majoritários nesses cursos: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados.

Em relação ao modelo com cursos distintos, a argumentação principal é de que isso "[...] acarretaria uma dissociação entre ensino e pesquisa e, por conseguinte, uma precarização da formação do professor" (HANDFAS, 2012, p. 36). A partir desse pressuposto, o modelo que agrega as habilitações de bacharelado e licenciatura em um só curso apresentar-se-ia como mais

plausível, na medida em que concorre para o fim do antagonismo anterior e para o estabelecimento desejável da articulação entre teoria e prática. Contudo, Handfas (2012, p. 37) ressalta que, "um olhar mais atento para os percursos formativos tanto do modelo licenciatura autônomo como o de bacharelado e licenciatura em um só curso, nos fará identificar muito mais similaridades do que diferenças", e aduz que pouco adianta ficarmos discutindo sobre qual seja o modelo formativo mais adequado enquanto essa discussão não extrapolar os muros das instituições de ensino e percorrer os fatores político-sociais dessa questão, de modo particular, as políticas (oficiais) de formação docente.

Cumpre destacar, no entanto, que a presença da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio nacional e a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[26] vêm abrindo caminho para a criação de novos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais, inclusive com novas configurações (PERRUSO; PINTO, 2012). Esses cursos são criados não apenas em universidades federais, mas também nas estaduais, como por exemplo, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 2008, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2012, e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2014, algo que evidencia maior influência, em muitos casos, do primeiro aspecto do que propriamente do REUNI.

Como indica Oliveira, A. (2015), a reintrodução da Sociologia impactou direta e fortemente os cursos de Ciências Sociais, sobretudo por meio da expansão significativa do número de licenciaturas: em um intervalo de apenas sete anos (entre 2008 e 2015) surgiram no Brasil 51 novos cursos de formação de professores dessa área, representando um aumento a nível nacional de 77% (até antes do retorno da disciplina ao currículo escolar tinha-se 66 cursos)[27], ainda que essa seja uma "expansão tardia" e, em alguns casos, "conservadora" (OLIVEIRA, 2016), tendo em vista que a ascensão do ensino superior brasileiro deu-se a partir dos anos de 1970, e de modo mais célere nos anos de 1990 (MARTINS, 2009).

Mesmo defendendo a ideia de que permanece um desinteresse dos cursos de Ciências Sociais brasileiros pela temática do ensino de Sociologia, Perruso e Pinto (2012, p. 163)

---

26 O REUNI é um programa instituído pelo governo federal, em 2007, cujo objetivo maior é ampliar o acesso (e a permanência) dos estudantes ao ensino superior, e que tem como foco exclusivo as universidades federais. Esse programa induziu a criação de cursos de licenciatura em todo o país. Sem entrar no mérito da discussão que afirma ser esta uma expansão quantitativa, pouco preocupada com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, fato é que nos últimos anos têm havido uma ascensão muito significativa do número de aspirantes a um diploma de nível superior e, por conseguinte, daqueles que buscam se habilitar como futuros docentes.

27 Estes e outros dados são apresentados e analisados por Oliveira, A. (2015).

reconhecem que “a expansão das licenciaturas no Brasil e a introdução da Sociologia no ensino médio em 2008 abrem novos caminhos para rediscutirmos a formação de professores no país”. Nesse sentido, podemos falar em surgimento de novos modelos formativos.

É o caso dos cursos de licenciatura em Sociologia, que surgem nesse novo contexto. Por um lado, isso pode sinalizar a busca por maior legitimidade e uma articulação mais direta entre disciplina escolar e disciplina científica/curso superior (OLIVEIRA, A., 2015). Todavia, pode-se admitir que esse modelo de formação docente não varia significativamente em relação aos modelos hegemônicos das Ciências Sociais, pois são cursos que tendem a se estruturarem de modo similar aos de Ciências Sociais, e como aduz Oliveira (2016), a Antropologia e a Ciência Política compõem as matrizes curriculares desses cursos de licenciatura em Sociologia, sugerindo assim, uma reprodução dos modelos formativos consolidados nesse campo, embora com menor ênfase na atividade de pesquisa. Além disso, são cursos que não seguem por completo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Socais, haja vista que estas definem a estruturação das matrizes curriculares dos mesmos pela integração entre as áreas que constituem a identidade desses cursos (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), e também destacam a necessidade da pesquisa no processo formativo docente. Frente a isso, far-se-ia necessário uma avaliação mais detalhada do que seria licenciatura em Ciências Sociais ou em Sociologia (o que se desvia dos objetivos deste trabalho); porém, mais do que isso, pensamos ser cogente aprofundar a discussão em torno de algumas questões que concorrem para uma formação satisfatória do professor de Sociologia da educação básica.

Um modelo formativo recente ocorre também nos cursos de licenciatura em Ciências Humanas (com habilitação em Sociologia) oferecidos pela UFMA, em três *campi* do continente[28] do estado do Maranhão. De acordo com o artigo 5º das Resoluções nº 126, 128 e 131 do CONSUN, de 24 de maio de 2010, que aprovam a criação do curso de Ciências Humanas – modalidade Licenciatura presencial – nos *campi* de Bacabal, São Bernardo e Imperatriz, respectivamente, o curso está estruturado de modo a se constituir como *ciclo de formação plena e independente*, e também como *primeiro ciclo de segundas licenciaturas*, em História ou Geografia ou Sociologia ou Filosofia, estas visando à formação continuada, à complementação de estudos e à atuação mais qualificada no ensino médio. Desse modo, a primeira parte do curso

28 Essa é a denominação que passou a ser utilizada para se referir aos outros oito *campi* da UFMA, localizados nas cidades de Imperatriz, Chapadinha, Codó, Bacabal, Pinheiro, Grajaú, São Bernardo e Balsas, evitando-se a expressão “*campi* do interior do Estado”.

promove uma formação geral na área das Ciências Humanas, e em segundo momento o aluno escolhe habilitar-se em uma dessas quatro áreas/disciplinas (UFMA, 2010a, 2010b, 2010c).

Situação análoga ocorre em relação à licenciatura em Sociologia como segundo ciclo do curso de bacharelado em Humanidades, ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e funcionando nos *campi* dos municípios de Redenção-CE e São Francisco do Conde-BA (OLIVEIRA, A., 2015). Nesse caso, cursa-se primeiramente um bacharelado na grande área de humanidades, cuja duração máxima é de três anos, e ao final do curso o formando estará apto para, além de atuar em instituições públicas e privadas, ingressar nos cursos ofertados pelo Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB (nas chamadas terminalidade do segundo ciclo formativo), podendo escolher entre um destes: bacharelado em Antropologia, licenciatura em História, licenciatura em Pedagogia ou licenciatura em Sociologia (UNILAB, 2014).

Outra possibilidade de formação dá-se por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD)[29], que se expandiu principalmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, (LIMA, 2013). Em relação às Ciências Sociais, a oferta de cursos na modalidade a distância em instituições públicas ainda é recente, tímida e incipiente, diante dos "limites impostos por essa modalidade de ensino ante as especificidades existentes no processo formativo das Ciências Sociais, no qual o acesso às obras de autores clássicos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, mostra-se fundamental", encontrando-se tão-somente algumas experiências pontuais, tendo sido impulsionada, sobretudo, pela volta da Sociologia ao currículo do ensino médio (OLIVEIRA; BRUM, 2014, p. 46).

Vale ressaltar que não houve a criação apenas de licenciaturas em Ciências Sociais ou em Sociologia, mas também surgiram alguns cursos de bacharelado "com um caráter mais disciplinar em Antropologia, Ciência Política e Sociologia", e com modelos até então pouco conhecidos no Brasil, tais como: "Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciência Política e Sociologia" (OLIVEIRA, A., 2015, p. 52). No entanto, a predominância é de licenciaturas e a maior parte dos cursos criados recentemente oferta apenas

29 Mesmo tendo ciência do aumento significativo desta modalidade de ensino (ou modelo formativo) nos últimos anos no Brasil, sobretudo no ensino privado, foge aos propósitos deste trabalho a sua discussão, algo que demanda uma análise específica. Alguns apontamentos sobre essa questão foram postos por Lima (2013) e Oliveira e Brum (2014).

licenciatura e não o bacharelado[30]. Ainda assim, postula-se que isso não seja simplesmente uma valorização da licenciatura, pois parece também estar relacionado a uma "coincidência temporal" entre a política expansionista do REUNI e a reintrodução obrigatória da Sociologia no ensino médio. Não obstante são questões que merecem análises posteriores mais densas e cautelosas, na forma de regresso ou de uma sociogênese do fenômeno, por meio de uma perspectiva processual e de distanciamento, nos termos de Elias (1998).

Boa parte dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais criados a partir de 2008 encontra-se em instituições que já disponibilizavam o bacharelado, algo que indica um redirecionamento de esforços por parte do corpo docente dos departamentos desses cursos (OLIVEIRA, A., 2015). Em razão disso, as licenciaturas começam a se colocar como um problema relevante, da mesma forma que a questão da formação do professor estabelece-se como uma demanda urgente a ser discutida e (re) pensada (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, a expansão de novos cursos não apenas lança novos modelos de formação de professores como também questões para os modelos já existentes.

Apesar de toda essa heterogeneidade de modelos de cursos criados recentemente – e "de uma presença crescente do setor privado e das instituições não universitárias", de modo mais nítido nas macrorregiões Sudeste e Sul do Brasil, a predominância dos cursos de Ciências Sociais ou Sociologia ainda é em universidades públicas, algo que vai na contramão do ensino superior brasileiro de modo geral (OLIVEIRA, A., 2015, p. 55), haja vista que, como se sabe, a grande maioria das graduações, principalmente aquelas surgidas a partir da década de 1990 – com maior intensidade após a atual LDB, é capitaneada pelo setor privado, em ensino não universitário. Não é menos importante ressaltar que:

> Os cursos que surgiram após a reintrodução da Sociologia no currículo escolar parecem incorporar mais claramente as novas demandas que têm surgido, dando maior ênfase ao debate sobre as metodologias de ensino, o que também pode ser sentido em algum grau pelos demais cursos que passam a repensar seus modelos formativos (OLIVEIRA, A., 2015, p. 57).

Essa expansão quantitativa de cursos de licenciatura lança a questão sobre o que é formar professores de Sociologia no Brasil diante dessa variedade de modelos formativos. Pressupõe-se que tais cursos ainda não conseguiram uma efetiva aproximação e diálogo sobre a

30 As informações acerca dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, ou em uma das suas (sub) áreas, encontram-se no sistema e-MEC, disponível em: <http:/emec.mec.gov.br/>.

formação docente, algo que dificulta a definição de conteúdos a serem trabalhados na educação básica e a elaboração de uma proposta curricular para esse nível de ensino. Não se pretende fazer aqui uma avaliação acerca dessas estruturas formativas nem apresentar qual delas seria a mais adequada; no entanto, algumas considerações podem ser lançadas para esse debate.

2.2.1 Novos modelos, velhas dicotomias

Se aprofundarmos a discussão, podemos por uma questão em relevo: será que as licenciaturas em Ciências Sociais (assim como as demais) – e seus distintos modelos formativos – são realmente cursos de formação de professores *stricto sensu*? De acordo com o professor Amaury César Moraes, "os cursos de licenciatura não são verdadeiros cursos de formação de professores, mas um arremedo: predomina o bacharelado, ao qual a licenciatura aparece somente como um anexo, no fundo do quintal" (CARVALHO, 2011, p. 11). É nesse sentido que Pereira (1999, p. 113), antes mesmo da virada do século XX já apontava que nas Ciências Sociais, a licenciatura era "[...] inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário".

Nesses cursos, às disciplinas teórico-metodológicas de formação específica são agregadas outras disciplinas, muitas vezes de caráter monográfico – variações, desenvolvimento e aprofundamento de temas e teorias decorrentes das primeiras, ou certo desdobramento das Ciências Sociais, não raro definido a partir de objetos específicos. A esse eixo de disciplinas básicas e metodológicas acrescenta-se algumas de caráter complementar (em muitos casos associadas às áreas de Filosofia, História e Economia) e, às vezes, eletivo. Constitui-se, dessa forma, um quadro disciplinar bastante amplo de cunho bacharelesco. Isso que é entendido, na maioria dos casos, como sendo a "sólida" formação.

Por sua vez, a formação de professores, chamada muitas vezes – senão sempre – de a parte pedagógica, reduz-se a um mínimo de disciplinas. São cerca de cinco, variando um pouco para mais ou para menos: uma ou duas Didáticas; uma ou duas Psicologias da Educação; uma de legislação educacional; além dos estágios supervisionados e/ou práticas de ensino.

Até mesmo os cursos "exclusivamente" de licenciatura, seja pelas suas matrizes curriculares, seja pelas propagadas competências e habilidades, não têm uma orientação clara

para a formação de professores. As estruturas curriculares demonstram que ainda há o predomínio de uma tendência bacharelesca, na qual uma maior preocupação com uma sólida formação teórica fica evidente. Há aí um questionamento ou mesmo certo preconceito sobre o que seria essa formação de professores. Ainda persiste a ideia de que é fundamental conhecer o conteúdo – e isso seria o básico para ser professor. Argumenta-se que os bacharéis são os únicos detentores do conhecimento científico, pois seriam estes que de fato desenvolvem pesquisas. Dessa forma, a condição de sociólogo se impõe (antecede) à do professor, e a formação do bacharelado imobiliza as possibilidades de adequações curriculares. Em outros termos, a condição de professor é subordinada pela condição de sociólogo, na medida em que este se vê como detentor de um conhecimento especializado, dificultando, dessa forma, o diálogo com os alunos e com outros professores (TAKAGI, 2013). Desse modo,

> A condição de "detentor de um conhecimento especializado" dificulta o diálogo da disciplina no ensino médio, porque seu ensino parece deslocado dos propósitos de formação do ensino médio, pois, embora esse ensino seja baseado em conhecimentos científicos, tais conhecimentos não serão mobilizados e adequados para produzir ciência na escola média sob os mesmos parâmetros que o de outras disciplinas. Essa formação científica é proporcionada pelo bacharelado e ela é tão marcante que se opõe à de licenciado, existindo daí um conflito – que impede o docente de promover adequação aos conteúdos, porque, assim, o saber científico poderia perder a capacidade de oferecer 'uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social', consequentemente o docente estaria "abrindo mão" daquilo que o distingue dos demais docentes porque, em última análise, assumir-se como professor seria "abrir mão" de ser bacharel (sociólogo) (TAKAGI, 2013, p. 58-59, grifos da autora).

Nesse sentido, o único profissional "reconhecido", legal e socialmente, seria o sociólogo, na medida em que o licenciado (futuro professor) seria uma espécie de "resíduo" do curso de Ciências Sociais. Assim, formar-se para ser professor da educação básica representaria uma "ausência de profissão". Na esteira dessa discussão, Pavei (2008, p. 76-77, grifos da autora) ressalta que:

> A formação teórica e metodológica voltada à pesquisa dentro do campo das Ciências Sociais é indiscutível, ao passo que o sociólogo-professor tem o *status* de uma formação secundária, cuja atividade profissional será procurada apenas nos momentos emergenciais. Uma ideia que *paira* nos corredores de muitas faculdades é de que a licenciatura é algo fácil, que qualquer um pode ser professor, desde que tenha um mínimo de conteúdo acumulado para "transmitir" aos estudantes, dado em vista que tal ênfase do curso é menos concorrida no vestibular e as disciplinas são menos exigentes.

De maneira geral, os modelos de formação existentes têm o bacharelado como o centro do processo formativo, o que muitas vezes faz com que a licenciatura seja vista como uma "alternativa de emergência", emergindo daí a percepção de que dar aula para o ensino médio é um demérito, um desvio na formação do cientista social. No entanto, essa visão emergencial da licenciatura parece expor, antes de tudo, uma problemática do bacharelado, se se considerar que aquela formação somente seria buscada diante da iminente necessidade de inserção no mercado de trabalho, que não fora proporcionada pela formação bacharelesca. Dessa forma, pode-se considerar que a licenciatura seria uma saída emergencial não somente para aqueles que cursam exclusivamente essa modalidade, mas também para os bacharéis, a partir do momento em que estes não conseguem atuar na área.

Por sua vez, Cardin (2011, p. 2) lembra que "a forma preconceituosa que a licenciatura é observada em inúmeras instituições de ensino superior é visualizada pelo descaso na constituição de grupos e linhas de pesquisa sobre a temática, na falta de produção científica sobre o assunto". A partir disso, Moraes (2009, p. 20) sugere que sejam feitas algumas mudanças de ponto de vista:

> A primeira delas é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária, para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino; a segunda é que se pode pensar a licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa.

Dentro dessa discussão, Silva, I. (2007, p. 421) aponta que "um dos problemas do ensino de Sociologia nas escolas é o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o ensino médio". Haveria, dessa forma, uma subvalorização da licenciatura frente ao bacharelado. Além disso, observa que a "falta de investimento na formação do professor" apresenta-se como um empecilho à consolidação da disciplina no nível médio de ensino. Esse entendimento é compartilhado por Handfas (2009), que destaca a dicotomia "ser professor/ser pesquisador", presente nos percursos formativos adotados por muitas instituições de ensino superior, e ao mesmo tempo ressalta a necessidade de os conteúdos curriculares dos cursos de graduação serem pensados com o intuito de superar essa dicotomia, entre a dimensão teórica e prática, na formação docente.

Sabe-se que "as licenciaturas ocuparam historicamente lugar secundário em relação aos bacharelados na cena universitária" (VELLOSO, 2012, p. 429). Para Cardin (2011, p. 1-2), "a

cisão entre bacharelado e licenciatura fomentou cursos com status distintos, garantindo e incentivando a constituição de uma tradição de investigação profissional para os bacharéis e uma formação precária e distante da realidade escolar para os licenciandos". Essa separação, recomendada (exigida) pelo Ministério da Educação (MEC), pode sugerir, a princípio, a ratificação da dicotomia entre ensino e pesquisa e da precarização da formação docente.

No entanto, o fato de já existirem em algumas universidades o bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais como cursos específicos, isto é, separados, parece não ser suficiente para que se trate ensino e pesquisa de maneira desarticulada e antagônica. Entende-se que são formações específicas, que demandam procedimentos teórico-metodológicos próprios, mas que não sugerem diferenças ou divisões entre os dois tipos de profissionais que estão sendo formado, como adverte o professor P:

> Eu tenho a clareza de que há uma especificidade entre o professor que vai atuar nas universidades (nos cursos de graduação) e os professores que vão atuar no ensino médio e no ensino básico, mas no Brasil existe essa – que é uma coisa que é imposta e foi imposto historicamente – hierarquização, essa supervalorização do docente do ensino superior e uma desvalorização do docente do ensino básico. Essa hierarquização me parece muito problemática [...]. Eu acho um reducionismo estabelecer uma relação hierárquica nisso. O ensino básico ele requer uma forma de atuação docente diferenciada daquele que vai atuar, mas isso não tem nada a ver a separação entre quem é pesquisador e quem é docente; o profissional que vai atuar no ensino básico ele também deve estar preparado para fazer pesquisa (entrevista com o professor P, realizada em maio de 2015).

Desse modo, a hierarquização que se estabelece entre os professores do ensino superior e os da educação básica corrobora para aumentar a distância existente entre universidade e espaço escolar. Entretanto, o problema consiste não apenas no distanciamento entre pesquisador e professor, mas também no falso entendimento de que o licenciado não consegue desenvolver a atividade de pesquisa da mesma forma que o bacharel.

Por outro lado, as clivagens em torno dos próprios corpos docentes das universidades, manifestadas no distanciamento dos assentos dos professores pesquisadores e daqueles que se dedicam às questões de ensino não é menos sintomática da bifurcação existente no interior do campo científico assim como nos processos formativos. De maneira geral, o pesquisador ainda é posto em evidência, em detrimento da figura do docente, uma vez que a maioria das disciplinas é de conteúdos teórico-científicos e bacharelescos e são poucas as voltadas para as questões educacionais. Normalmente o que se observa são cursos de Ciências Sociais direcionados para a formação de pesquisadores (bacharéis), salvo algumas raras exceções, o que deixa transparecer a

pouca pretensão em formar professores de Sociologia para a educação básica. Isso é expressado, enfaticamente, no depoimento de uma professora do curso de Ciências Sociais da UFMA, nos seguintes termos:

> Eu valorizo totalmente o bacharelado, nem me induza a dar resposta porque eu já ia dá essa resposta. Eu desde o começo lhe disse: eu sou contra curso de licenciatura; em princípio reconheço que tem um mercado que foi uma estratégia, mas eu não vejo sentido ficar anos e anos formando um aluno para ser professor, que história é essa?! Você forma para ser pesquisador e pode dá um pequeno complemento para ajudar a ser professor (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015).

Esses aspectos podem ser observados em nível nacional: ao analisar o contexto formativo do curso de Ciências Sociais da UFPel, Cigales (2013) infere que a forma como o curso está estruturado, assim como a composição e atuação do corpo docente demonstram uma "violência simbólica" do bacharelado frente a licenciatura.

Questões semelhantes também são compartilhadas por outra professora das Ciências Sociais da UFMA, que acredita existir uma hierarquização entre bacharelado e licenciatura, mas que não é algo que se tenha criado, uma vez que, segundo a docente, estaria no âmbito da "Sociologia das profissões", onde o professor, de modo geral, está na base da hierarquia das profissões, em termos de prestígio, salário, etc.:

> Professor é o fim de linha – é na hierarquia geral – em termos de prestígio, de salário; não só professor de Sociologia. Então eu acho que o professor de Sociologia ele vai junto com essa visão menos prestigiada que existe em âmbito nacional mesmo já há muito tempo, e não é uma coisa que a gente crie e que acredita e que haja, que tenha uma base objetiva; não tem. Mas tem a ver com essa ênfase num certo bacharelismo, que é uma coisa forte ainda hoje na nossa cultura e uma claríssima, uma irrefutável desvalorização do magistério, do professor na nossa sociedade (entrevista com a professora B, realizada em maio de 2015).

Essas ideias encontram as reflexões de Handfas (2012), quando observa que na formação acadêmica praticada nas universidades brasileiras é possível identificar uma tendência à supervalorização do bacharelado ante a licenciatura, o que se daria em razão da explícita desvalorização da profissão de professor. Essa desvalorização é a manifestação evidente do papel secundário atribuído à figura do docente na nossa sociedade, resultante do processo de formação acadêmica, escolar e, sobretudo, social ocorrido no país, que de longa data conferiu tratamento

prestigioso às carreiras elitistas e bacharelescas, representadas principalmente pelas áreas de Direito, Medicina e Engenharia.

De acordo com Martins e Sousa (2013, p. 32), “um problema histórico, oriundo da oscilante legislação da obrigatoriedade do ensino de Ciências Sociais, está na distensão entre bacharelado e licenciatura”, visto que ainda são poucos os sociólogos que se dedicam à investigação sociológica “no que tange ao ensino de Sociologia (e de formação de professores da mesma) [...]. Enquanto o bacharelado assume um conhecimento de caráter acadêmico; a licenciatura fica refém de dimensionar esse conhecimento à sociedade”. Dessa forma, os autores destacam que o lugar da licenciatura e do ensino nos cursos de Ciências Sociais, isto é, a formação de professores, é uma questão que se coloca nessa relação entre o conhecimento sociológico e a sociedade.

> Por outro lado, temos que fazer uma “meia culpa” e reconhecer que parte desse problema se produziu também em razão de uma opção, particular das Ciências Sociais no Brasil, pelo conhecimento acadêmico, rarefeito aos apelos da educação básica, encastelados nas universidades e centros de pesquisa. Como se o ensino de Sociologia compreendesse apenas como aplicação e não como reflexão (MARTINS; SOUSA, 2013, p. 34, grifo dos autores).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica apontam que existem questões históricas a serem enfrentadas na formação docente, principalmente pelo fato de que nos cursos que formam esses profissionais “[...] a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado”. Desse modo, a atuação do bacharel é posta em destaque, enquanto que a dos licenciados “[...] torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do ‘jeito de dar aula’” (BRASIL, 2001a, p. 16).

No entanto, as mesmas diretrizes apresentam-se como uma proposta de superar esse modelo de formação docente, recomendando o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, na tentativa de antecipar a prática aos alunos e fortalecer a identidade dos cursos de licenciatura, para que não sejam apenas um apêndice do bacharelado (FERNANDES; CUNHA, 2013). Contudo, como sublinha Freitas, L. (2013, p. 76), “ainda que os cursos de licenciatura elaborem seus projetos pedagógicos de acordo com as resoluções e diretrizes para

formação de professores, nada garante que eles efetivamente funcionem como um curso com identidade própria de licenciatura".

Apesar da recente retomada dos temas educacionais no âmbito das Ciências Sociais, como demonstrou Handfas e Maçaira (2015), Neuhold (2014) e Eras (2014), tais temas ainda têm que conviver com um incômodo desprestígio no interior desse campo. Com a expansão dos programas de pós-graduação da área e as políticas públicas – ou privadas – de incentivo à pesquisa, os departamentos dos cursos de Ciências Sociais direcionam os esforços ao bacharelado e preocupam-se em formar bons pesquisadores. Desse modo, a Sociologia profissional pouco se envolve com as questões da educação básica e, em especial, com o ensino de Sociologia.

Concernente Sarandy (2012, p. 35), a disciplina de Sociologia vem sendo tratada com indiferença pelo próprio campo científico das Ciências Sociais no Brasil, e é em função disso, que o autor aponta para um processo de "insulamento acadêmico". De acordo com essa ideia, o ensino de Sociologia – diferentemente da primeira metade do século XX, momento em que, segundo o autor, ocupou um "lugar de destaque nos debates educacionais e políticos" – "atualmente é relevado à periferia acadêmica", pois "[...] a academia tem revelado verdadeira indiferença com relação à disciplina".

Nesse sentido, haveria dois tipos de cientistas sociais: os que atuam nas universidades, empresas ou atividades de pesquisa; e os que atuam nas salas de aula da educação básica. Essa questão evidencia-se nas palavras de Braga (2010, p. 3):

> Afinal, nossa sociologia profissional foi tão bem-sucedida em diversificar seus interesses de pesquisa, consolidar seus programas de pós-graduação, garantir um lugar de relativa importância no interior das agências nacionais de fomento à ciência e firmar políticas de intercâmbio com programas de referência internacionais, que a formação de professores de sociologia para a rede escolar poderia revelar-se um contratempo ao desviar as energias do campo do que interessa, ou seja, a pesquisa de alta qualidade provedora de recursos e de prestígio para aqueles que a praticam.

De acordo com Freitas, L. (2013), um fator que contribui para a valorização da pesquisa face ao ensino relaciona-se com a consolidação[31] dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970. Isso contribuiu para a primazia da pesquisa e para o supracitado "insulamento acadêmico", assim como para a "hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação nos cursos de Ciências

31 Sugere-se que a terminologia mais adequada seria expansão, em vez de consolidação.

Sociais, entre o campo acadêmico e o campo escolar, entre o pesquisador e o professor" (FREITAS, L., 2013, p. 246).

A forma como é pensado e estruturado o sistema de ensino superior brasileiro e, sobretudo, o sistema de pós-graduação, proporciona e estimula uma busca constante pela produtividade científica. As energias dos docentes-pesquisadores devem ser gastas com atividades de pesquisas, produção de artigos, resenhas e capítulos de livros, publicação em livros, periódicos e revistas muito bem-conceituadas pelo sistema Qualis da CAPES, com o intuito de enriquecer o currículo lattes e galgar posições de maior prestígio no campo científico (FREITAS, L., 2013). Para os pesquisadores existem bolsas, por parte das agências estaduais e federais de fomento à pesquisa, prêmios de produtividade e o reconhecimento acadêmico-científico; enquanto que aos professores que se dedicam "apenas" ao ensino na graduação, esse prestígio torna-se difícil de ser alcançado. Assim,

> Enquanto a docência não é valorizada pela sociedade, a pesquisa, além de ser mais prestigiosa, é considerada mais lucrativa. Frente a essa realidade, o incentivo para focar suas ações na pesquisa seriam maiores que os incentivos para a sala de aula [...]. No caso brasileiro, as regras da CAPES, os incentivos do CNPq, da FAPESP e demais fundações de apoio à pesquisa – à pesquisa, notemos, não ao ensino, porque simplesmente inexistem fundações de apoio ao ensino – privilegiam as publicações, as patentes e a inovação científica e acadêmica (NUNES, 2012, p. 65).

De acordo com Bourdieu (2004), o espaço social é formado/dividido em diversos campos. O campo constitui-se como um lugar de disputa entre os agentes no espaço de posições e de tomada de posições, e pela busca de reconhecimento que não depende só de interesses, mas também da lógica e das ações dos agentes em disputa nesse campo. Cada um deste tem suas regras, princípios e hierarquias de organização específicos. Nesse sentido, existiriam "lutas concorrenciais" que demarcam o campo científico e criam uma hierarquização entre o campo acadêmico (considerado superior) e o campo escolar (visto como inferior). No campo científico, o que está em jogo é a autoridade científica (legitimidade) – lutas simbólicas entre os agentes para adquirir, manter ou aumentar o capital científico. Em outros termos, podemos considerar que esse espaço social encontra-se dividido entre os "estabelecidos e os outsiders" (ELIAS; SCOTSON, 2000). Aqueles ocupam-se das atividades de pesquisa com temáticas já consolidadas e com a pós-graduação, enquanto que estes devem "contentar-se" com a atividade de ensino – para a graduação – e de extensão. Como consequência,

> O pesquisador torna-se mais valorizado e prestigiado em relação ao professor, mesmo dentro do campo acadêmico, onde os docentes que estão lecionando na Pós-Graduação *stricto sensu* são mais privilegiados em relação aos docentes que só lecionam na graduação ou na Pós-Graduação *lato sensu*. No caso do curso de Ciências Sociais também predomina uma valorização entre os docentes que lecionam as disciplinas de conteúdos específicos do curso, no bacharelado, em relação daqueles [sic] que lecionam as disciplinas de conteúdos pedagógicos voltados para a licenciatura. Se entendermos essa relação entre os docentes do campo acadêmico e do campo escolar, o prestígio dos primeiros em relação aos segundos é maior, assim como a hierarquia e o distanciamento (FREITAS, L., 2013, p. 248-249).

Além disso, também possuem pouca legitimidade científica aqueles que investem em "temas marginais", como é o caso do ensino de Sociologia. A respeito disso, Sarandy (2012, p. 50) lembra que:

> A rejeição existente no interior do campo acadêmico das ciências sociais, no que tange à pesquisa sobre questões de ensino de Sociologia, é fator relevante para a pouca legitimidade da disciplina, especialmente porque a universidade é o lugar institucional que pode dar origem aos discursos legitimadores da disciplina.

Em muitos departamentos de Ciências Sociais que oferecem a habilitação em licenciatura[32], falar em fortalecimento ou valorização dessa modalidade, de questões sobre ensino de Sociologia, ou de disciplinas pedagógicas, por exemplo, é algo que fere os princípios do curso, sendo quase uma heresia. Parece ainda existir um espectro, uma ideia subtendida de que somente no bacharelado é possível realizar pesquisa por excelência. Essa questão é evidenciada nas palavras do professor F, segundo o qual, o fato da licenciatura ter pouco espaço no curso de Ciências Sociais, de modo geral,

> É por conta que os cientistas sociais são mais pesquisadores do que professores; são também professores, mas são principalmente pesquisadores; a pós-graduação dá muita ênfase à pesquisa, e a pesquisa é basicamente no bacharelado e não na licenciatura; então a licenciatura ficou uma coisa mais voltada para a didática, o ensino (entrevista com o professor F, realizada em maio de 2015).

No pano de fundo da relação dicotômica e hierárquica entre bacharelado e licenciatura manifesta-se uma disputa de força e de poder (luta e concorrência) por capital

---

32 Não é desnecessário lembrar que existem cursos de Ciências Sociais que não possuem licenciatura, como por exemplo, o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o da ELSP – o primeiro curso da área criado no Brasil.

econômico e financiamento de pesquisas que, como posto, é direcionado quase que exclusivamente às atividades relacionadas ao bacharelado.

Uma das explicações para a pouca preocupação dos cursos de Ciências Sociais com a formação do professor parece está no fato de o campo de atuação do licenciado ser recente. Além disso, em função da precariedade e da baixa remuneração do trabalho docente, são poucos que enxergam nele um espaço de atuação de um sociólogo. Uma questão, no entanto, merece ser pontuada: ao concluir o curso de bacharelado em Ciências Sociais, o graduado que não ingressar em uma pós-graduação (ou que não vislumbre essa possibilidade) verá suas chances de atuação profissional bastante reduzidas – são pouquíssimas vagas (quando há) para antropólogos, cientistas políticos ou sociólogos em empresas, instituições ou em órgãos públicos e privados.

Por outro lado, o licenciado possui um campo real de atuação que é a educação básica, sobretudo ante a atual conjuntura em que se encontra a Sociologia no cenário curricular médio nacional. Deve-se reconhecer que ainda são poucos os egressos dos cursos de Ciências Sociais que atuam como professores de Sociologia na educação básica – uma vez que a maioria dos docentes da disciplina ainda não possui formação na área, e por vezes distantes das Ciências Sociais, lecionando a disciplina como forma de completar a sua carga horária. Contudo, mesmo considerando a precariedade e a baixa remuneração do trabalho docente, se somente os licenciados na área pudessem lecionar a disciplina, o mercado de trabalho se expandiria consideravelmente.

A pretensão histórica do bacharelado frente a licenciatura sempre foi uma questão problemática, na medida em que somente poucos graduados seguiam para a pós-graduação, isto é, para a carreira como pesquisador ou professor-pesquisador de nível superior. Mesmo com a consolidação da pós-graduação, boa parte dos cientistas sociais ainda possui apenas o diploma de graduação e, dessa forma, seu principal campo de atuação profissional são (ou serão) as escolas de educação básica.

Ao discutir essa relação entre bacharelado e licenciatura, e refletir acerca das ideias de desnaturalização e estranhamento – questões que acompanham a atividade sociológica desde sua gênese e as duas propostas basilares das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o ensino de Sociologia, de 2006, podemos questionar se a desnaturalização do bacharelado está sendo feita ou se ele está sendo “naturalizado”. Até antes da emergência do sistema de pós-graduação nacional, as atividades de pesquisa estavam reunidas principalmente na graduação – e

basicamente no bacharelado. Com a expansão e consolidação da pós-graduação, a pesquisa concentrou-se muito mais neste nível do que na graduação. No entanto, de maneira geral, os agentes do ensino superior brasileiro continuam entendendo a pesquisa como foco principal, preocupando-se em garantir um certo "ar de bacharelado" às graduações, conferindo-lhes, para tanto, uma densa carga teórica.

Sabe-se que o modelo universitário em nosso país é caracterizado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém, não se observa uma articulação concreta entre ensino e pesquisa, possivelmente pelo fato de se ter de um lado, professores-pesquisadores, mas que não se identificam com a docência, e de outro, excelentes docentes que, no entanto, nem sempre se dedicam à atividade de pesquisa. Outro problema desse modelo é a sua fragmentação: fragmenta-se os conhecimentos de tal forma que não se consegue pensar em uma formação que integre conhecimentos didático-pedagógicos com os saberes específicos de cada área.

É possível relativizar esse modelo que tenta articular ensino e pesquisa, mas de forma desproporcional, e que tem o bacharelado como algo inquestionável. No curso de Ciências Sociais a praticidade dessa habilitação pode ser contestada de forma mais acentuada do que em outras áreas, uma vez que é raro encontrarmos um cientista social que seja exclusivamente pesquisador ou que exerça uma profissão que exija somente os conhecimentos bacharelescos. Além disso, podemos questionar: quantos dos bacharéis que irão se formar serão, de fato, (somente) pesquisadores?

Não se propõe aqui minimizar a importância do bacharelado, mas apenas suscitar uma reflexão acerca da supervalorização deste, em um contexto presente no qual normalmente se fala em pesquisa somente na pós-graduação (atualmente, até mesmo no mestrado, na maioria dos casos, ainda não se considera que haja "pesquisa de ponta", algo que somente dar-se-ia no doutorado[33]). É nesse sentido que podemos pôr em suspensão essa acentuada importância atribuída ao bacharelado.

---

33 Isso é ratificado pela principal entidade científica da área – a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que criou a sessão "Sociólogos do Futuro" (com exposição em formato de pôster) para aqueles que desenvolvem pesquisas em nível de graduação e de mestrado. Dessa forma, somente os doutores ou doutorandos podem submeter propostas na forma de comunicação oral (Grupos de Trabalho) e ansiarem pela publicação de seus trabalhos nos anais do evento ou em algo derivado deste. Nesse sentido, podemos questionar: é justo e coerente considerar aqueles que estão na pós-graduação, em nível de mestrado, como alguém que "ainda será" sociólogo?

2.2.2 Teoria e prática

Uma das questões mais evidentes que se observa na maioria das graduações em Ciências Sociais é a falta de equilíbrio entre teoria e prática (os cursos tendem a priorizar os conhecimentos teóricos em detrimento da prática). Historicamente dicotômica, a relação entre elas parece longe de uma aproximação desejável e necessária à formação profissional. Como ressalta Takagi (2013, p. 217), "esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos práticos". Desse modo,

> Não raro, a prática é tomada como uma categoria menor, assumindo caráter tarefeiro ou de exercício da ação desarticulada da reflexão, do diálogo com a teoria, que possibilitaria a ressignificação de ambas, no movimento dialético. Igualmente, a teoria, descolada da prática, vê-se recorrentemente tratada como uma construção possível pela abstração e pela especulação, sem se articular com a prática, mas pondo-se no campo da ação sob a lógica "aplicacionista", que entende o *lócus* da prática como mero espaço de aplicação da teoria, e não como lugar de produção de conhecimento (VELLOSO, 2012, p. 434, grifo do autor).

Com base em uma pesquisa realizada por intermédio da Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre os currículos dos cursos de licenciatura em todo o Brasil, Gatti (2010, p. 1372) observou que nas ementas destes há

> Um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos [...], e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Assim, verifica-se que a parte curricular que (teoricamente) destina-se ao desenvolvimento de habilidades profissionais indispensáveis para a atuação nas salas de aula é bastante reduzida, e que a relação teoria-prática mostra-se comprometida. Geralmente privilegia-se uma sólida formação teórica-conteudista do graduando, e os conhecimentos didático-pedagógicos (diretamente relacionados à prática docente) dispõem de pouco espaço no currículo, como se bastasse "dominar bem" os conhecimentos específicos da área para ser professor, como se fosse suficiente ter ou desenvolver algumas habilidades pessoais: aquele que é professor (da educação básica) seria alguém que possui dom, talento ou vocação para a docência ou que já estava predestinado para isso. Nessa mesma direção, Maçaira e Cordeiro (2009) apontam que, no

ensino, existe um desprezo pelos saberes docentes, na medida em que seria suficiente discutir de forma teórica e profunda os temas, conceitos e autores, para que os graduandos pudessem ensiná-los. Por esse motivo, a formação didático-pedagógica seria desnecessária ou pouco relevante, já que não fará falta (Cf., FREITAS, L., 2013).

Todavia, admite-se que para ser professor não é suficiente apenas dominar o conteúdo ou dispor de vocação, talento ou dom para ensinar, pois no processo de transmissão do conhecimento sociológico é necessário que se saiba adequar os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos na formação inicial às "situações reais do cotidiano escolar" (OLIVEIRA, 2007). "É preciso que se conceba a docência como um ofício que requer formação profissional, com conhecimentos e saberes específicos" (FREITAS, L., 2013, p. 252).

O conhecimento teórico por si só não se autossustenta ante as circunstâncias que o campo de atuação do professor proporcionará, haja vista que ensinar também aprende-se ensinando. Nesses termos, a (atividade) prática é tão influente para a formação quanto a teoria apreendida no processo formativo inicial. Considera-se que o conhecimento também é adquirido na prática, na ação de ensinar e na reflexão (pesquisa) sobre a prática docente.

As teorias não são formuladas de forma simplesmente abstrata. Elas se desenvolvem a partir da prática, respondendo a necessidades (im) postas por esta, e retornam como teoria, fundamentando novas práticas. Em função disso, teoria e prática estão em um movimento de relação contínua e indissociável. Assim sendo, no âmbito da escola e do ensino de Sociologia, partir das ideias do senso comum, da reflexão sobre a prática social e as experiências de vida dos alunos, não significa deixar de realizar uma ruptura com a experiência primeira e com essa prática, tampouco negar a ciência. Parte-se do concreto e volta-se a este, incorporando as teorias que vão surgindo a partir da realidade prática. É possível ter como ponto de partida o conhecimento adquirido por meio dessa realidade e das ideias do senso comum, sem deixar de trabalhar, efetivamente, com o conhecimento sociológico em sala de aula.

Essas questões associam-se diretamente à proposta do modelo formativo denominado *paradigma do professor prático-reflexivo*, que assume a prática docente como objeto de estudo e reflexão (OLIVEIRA, R., 2012), o que conduz à ideia do *professor reflexivo*, na medida em que "os professores são profissionais capazes de refletir e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho" (ROSA, 2009, p. 50).

Como já rememoraram Pimenta e Lima (2006), a expressão *professor reflexivo* foi cunhada por Schön (1992), ao propor a formação do profissional baseada numa *epistemologia da prática*, isto é, na valorização da prática (profissional) como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessa prática. Diante disso, abriu-se a possibilidade para a valorização da pesquisa na prática docente e, dessa forma, para a ideia do *professor pesquisador*.

Desse modo, o professor pesquisador e reflexivo é aquele capaz de apreender a realidade (o seu cotidiano) e colocar em prática um determinado conhecimento teórico; é alguém que reflete sobre sua própria prática docente, o seu ato de ensinar e seu trabalho na sala de aula; é aquele capaz de (re) organizar sua prática docente de forma compreensível, de entender quem são seus alunos e o tipo de demanda que estes possuem, de estabelecer diálogos entre o conjunto de conhecimentos que dispõe e os conhecimentos dos alunos (e com aquilo que eles almejam), sendo capaz também de desenvolver uma "imaginação sociológica", no sentido proposto por Mills (1965). Em outros termos, significa dizer que esse professor, ao mesmo tempo que apreende uma determinada teoria, desenvolve uma prática específica, e na medida em que desenvolve essa prática, também vai (re) construindo a teoria. Dessa forma,

> [...] O professor que se busca formar hoje, não é mais aquele que apenas se apropria dos conteúdos que vai ser ensinado e que possui algum conhecimento metodológico para aplicação desses conteúdos, ainda influenciado pelas questões burocráticas do sistema e da própria escola. Vai além, espera-se que ele tenha bom conhecimento dos conteúdos e metodologias, mas que principalmente, saiba adequar esses conhecimentos a situações reais do cotidiano escolar, onde é comum ocorrerem imprevistos e incertezas. Espera-se que ele consiga traduzir os conceitos teóricos recebidos na formação inicial, para situações práticas (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

A partir do exposto, pode-se questionar: que tipo de professor a ser formado é concebido pelos cursos de Ciências Sociais? Um professor-pesquisador ou um cientista social docente? Parece prudente destacar a importância desses cursos formarem docentes que carreguem uma pesada bagagem teórico-metodológica, assim como múltiplas experiências práticas e de pesquisa. Essa formação pode ser direcionada para a atividade investigativa que é "de" e "para": de acordo com a realidade na qual o professor trabalhará; e ao mesmo tempo, para que ele consiga adquirir as armas necessárias ao exercício da docência. Nesses termos, é importante que se estimule a formação de professores que também estejam aptos (e atuem) para a pesquisa.

Discutindo a esse respeito, Pavei (2008, p. 79-80) afiança que a licenciatura deve proporcionar uma interlocução entre a bagagem teórico-metodológica e a prática docente e, nesse sentido,

> Contemplar uma maior oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores, especialmente ao ensino e ao fazer (se) docente de Sociologia, isto é, com a articulação entre os valores das Ciências Sociais e da Educação, por meio de questões de formação teórica com um olhar mais sociológico do processo educativo e do trabalho docente e também mais pedagógico do ensino da Sociologia, sem prejuízo das questões relacionadas a uma formação prática com maior interação e integração dos professores em formação com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

Como alerta Antunes (2014), não se deve olvidar que a teoria se constitui tanto dos conhecimentos teórico-epistemológicos da área (nesse caso, das Ciências Sociais) quanto dos aspectos didático-pedagógicos, específicos da formação docente. Dessa forma, ao se estruturar uma licenciatura na qual os alunos aprendam a pensar sociologicamente a educação constrói-se a possibilidade para que eles consigam atuar de forma satisfatória em sala de aula, tendo uma visão ampla e clara sobre seu espaço de atuação profissional. Para tanto, as pesquisas na área da Sociologia da Educação apresentam-se como uma via segura que permite conceber a educação como um problema sociológico.

2.3 Sociologia do ensino de Sociologia

Já se disse antes que recentemente houve uma retomada dos temas relacionados à Sociologia da Educação como objeto de estudo das Ciências Sociais[34]. Isso posto, não podemos nos furtar de refletir sobre as interseções entre a formação de professores e o ensino de Sociologia, e o modo como esses entrecortes impactam essa disciplina nas escolas. Se este último tema já constitui uma área de pesquisa (não um campo de pesquisa, pois isso é algo bem mais amplo, mas uma área de pesquisa dentro de um campo, seja ele o da Educação ou o das Ciências Sociais) e se existe um objeto de estudo chamado "ensino de Sociologia", é fundamental que se

34 Os trabalhos de Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira (2015) – *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica*, Roberta dos Reis Neuhold (2014) – *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar* e de Lígia Wilhelms Eras (2014) – *Produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias* – são os principais estudos recentes que fazem o mapeamento da produção acadêmica sobre essa temática. São trabalhos que tratam do que tem sido pesquisado e debatido a respeito do ensino de Sociologia.

proponha uma *Sociologia do ensino de Sociologia*. Assim, importa discutir de que maneira o acúmulo das discussões em torno dessa questão renova as ações curriculares e as práticas de formação docente.

A quantidade de pesquisas sobre o ensino de Sociologia cresceu amplamente, sobretudo a partir da luta nacional pela obrigatoriedade da disciplina – até mesmo como uma busca de legitimação desta. Prova disso é que boa parte dos trabalhos produzidos nesse contexto – e parte de cada um deles – reservava algum espaço para discutir o lugar e a importância da Sociologia no ensino médio. Contudo, a preocupação de retomar o processo histórico da disciplina nesse nível de ensino e de justificar a sua utilidade ou razão de ser tende a ser ultrapassada, e direciona-se agora para uma enormidade de temas.

Handfas e Maçaira (2015) traçam um perfil e fazem uma análise da produção científica sobre o ensino de Sociologia no Brasil, mais especificamente das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, entre 1993 e 2012. Mesmo reconhecendo que é um estudo exploratório, as autoras destacam que ele possibilita dar visibilidade aos estudos sobre a temática, a formulação de algumas hipóteses de pesquisas e ajuda a responder questões como:

> O que tem condicionado o interesse pelas pesquisas sobre o ensino de sociologia?
> Como tem se dado a inserção dessa temática nos programas de pós-graduação?
> O que vem sendo pesquisado?
> Quais são os referenciais teóricos e metodológicos empregados nas pesquisas?
> É o ensino de sociologia um objeto de estudo das ciências sociais? (HANDFAS; MAÇAIRA, 2015, p. 27).

De acordo com as autoras, essa produção tem crescido consideravelmente a partir dos anos 2000, oscilando, em sua grande maioria, entre os programas de pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais ou Sociologia. Mesmo não considerando no estudo as pesquisas em andamento sobre a temática, porém, levando em consideração aquelas que veem acompanhando nestes últimos programas, as sociólogas apontam para uma tendência, nos próximos anos, de um número maior de pesquisas nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais ou Sociologia do que nos de Educação. Desse modo,

> O levantamento e análise do estado da arte sobre o ensino de sociologia na educação básica possibilita ir em direção contrária de alguns “mitos”, já consolidados na área, dentre os quais destacamos: (1) que a produção de conhecimento sobre o ensino de sociologia na educação básica é incipiente; e (2) que essa temática não tem sido tratada pelas ciências sociais (HANDFAS; MAÇAIRA, 2015, p. 39, grifo das autoras).

Por sua vez, Neuhold (2014) analisa a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia em dois contextos históricos: entre 1939 e 1955; e de 1993 a 2013. Neste último período, centraliza a análise nos programas de pós-graduação (em Ciências Sociais e Educação), nos grupos de pesquisa e nos eventos de comunidades científicas – especialmente do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das comunicações apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Ensino de Sociologia, nos Congressos Brasileiros de Sociologia. De acordo a autora, desde a primeira produção sobre o tema[35], em 1993, até o final de 2013 foram publicadas 51 dissertações e 5 teses "[...] sobre uma temática que, anteriormente, não havia tido espaço nos programas de pós-graduação" (NEUHOLD, 2014, p. 74). Além disso, foram 113 comunicações orais apresentadas no GT Ensino de Sociologia, entre 2005 a 2013, 11 livros produzidos, 10 dossiês sobre a temática publicados em revistas específicas e 22 grupos de pesquisa (ativos) identificados no Brasil, entre 2000 e 2013.

Esses estudos conseguiram indicar que há uma ascensão do número de pesquisas e de pesquisadores dedicados às questões relacionadas ao ensino de Sociologia, seja nos programas de pós-graduação em Educação ou em Ciências Sociais ou Sociologia. Tanto o trabalho das professoras Handfas e Maçaira (2015) quanto a tese de Neuhold (2014) demonstram uma tendência de crescimento mais nestes últimos do que nos primeiros. A partir desse cenário, podemos sustentar a hipótese de que a (re) inserção do ensino de Sociologia no nível médio tem instigado as Ciências Sociais a retomarem os estudos relacionados à Sociologia da Educação e aos problemas de inserção da disciplina no currículo escolar.

Isto posto, volta-se a análise para algumas questões que perpassam, de alguma forma, grande parte dos trabalhos que versam sobre o ensino de Sociologia. Dentre elas, insere-se a discussão sobre qual a "função" ou "utilidade" da Sociologia na educação básica, quais conteúdos (e metodologias) devem ser trabalhados – o que incide sobre a necessidade de definir um currículo nacional da disciplina – e como realizar a transposição didática do conhecimento da Sociologia como ciência para a Sociologia como disciplina escolar.

---

35 A primeira produção acadêmico-científica em nível de pós-graduação sobre a Sociologia como disciplina escolar foi a dissertação de Lesi Correa, defendida em 1993 na Pontífice Universidade Católica (PUC) de São Paulo, cujo título foi *A importância da disciplina Sociologia no currículo do 2º grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º grau de Londrina* (NEUHOLD, 2014).

Alertamos que não temos a pretensão aqui de fazer uma análise teórico-epistemológica sobre essas questões, no sentido de discutir os problemas ou desafios inerentes à disciplina de Sociologia. São questões que já foram e veem sendo discutidas em outros estudos e, embora sendo imprescindíveis – e que por isso merecem aprofundamento, fogem aos objetivos deste trabalho[36].

2.3.1 Para que serve o ensino de Sociologia?

A justificativa ou argumentação de que o sentido do ensino de Sociologia como disciplina escolar estaria no desenvolvimento de uma consciência crítica e na preparação para o exercício da cidadania mostra-se insuficiente e necessita ser superada. Contudo, essa problemática não é específica da disciplina, mas, antes disso, da própria Sociologia como ciência, uma vez que, como lembra Lahire (2013, p. 17, grifo do autor):

> A Sociologia é uma ciência frequentemente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seu procedimento e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises. [...] A singular situação das Ciências Sociais é, portanto, particularmente desconfortável. Porque não somente é exaustivo ter de responder, continuamente, a questão "para que serve"?, como mais desconfortável ainda é o fato de que a resposta "isso não serve para nada" está frequentemente na mente daquele que faz essa pergunta.

Em vista disso, o autor propõe que a Sociologia não deve ser útil ou servir a algo ou a ninguém e que o sociólogo deve estar livre de toda espécie de demanda social (política, econômica, religiosa, etc.), posto que o conhecimento sociológico não é igual às outras formas de conhecimento do mundo social, mas uma construção científico-racional que se firma em dados resultantes dos fatos sociais observados por meio de métodos claros e objetivos. Ainda de acordo com Lahire (2006), isso não significa dizer que o sociólogo deve negar-se a entrar sistematicamente no debate político e social, mas sim que seu primeiro dever é tratar de realizar o trabalho de maneira mais controlada cientificamente possível, visto que a utilidade da Sociologia está em "produzir verdades científicas sobre o mundo social". Assim sendo, o autor recomenda

---

36 Em outro trabalho (COSTA, 2011), discutimos muitas das questões relacionadas ao ensino de Sociologia e como este se desenvolve na prática. Além de identificarmos os temas-conteúdos, as metodologias e os recursos didáticos de maior interesse dos alunos e quais eram adotados pelos professores durante as aulas de Sociologia, versamos também sobre algumas dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem da disciplina, mediante as percepções de alunos e professores.

aos que desejam ser sociólogo de verdade desenvolver antes de tudo uma *sociologia experimental* (empírica) para, somente depois, voltar-se para o social. Realizar esse tipo de Sociologia seria observar o oculto onde todos veem o obvio (algo que pode levar alguns a pensarem que seria uma espécie de luxo intelectual, por não haver interferência direta diante dos problemas sociais). Nesses termos, defende a tese de que a Sociologia vai ser mais "forte" e útil socialmente quanto mais "forte" e legítima ela for cientificamente, pois,

> Dado que a utilidade extracientífica da sociologia depende em parte de seu reconhecimento social enquanto discurso científico legítimo, está claro que quanto maior for o grau de rigor científico da sociologia, tanto mais ela terá um peso no mundo social que põem em alto a produção de verdades de tipo científico (LAHIRE, 2006, p. 64.

Sobre essa questão, Elias (1999) assinala que um dos grandes problemas da Sociologia não é a falta de intervenção – ou de consciência para intervir – no mundo social, mas a ausência de legitimidade e reconhecimento social, haja vista que ninguém espera que o sociólogo consiga resolver os problemas da violência e dos conflitos armados, por exemplo.

Vinculado a essa reflexão, ao discutir formação de professores de Sociologia, é inevitável não lembrar da pouca legitimidade dessa ciência tanto no âmbito da educação básica – reflexo da sua intermitência como disciplina escolar – como também do ensino superior. Os temas educacionais ainda convivem com um desprestígio nos cursos de Ciências Sociais, fato que se evidencia pelo pouco compromisso destes com a formação docente e os tímidos esforços depositados na licenciatura, contribuindo para que não se desenvolva uma tradição do ensino sociológico nas escolas, assim como para seu acanhadíssimo prestígio social.

Ao questionar se, pela sua forma e conteúdo, as Ciências Sociais estariam voltadas apenas para o nível superior, Lahire (2013) certifica que, assim como as ciências próximas da Sociologia (como a História e a Geografia) e também as mais distantes e abstratas (como a Matemática) tiveram êxito na educação básica, nada deve impedir o sociólogo de traduzir os "saberes científicos" em saberes escolares também com sucesso. Todavia, espera-se que a Sociologia na educação básica não busque formar sociólogos, visto que é pouco atrativo para os alunos desse nível de ensino imergir nos conceitos e teorias de autores com os quais estão tendo o primeiro contato. Nesse momento da trajetória escolar desses estudantes, preocupar-se em transmitir a estes uma densa carga teórica-conteudista terá pouco efeito e aceitação e, possivelmente, a reação será questionamentos do tipo: *porque temos que entender o que*

determinado autor pensava no século XIX? De que forma isso vai contribuir em nossas vidas? Afinal, "a Sociologia no ensino médio tem o ofício racional e artesanal, objetivo e subjetivo de compreender processos plurais nas sociedades e 'ensinar a compreensão' aos jovens e não meramente explicar teorias quase canônicas" (ALMEIDA; GONÇALVES, 2011, sem página).

Parece mais interessante para os alunos saber que a Sociologia é uma forma de conhecimento e raciocínio sobre as questões sociais, tendo como parâmetro a ciência; que ela elabora conceitos – por meio de seus autores – para pensar a realidade social de uma forma específica e diferente do senso comum, fundamentada no estranhamento e na desnaturalização dos fatos sociais, que os possibilita compreender essa realidade (FRAGA; BASTOS, 2009). A Sociologia é, portanto, essa forma específica – que se distancia do senso comum e das explicações não científicas – por meio da qual os fenômenos sociais podem ser compreendidos; e esse é que se espera ser um dos seus principais objetivos – senão o principal – na educação básica.

Admite-se a importância de um processo de ensino-aprendizagem de Sociologia teórico-prático, ou seja, da necessidade de os conteúdos se articularem com a realidade vivida pelos alunos, haja vista que estes e a própria escola não estão separados do mundo e da sociedade. Espera-se que o ensino da disciplina não se prenda apenas em definições de conteúdos sociológicos que estão presentes em alguns manuais didáticos, de modo descontextualizado e desvinculado da realidade de significação para quem aprende, mas que seja dotado de sentido para a estrutura cognitiva do aluno, a fim de que este possa se sentir motivado e disposto a relacionar o que aprende com o que sabe. Não ocorrendo dessa forma, esse processo terá pouca utilidade e os conhecimentos repassados cerram-se em si mesmos.

Valorizar o conhecimento que os alunos possuem de sua vivência no cotidiano não significa aproximar a discussão do senso comum; longe disso. É tarefa da Sociologia e do próprio professor refinar as prenoções dos educandos, ou seja, possibilitar aos alunos a passagem de uma consciência "ingênua" para uma mais reflexiva e crítica, através de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, que permita a compreensão da realidade social concreta, sem perder de vista o caráter sociológico das discussões.

Um dos principais aportes da Sociologia é a possibilidade de auxiliar os indivíduos a compreender as informações que lhes são apresentadas, a fim de perceber com lucidez o que está ocorrendo no meio social em que vivem. Esse aspecto faz-se muito importante na sociedade

presente, na qual somos assoberbados por muitos tipos de informações, pois sem as Ciências Sociais os cidadãos, como lembrou Lahire (2006), ficariam desarmados diante dos especialistas da comunicação, para poderem decifrar e contestar os discursos que são produzidos sobre o mundo social.

É inegável que uma das principais contribuições da Sociologia para os alunos da educação básica é proporcionar-lhes um conhecimento reflexivo que os subsidiem na compreensão da realidade social na qual estão inseridos. Contudo, para além de toda discussão sobre a utilidade social da Sociologia (ou mesmo das Ciências Sociais), principalmente no nível médio de ensino, outra questão se coloca nesse debate: o que (conteúdo) e como ensinar (forma)?

2.3.2 Conteúdos e metodologias

A discussão sobre quais conteúdos e metodologias devem ser trabalhados no ensino de Sociologia na educação básica ganhou fôlego, sobretudo, após o último retorno legal da disciplina ao ensino médio. Embora alguns estudiosos da temática considerem que essa questão já esteja resolvida[37], ainda não se observa, em nível nacional, um consenso em torno do que e como ensinar em Sociologia, assim como há em outras áreas do conhecimento (História, Língua Portuguesa e Matemática, para citar algumas), por já estarem consolidadas no currículo escolar. Além disso, a Sociologia não revela ainda convergências, objetivos e consenso prático acerca do que seria um programa curricular nacional para a disciplina e isso é algo que necessita ser constantemente discutido.

É curioso pensar como se consegue estabelecer um consenso sobre o que é necessário para formar professores de Sociologia (normalmente os currículos dos cursos de Ciências Sociais aproximam-se bastante), mas não acontece o mesmo em relação ao que estes devem ministrar na educação básica. É mister que se defina uma prática orientadora que convirja a atuação dos professores de Sociologia, algo que é determinante para a consolidação da disciplina na educação básica como área específica do conhecimento.

---

37 As professoras e pesquisadoras Anita Handfas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Simone Meucci, da UFPR afiançaram – durante o XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Porto Alegre, em julho de 2015 – que a discussão sobre o que e como ensinar Sociologia já está superada. Contudo, pensamos que essa posição reflete a situação em que se encontra a disciplina no eixo Sul-Sudeste, e que em outras regiões do país esse problema ainda não foi equacionado.

A dificuldade em definir um programa curricular é maior para aqueles professores que não são formados em Ciências Sociais que, como se sabe, é a grande maioria. Como observa Rosa (2009), os professores de Sociologia não formados na área possuem dificuldade em trabalhar os conteúdos sociológicos em sala de aula. A autora afiança que os problemas da (não) formação de muitos docentes, aliado à pouca tradição pedagógica-escolar da disciplina e às precárias condições de trabalho (docente) são fatores que contribuem, determinantemente, para as dificuldades de escolhas e construção curricular.

Na medida em que esses professores não possuem formação específica na área, eles recorrem ao livro didático, o que faz com que este se transforme, na maioria das vezes, no programa de curso a ser seguido pelos docentes. Recentemente tem havido avanços nessa questão, principalmente por meio da inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro de Didático (PNLD)[38], colocando-se à disposição dos professores (e alunos) livros que passaram por um processo de avaliação. Contudo, isso não significa que o livro didático por si só seja suficiente e que o professor tenha que se submeter a ele e abdicar de uma postura crítica, ativa e autônoma.

As considerações de Mocelin e Raizer (2014, p. 117) revelam que os professores formados em Ciências Sociais são os que menos utilizam o livro didático; "já entre os professores de outras áreas que lecionam a disciplina no ensino médio, o uso do livro é massivo". Como tributo a essas informações, podemos inferir que aqueles utilizam – quando o fazem – mais de um livro didático na preparação de suas aulas. Por sua vez, os que não são formados na área, geralmente, fazem uso de apenas um livro. No melhor dos casos, estes professores conseguem traduzi-lo aos discentes, no pior, os próprios docentes se emaranham com esse suporte didático, na medida em que não se sentem seguros para fazer uma análise crítica do mesmo. Esse aspecto ratifica a importância da formação do professor, como possibilidade de realizar o exercício crítico e a problematização do próprio livro didático.

---

38 Em 2012, foram aprovados e incluídos dois livros didáticos de Sociologia no PNLD: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros; e *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dácio Tomazi. A partir de 2015, a disciplina já dispunha de seis livros didáticos, incluindo os dois anteriores e os seguintes: *Sociologia*, das autoras Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim; *Sociologia em Movimento*, organizado por Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Costa, Marcelo Araújo, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves e Vinicius Mayo Pires; *Sociologia Hoje*, dos autores Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros; e *Sociologia para Jovens do Século* XXI, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o livro didático representa um avanço, ele também evidencia alguns problemas. De alguma forma, o livro acaba definindo um currículo, na medida em que apresenta os conteúdos selecionados por um (ou alguns) autor (es). Se o professor tiver domínio de todos os conteúdos contidos no livro (algo que é muito mais provável para aqueles que são habilitados na área), ele pode organizar seu programa curricular conforme o que considera indispensável e necessário que seja abordado, mas se ele não tem segurança teórico-analítica sobre o material, possivelmente vai tentar discutir todo o livro ou irá escolher, arbitraria e aleatoriamente, alguns assuntos e capítulos para lê-los com os alunos.

Com pouquíssimas variações no território nacional, o público que o professor de Sociologia encontrará no nível médio são adolescentes e jovens ainda não afeitos às reflexões sociológicas (OLIVEIRA; COSTA, 2009), em virtude do restrito contato com a disciplina até esse momento de suas trajetórias escolares, e que em razão disso, em sua grande maioria, não têm "afinidade" com a Sociologia e possuem expectativas diversas em relação ao docente, no que tange aos conteúdos e à forma de ministrá-los. Por isso, assume-se que o mais necessário não é quais conteúdos ensinar e nem a transmissão de alguns em detrimentos de outros, mas, sobretudo, a forma como os diversos saberes serão ensinados, isto é, o método de ensino a ser usado na operacionalização e transposição dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, a fim de que as questões abordadas sejam capazes de "seduzir" os alunos, e que estes possam entendê-las na prática.

2.3.3 Transposição didática

Como adequar o saber teórico-científico ao saber escolar, como realizar a transposição (e não um simples deslocamento de conteúdos, mas uma adaptação destes conforme o nível cognitivo dos alunos e a realidade social dos mesmos) do conhecimento sociológico em nível superior para a realidade da educação básica, fazendo com que os alunos se interessem por esse conhecimento, e mais, que eles compreendam o que está sendo transmitido? Sem dúvida, essa não é uma questão das mais simples de serem respondidas.

A ideia da transposição didática deve ser problematizada, pois os conhecimentos escolares não são pensados da mesma forma que os acadêmicos, e a reprodução destes no ensino médio (assim como das metodologias) provoca problemas no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho do professor será pouco frutífero se ele tiver o domínio dos conteúdos, mas não encontrar a melhor forma de transmiti-los (do mesmo modo, ainda que ele desenvolva uma didática invejável na sala de aula, sem o acúmulo de conhecimentos da área logrará pouco êxito), haja vista que "sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas (BRASIL, 2001a, p. 20). Sabe-se que

> [...] As Ciências Sociais, talvez mais que a média das demais licenciaturas, têm encontrado dificuldades em discutir e produzir metodologias de ensino eficazes para a realidade da escola, afinal, não se pode simplesmente transpor os conteúdos vistos em nível de graduação, pois, os conteúdos teóricos precisam ser "traduzidos" para a realidade escolar, demandam uma adequação em termos de linguagem, de modo que se tornem compreensíveis para aquele que cursa o Ensino Médio, sem que com isso se perca o rigor teórico (OLIVEIRA, 2013, p. 146-147, grifo do autor).

Uma das grandes questões que se apresentam para as licenciaturas em Ciências Sociais é definir quais conteúdos e metodologias devem ser trabalhados nas disciplinas, sobretudo naquelas diretamente relacionadas à prática docente para que, quando forem adotados na educação básica, sejam adequados à realidade escolar e façam sentido aos alunos desse nível de ensino. Da mesma forma, não há clareza quanto a melhor maneira de expressar os conteúdos da área no ambiente escolar, isto é, de como realizar a transposição didática dos mesmos. Normalmente, os egressos possuem uma consistente formação teórica, mas carecem de experiências de prática docente; adquirem conteúdos, mas não sabem como ensiná-los, algo que só vão desenvolver quando se deparam com as situações reais do cotidiano escolar. Foi o que constatou Cardin (2011) que, ao entrevistar professores de Sociologia da rede pública de ensino de Toledo-PR, apontou alguns aspectos importantes no tocante à formação e atuação desses profissionais, dentre eles está a dificuldade que muitos deles encontram em transmitir os conhecimentos adquiridos na universidade para os alunos da educação básica de maneira coerente com este nível de escolarização. Essa problemática evidencia-se na fala de um dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, ao lembrar que:

> No curso a gente fala pouco em didática; eu acho que a gente se preocupa pouco com prática de ensino. É aquilo que eu sempre coloco: a gente se preocupa muito com a teoria, em adquirir a teoria, mas a gente não tem se preocupado muito na forma de transmitir essa teoria, levando em conta, por exemplo, elementos diversificados de ensino. [...] A gente fala de [produção de] material didático, mas a gente não problematiza o próprio ensino do professor na sala de aula (entrevista com o aluno C, realizada em junho de 2015).

É nesse sentido que Maçaira e Cordeiro (2009, p. 265) ressaltam que “os alunos de ciências sociais de graduação, e mais ainda de pós-graduação, estabelecem contato com profundas discussões bibliográficas e no âmbito da pesquisa social, porém o processo de ‘traduzir’ tais conhecimentos aos alunos (respeitando sua faixa etária) é ignorado”. Ao adentrar nas salas de aula da educação básica, o professor recém-formado experimenta a angústia de deter os conhecimentos teóricos da área, mas não saber quais deles transmitir aos alunos, tampouco a melhor maneira de fazer isso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais sustentam que o licenciado deve adquirir como competências e habilidades específicas o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”, assim como dos “métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 26). No entanto, essa recomendação pensada fica muito distante do executado, muito em função de uma não clareza sobre que conteúdos básicos são estes (OLIVEIRA, 2014a) e quais métodos e técnicas de ensino-aprendizagem possibilitam transpor esse conhecimento, da ausência de um currículo nacional para a disciplina de Sociologia, assim como da – já dita, incontáveis vezes – intermitente presença desta no currículo escolar (o que dificulta sua consolidação na educação básica).

É importante que a transmissão do conhecimento científico (apreendido no ensino superior) para o nível médio se realize por meio de uma linguagem mais próxima possível do cotidiano juvenil, em forma de conteúdos compreensíveis e que despertem algum interesse nos alunos, a fim de que estes possam encontrar sentido e significado no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, deve-se reconhecer que não existe um modelo ideal de dar aula ou de produzir conhecimentos e que não há uma receita de métodos e metodologias de ensino. Como afirma Cordeiro (2012, p. 24),

> Há certamente maneiras diversas de ensinar, poderíamos dizer mesmo diferentes estilos de ensino. O sucesso deste ou daquele estilo depende, muitas vezes, não apenas do saber técnico e pedagógico acumulado pelo professor, mas também de determinadas características de personalidade de cuja variedade resultam os diferentes tipos humanos.

De fato, o que existem são propostas e estratégias que funcionam em determinadas circunstâncias, mas em outras o resultado pode não ser o esperado, pois assim como nem sempre um modelo teórico-analítico é apropriado para analisar determinada realidade social, cuja

configuração seja diferente daquela na qual o conceito (o modelo teórico) foi elaborado, da mesma forma, os professores devem ser capazes de amoldarem-se às diferentes situações que a atividade docente lhes proporciona.

De acordo com Nóvoa (1992), os professores, ao exercerem sua profissão, constroem sua prática e promovem sua formação (continuada). Eles desenvolvem habilidades pessoais específicas, como a imposição, os gestos, atitudes e estilos de transmissão, além de macetes e metodologias próprias. Foi o que pôde perceber Dubet (1997, p. 225) que, ao observar as descrições das dificuldades encontradas na relação ensino-aprendizagem por diversos professores, resolveu lecionar durante um ano letivo para testar os desafios da sala de aula:

> No fundo eu estava persuadido, como professor universitário, que a gente podia jogar com a sedução intelectual. Falando bem e sabendo mais coisas do que eles, eu achava que podia seduzi-los intelectualmente. Nenhum efeito. Foi preciso mobilizar muitos registros, sedução pessoal, ameaças, disciplina, que eu desconhecia completamente, que nunca havia usado na minha vida universitária.

Tudo isso é determinante para a construção de uma maneira própria de ensinar, ou seja, de uma prática pedagógica. Nesse sentido, não é interessante que os cursos formadores de professores partam de modelos formativos rígidos ou de um perfil profissional no qual todos devem se encaixar, pois cada sujeito reagirá de maneira diferente às experiências adquiridas no processo formativo.

Percebemos que todas essas questões suscitadas brevemente são intrínsecas à discussão da formação docente. Pensamos que a consolidação da Sociologia como disciplina escolar e como área específica do conhecimento passa pela definição de um programa curricular nacional, que não se resuma a um ou outro livro didático, mas que seja um consenso por parte da comunidade dos cientistas sociais. É mister também que se clarifique maneiras de transpor os conteúdos sociológicos aos milhões de alunos iniciantes nessa área do conhecimento, para que a Sociologia seja “útil” e nela eles encontrem significado. Contudo, mais fundamental ainda é a necessidade de consolidar as licenciaturas em Ciências Sociais ou Sociologia, a fim de que os futuros professores adquirem, de fato, as habilidades e competências para lecionar essa disciplina.

3 O (S) CURSO (S) DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFMA: histórico, estrutura e mudanças curriculares e caracterização docente e discente

Fazemos um breve histórico das Ciências Sociais na UFMA, na tentativa de compreendermos de que maneira e em quais circunstâncias elas surgem e se afirmam nessa instituição e qual o seu propósito formativo inicial. Em seguida, analisamos como a licenciatura (e o bacharelado) está organizada curricularmente e as mudanças que ocorreram nas matrizes curriculares desde a implantação dessa modalidade, cientes de que a caracterização de um curso, isto é, a forma como estar estruturado o seu projeto político pedagógico e a sua composição curricular, é fator determinante na formação do futuro profissional.

Contudo, o processo formativo não se restringe apenas ao aspecto curricular do curso. Elemento crucial diz respeito à composição do corpo docente formador, ou seja, à formação e atuação dos professores do curso. Em vista disso, busca-se lançar algumas informações acerca das áreas (e instituições) nas quais os docentes graduaram-se e prosseguiram seus estudos de pós-graduação, as linhas, projetos e grupos de estudos e/ou pesquisa aos quais estão vinculados, além das subáreas em que atuam e os temas em que depositam seus interesses.

Por fim, insere-se na análise o perfil dos alunos, por entender que este é um fator importante na discussão sobre formação docente. Além de identificar e analisar as principais características dos licenciandos, busca-se revelar as aproximações e os distanciamentos entre estes e os alunos do bacharelado, assim como, e sobretudo, entre os discentes que frequentam o curso que funciona no período diurno e aqueles que ingressaram no turno noturno.

3.1 Breve histórico das Ciências Sociais na UFMA

A institucionalização das Ciências Sociais no Maranhão está ligada ao contexto sociopolítico nacional e à conjuntura econômica deste Estado do momento em que se constitui uma formação específica, em um espaço institucional que permite sua implantação e consolidação, a saber, a Universidade Federal do Maranhão.

Antes de ser reconhecida por esse nome, essa era uma universidade católica. De acordo com Tajra (1985), a Universidade Católica do Maranhão foi criada pelo arcebispo Dom José Delgado, em 1961, sendo reconhecida por meio do Decreto nº 50.832, de 22 de junho do

mesmo ano, e reunia as Faculdades de Filosofia, Enfermagem, Ciências Médicas e Serviço Social. Em razão de dificuldades financeiras pelas quais passavam a universidade, a arquidiocese decidiu doar a instituição para a União e propor a criação de uma fundação que pudesse mantê-la. Assim, em outubro de 1966, o poder executivo federal institui a Fundação Universidade do Maranhão (atual Universidade Federal do Maranhão) que, além de receber os corpos docente e administrativo da (então extinta) Universidade Católica, integrou as seguintes instituições: "Faculdade de Direito de São Luís; Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís; Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis'; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís; Faculdade de Serviço Social e Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão", tendo como primeiro reitor o professor Pedro Neiva de Santana (TAJRA, 1985, p. 27).

Em entrevista concedida, o professor Sérgio Ferreti lembra que em 1970 realizou-se uma reforma na universidade, por meio da qual esta passou a ser organizada em departamentos, uma vez que até àquele momento a UFMA estruturava-se e compunha-se por faculdades. Nesse contexto, foi criado o Departamento de Sociologia e Antropologia (DEPSAN – atual DESOC), com alguns membros que faziam ou fizeram parte da Igreja católica (padres e ex-padres), haja vista que na universidade muitos ainda mantinham relação com esta instituição religiosa, havendo também a expectativa de se criar um curso de Teologia. Segundo o professor Ferreti, naquele momento (início dos anos 1970) tem-se uma tentativa de "modernizar" a universidade que "[...] estava se transformando e criando estatutos, regimentos, conselhos universitários, e havia muita discussão disso". O professor trabalhava na superintendência de ensino, por intermédio da qual incentivou essa "modernização" também no DEPSAN, através da contratação de docentes de outros estados, com formação na área das Ciências Sociais e "dando curso de extensão para os professores, cursos de didática do ensino superior e cursos de Antropologia também" (entrevista com o professor Ferreti, realizada em maio de 2015).

Existia, conforme o professor Ferreti, uma divisão expressa nesse departamento: de um lado, aqueles professores que eram mais conservadores, mais ligados ao regime militar e ao clero, que queriam ministrar aulas somente em outros cursos e não eram adeptos da ideia de se criar um curso de Ciências Sociais, já que teriam mais trabalho, e também porque boa parte deles tinha formação em Pedagogia, Direito ou Teologia; e de outro, um grupo formado por cientistas sociais, mais aberto a mudanças, mas que sofria perseguição e desconfiança, sobretudo, porque

naquele momento o país encontrava-se sob o regime militar e havia acusações de corrupção, subversão e de comunismo por parte dos órgãos político-administrativos do Estado.

Alguns professores desse segundo grupo – incluindo alguns recém-chegados ao departamento, tendo à frente o professor Sérgio Ferreti, começaram a se encontrar e discutir a respeito da criação de um curso de Ciências Sociais na UFMA.

> Então a gente começou a pensar em criar uma graduação em Ciências Sociais (por volta de 1971/1972). Eu fiz uma correspondência para várias faculdades onde havia curso de Ciências Sociais pedindo os programas e as grades curriculares, sugestões para a gente ver como eram os currículos – naquela época não tinha internet, não tinha nada; então a gente escrevia. [...] E recebemos muitas correspondências de faculdades que tinham graduação em Ciências Sociais e começamos a tentar implementar o curso. Mas aí foi constatado que o regime militar tinha proibido a criação de novos cursos de Ciências Sociais (entrevista com o professor Ferreti, realizada em maio de 2015).

Na verdade, o impedimento legal estava em implantar esses cursos. Como observa Pereira (2005, p. 15), "cabe destacar que o curso de Ciências Sociais na UFMA havia sido criado pela Resolução nº 84 de 10.03.69, do Conselho Diretor. A dificuldade estava sendo implantá-lo, tendo em vista as restrições do governo militar". O governo proibiu a implantação de cursos de Ciências Sociais por entender que eles favoreciam o desenvolvimento do comunismo, demonstrando dessa forma, total confusão entre a Sociologia e as ideias socialistas ou comunistas – fortemente reprimidas pelo regime vigente. Onde existiam cursos de Ciências Sociais (na maioria dos estados brasileiros) estes continuaram funcionando; já nos estados em que tais cursos ainda não tinham sido instituídos, isso só foi possível a partir do contexto histórico de transição democrática[39].

Assim, entre 1972 e 1986 a proposta de criar o curso de Ciências Sociais na UFMA ficou estacionada. Durante esse período, alguns professores do DEPSAN foram cursar pós-graduação em outras universidades brasileiras e quando retornaram fortaleceram o grupo daqueles que desejavam implantar uma graduação na área. No início dos anos 1980, o departamento já contava com alguns professores que haviam concluído o mestrado. Nessa mesma época, como relata o professor Ferreti,

---

39 Contudo, durante a ditadura militar o Ministério da Educação criou o curso de curta duração (três anos) em Estudos Sociais que, em tese, substituiria o de Ciências Sociais. O objetivo desse curso era desenvolver uma disciplina obrigatória na época e muito valorizada pelos militares, denominada de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

> Veio também um professor americano que era antropólogo e se juntou com a gente, e ele tinha muita ligação com o reitor daquele período. Então a gente tinha que conseguir uma ligação, um posto de prestígio para que o reitor autorizasse e estimulasse a criação, porque os funcionários não queriam; na pró-reitoria de ensino tinha o setor de cursos de graduação, mas os funcionários não queriam novos cursos. O reitor era quem criava os cursos. Então a gente conseguiu, por intermédio desse professor americano, fazer com que o reitor autorizasse os funcionários a trabalhar para a criação (porque dava muito trabalho – a gente tinha que conseguir programas, juntar os currículos dos professores, tinha toda uma burocracia, para fazer o pedido para a CAPES para criar o curso) (entrevista com o professor Ferreti, realizada em maio de 2015).

Desse modo, foi autorizada a criação do curso de Ciências Sociais em 1986, e em julho do mesmo ano houve o primeiro vestibular, que marcou a oficialização do curso[40]. No entanto, apenas doze (12) alunos foram aprovados para a primeira turma, e por não haver o número mínimo exigido pela Resolução 14/86 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFMA para que se pudesse ofertar as disciplinas específicas do curso, decidiu-se que eles cursariam apenas disciplinas do ciclo básico: Língua Portuguesa; Métodos e Técnicas de Estudos e Pesquisa Bibliográfica; e Educação Física (PEREIRA, 2005). As outras disciplinas pensadas para o primeiro período do curso (Sociologia I, Antropologia I e Metodologia Científica) foram ofertadas apenas no primeiro semestre de 1987, depois que os alunos da segunda turma foram selecionados.

No início não havia sala de aula no curso e os alunos assistiam às aulas na sala do DESOC. Institucionalmente, o curso de Ciências Sociais estava alocado no Centro de Ciências Sociais, porém o seu departamento situava-se no Centro de Estudos Básicos, algo que dificultou o funcionamento inicial e o reconhecimento do curso por parte do MEC, que só ocorreu em 1993, através da portaria nº 1544/93, de 28 de outubro daquele ano, baseada no parecer 535/93, do Conselho Federal de Educação (CFE). Segundo Pereira (2005, p. 22), "somente em dezembro de 1999, com a aprovação do novo Regimento Geral da UFMA, o curso de Ciências Sociais passou a ser parte do Centro de Estudos Básicos, que foi renomeado como Centro de Ciências Humanas (CCH)".

Como se nota, o contexto sócio-histórico no qual se institucionaliza o curso de Ciências Sociais da UFMA é o de redemocratização do país. No estado do Maranhão, ocorriam transformações econômicas, sociais e culturais, impulsionadas pelos grandes projetos

---

40 De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Sociais da UFMA, de 2006, este foi criado em 1986, mas a primeira turma teria sido selecionada por meio do vestibular de 1987. No entanto, como ressalta o professor Ferreti, o primeiro vestibular do curso ocorreu em julho do mesmo ano de sua criação. Essa afirmação é ratificada por Coelho (2011).

desenvolvimentistas das décadas de 1970 e 1980, tendo à frente a minero-metalurgia associada ao Programa Grande Carajás (PGC), que tinha como "espinha dorsal" o Projeto Ferro Carajás, desenvolvido pela então Companhia Vale do Rio Doce (CRVD) – atual Vale (GISTELINCK, 1988), o que engendrará alterações substanciais nas estruturas social, econômica e ambiental e, sobretudo, nos modos de vida das comunidades rurais envoltas ao "corredor de ferro Carajás".

Em São Luís, os efeitos decorrentes desse projeto – que incluía a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), percorrendo 890 km desde a Serra de Carajás até a capital maranhense (porto de Ponta da Madeira e Porto do Itaqui) – e da implantação do Consórcio de alumínio e alumina do Maranhão (ALUMAR) foram percebidos por meio de um acelerado crescimento demográfico, de alterações na economia urbana e de uma reestruturação do espaço urbano (FERREIRA, 2014). Essa conjuntura pela qual atravessava o Estado e sua capital (efeitos dos projetos minerometalúrgicos, acirramento dos conflitos agrários e expansão da urbanização e industrialização) motivou a retomada do projeto de implantação do curso de Ciências Sociais e orientaram as primeiras diretrizes gerais do curso (COELHO, 2011).

Assim como ocorreu com os primeiros cursos de Ciências Sociais do país, o da UFMA surge com a missão de formar bacharéis. Como lembra uma de suas professoras-fundadoras: "o curso nasceu com a ideia de formar bacharéis; não se falava em licenciatura" (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015). Seriam profissionais que deveriam estar preparados para atuar nas áreas de conhecimento em Sociologia e Antropologia, uma vez que no início a área de Ciência Política era praticamente inexistente e o curso focava nessas outras duas áreas de concentração, sendo que a partir do quinto período o graduando deveria escolher entre uma delas (SILVA, R., 2007).

Havia uma preocupação nos primeiros anos de existência do curso em definir entre uma formação generalista ou especialista. Como lembra o professor Ferreti, o entendimento do colegiado era de que a formação generalista era mais completa e de que o bacharelado contemplava melhor essa ideia, por ser mais abrangente. Assim, "[...] era preferível você ser generalista, estudar várias coisas, várias áreas das Ciências Sociais, do que você ficar na licenciatura [...]. E as disciplinas pedagógicas não eram muito valorizadas pelo pessoal da área" (entrevista com o professor Ferreti, realizada em maio de 2015).

Inicialmente, o curso foi conduzido tendo como referência os temas de interesse dos professores do departamento, tais como: questão agrária e do campesinato; questões indígenas;

religiões afro; e questão racial e do negro (PEREIRA, 2005). Essas temáticas eram consideradas de grande importância à época e em torno delas foram propostos projetos de pesquisas, elencadas disciplinas (eletivas), além de ser desejável que os trabalhos de sala de aula fossem integrados às pesquisas dos docentes. De algum modo, os interesses dos alunos deveriam adequar-se às temáticas de estudo e pesquisa dos professores, como fica evidente no depoimento de um deles:

> Naquela época a gente explicava para eles [os alunos] que o sociólogo/antropólogo ou ia dá aula no ensino médio ou ia ser pesquisador, dando aula no ensino superior. Então a gente estimulava que eles fossem pesquisador e quisessem dá aula no ensino superior; agora, eles queriam coisas diversas. Eu me lembro que no grupo que eu criei tinha alguns alunos, por exemplo, que queriam fazer pesquisas com presidiários, mas eu disse para eles que eu não trabalhava com esse tema e que eu estava com o projeto de pesquisa aprovado sobre religião afro e que se eles quisessem vir trabalhar no meu projeto seria sobre religião afro. Eles queriam estudar outras coisas e vieram meio forçado, porque dava bolsa (entrevista com o professor S, realizada em maio de 2015).

Contudo, o curso passa por algumas mudanças na sua estrutura curricular. A primeira delas ocorreu no ano de 1991, por meio da Resolução nº 05/91, que estabeleceu o fim do modelo de concentração nas duas áreas supracitadas. O colegiado do curso reconheceu a necessidade dessa alteração por entender que "havia o risco de especialização precoce do aluno", algo que iria de encontro à formação pluralista do cientista social (PEREIRA, 2005, p. 27).

Em abril de 1993 ocorre o primeiro Fórum do curso de Ciências Sociais, objetivando resgatar os propósitos que nortearam a criação do curso e encaminhar possíveis mudanças. A partir das discussões desse evento foram organizados grupos de trabalho por áreas de conhecimento do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), para que se pudesse fazer análise e avaliação acerca do funcionamento de cada uma delas.

As apreciações e sugestões dos grupos subsidiaram a segunda modificação na matriz curricular, ocorrida em 1995, que possibilitou o fortalecimento da área de Ciência Política (até àquele momento com pouco espaço na matriz curricular) e a "redefinição do leque de disciplinas metodológicas e enxugamento da grade, mediante supressão de algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, cujos conteúdos foram considerados inclusos em outras disciplinas" (UFMA, 2006, p. 6).

No ano de 1996 elaborou-se uma proposta de implantação da licenciatura plena, sendo encaminhada pela coordenação do curso de Ciências Sociais à Pró-Reitoria de Graduação (PROG) da UFMA. A ideia seria criar apenas a modalidade licenciatura e não um novo curso

(SILVA, R., 2007). Porém, a Resolução nº 47/97 do CONSEPE aprovou a criação do curso de Ciências Sociais – Licenciatura. O entendimento da PROG – e também do MEC – era de que a licenciatura como complementar ao bacharelado não seria legalmente possível, uma vez que não poderia ser considerada apenas como uma modalidade, mas sim como uma outra graduação. Em razão disso, o aluno não deveria ser obrigado a cursar também o bacharelado para adquirir o diploma de licenciado. Como a resolução não contemplou os anseios do DESOC, este não a acolheu e suspendeu a determinação da PROG.

Diante desse dissídio, o colegiado do curso propôs a construção de duas matrizes curriculares distintas (uma para o bacharelado e outra para a licenciatura plena e bacharelado), mantendo-se um núcleo comum de disciplinas até o quinto período – momento em que o aluno escolheria entre habilitar-se apenas no bacharelado ou em ambas as modalidades. Na prática, existia apenas uma matriz curricular: a matriz do bacharelado acrescentada das disciplinas da licenciatura (ou didático-pedagógicas). Em outros termos, o bacharelado continuaria sendo obrigatório e a licenciatura apresentar-se-ia como uma habilitação optativa a ser realizada por meio do esquema idêntico ao "3+1", como atesta uma professora do curso:

> À época tinha essa história do esquema '3+1' e ela [licenciatura] funcionava como uma habilitação específica [...]. Você poderia fazer as disciplinas pedagógicas junto com os alunos de qualquer curso (Física, Matemática..., isso não vinha ao caso). A ideia era você cumprir aquela carga horária daquelas disciplinas pedagógicas que te autorizava a receber a certificação, o diploma de uma habilitação a mais (entrevista com a professora B, realizada em maio de 2015).

Dessa forma, em 1999 foi implantada a licenciatura em Ciências Sociais na UFMA, porém como opcional e "complementar à base do bacharelado". A concepção que se tinha era de que "a formação pedagógica deveria ser um complemento à formação profissional, para aqueles que desejassem lecionar" (PEREIRA, 2005, p. 63). Ou seja, o aluno que optasse pela licenciatura deveria cursar a mais apenas algumas disciplinas pedagógicas e realizar o estágio curricular supervisionado dessa modalidade.

De acordo com um egresso do curso que se graduou cumprindo a matriz curricular de 1999, alguns alunos cursavam as disciplinas pedagógicas seguindo a forma como estavam dispostas na matriz curricular, enquanto outros decidiam apenas no final do curso cumprir as "pedagógicas" e o estágio de licenciatura para que, dessa forma, obtivessem também o diploma de licenciado. Assim, alguns alunos concluíam todas as disciplinas do bacharelado e defendiam a

monografia, mas não colavam grau, a fim de que, em um momento posterior, pudessem cursar as disciplinas da licenciatura.

Em 2006 há nova reestruturação curricular, na qual se amplia a carga horária das atividades didático-pedagógicas e institui-se a modalidade conjunta (bacharelado e licenciatura). Desse ano até 2010 o curso funcionou com duas modalidades: o bacharelado e a modalidade conjunta, sendo que o aluno deveria apontar a escolha por uma delas no início do segundo período. Aqueles que optassem pelas duas habilitações, além de cursarem as disciplinas do bacharelado, cursariam também as disciplinas e atividades da licenciatura. Ou seja, o bacharelado era obrigatório, de qualquer forma, a todos os alunos do curso.

Compete ressaltar que a partir do ano de 2007, o curso de Ciências Sociais da UFMA passou a funcionar nos turnos vespertino e noturno, com as entradas correspondendo, respectivamente, ao primeiro e segundo semestres anuais. Esse fato é reflexo, sobretudo, da adesão da UFMA ao REUNI e à consequente política de ampliação do número de vagas nos cursos da universidade.

Em 2009, iniciou-se um processo de reformulação do PPP de 2006, mas esta mudança não chegou a ser implementada, pois à época a coordenação do curso de Ciências Sociais recebeu uma notificação da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da UFMA, comunicando que o MEC criaria um curso de licenciatura em Ciências Sociais separado do bacharelado, informação ratificada no ano seguinte, por meio de um ofício expedido pelo MEC, determinando que houvesse a desvinculação dos cursos tipo Bacharelado/Licenciatura e que o curso de Ciências Sociais da UFMA (assim como os de outras Instituições Federais de Ensino Superior – IFES) elaborasse um novo projeto político pedagógico para cada uma das habilitações. O professor F lembra que

> Essa notificação chegou com bastante desconforto para todo mundo porque era contrária a uma posição que havíamos tomado e não era mais uma questão de manifestar uma posição em relação à PROEN [...], mas sim acatar uma decisão do MEC. O MEC colocou de cima para baixo essa decisão – no primeiro momento foi julgado como certo autoritarismo do MEC de impor aos cursos de Ciências Sociais do país essa separação (entrevista com o professor F, realizada em junho de 2015).

A justificativa para a separação sustentava-se no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica), que entendia que a licenciatura tem finalidade, terminalidade e integralidade própria em relação ao

bacharelado e que, portanto, demanda diretrizes específicas. Desse modo, a partir de 2011, a UFMA, campus de São Luís[41], passa a contar com dois cursos de Ciências Sociais: o bacharelado e a licenciatura.

Diante desse cenário, iniciou-se um processo de discussão interna no colegiado acerca de como seria organizada e efetivada a matriz curricular do curso de licenciatura. Para tanto, foram consultadas matrizes de cursos de licenciatura de outras universidades do país para verificar como estas estavam estruturadas. Contudo, o PPP do curso somente foi concluído e posto em execução no segundo semestre de 2014, e isso muito em função do apressamento por parte da PROEN, pois o curso estava em funcionamento desde 2011, mas sem um PPP específico definido[42]. Por sua vez, o novo PPP do curso de bacharelado só foi aprovado em novembro de 2015 e implantado a partir do ano letivo de 2016. Portanto, a matriz curricular de 2006 permaneceu vigorando até o ano letivo de 2015 para os bacharelandos.

O curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFMA funciona no turno vespertino, das 14 hs às 17 h:30 min, e a entrada dos alunos ocorre no primeiro semestre de cada ano, por meio do Sistema de seleção unificada (Sisu) do MEC[43]. O curso possui carga horária de 2.655 horas, com 148 créditos distribuídos em 35 disciplinas, atividades complementares, estágio curricular obrigatório (I e II) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O tempo mínimo de integralização é de quatro anos (08 semestres), médio de cinco anos (10 semestres) e máximo de seis anos (12 semestres) (UFMA, 2014b). A matriz curricular, com as disciplinas, carga horária e créditos, assim como os pré-requisitos de determinadas disciplinas encontra-se em anexo.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais é presencial e funciona no período noturno, das 18 h:30 min às 22hs, com vagas a serem preenchidas no segundo semestre anual e seleção idêntica à do bacharelado. Possui 2.940 horas de carga horária, correspondentes a 132 créditos, organizados em 30 disciplinas teóricas, atividades do LECS, atividades

---

41 Como já mencionado no capítulo anterior, na UFMA existe o curso de Ciências Humanas, na modalidade Licenciatura presencial, com habilitação em Sociologia, nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo, criado em 2010. Além da UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) também oferta o curso de Ciências Sociais, desde 2007, na modalidade presencial.

42 Os alunos do curso de licenciatura das turmas de 2011, 2012 e 2013 ingressaram no curso sob a vigência do PPP da modalidade conjunta (de 2006) e, necessariamente, cursaram as disciplinas correspondentes a essa matriz curricular.

43 O Sisu é um sistema utilizado pelo MEC para selecionar os candidatos que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que desejam concorrer a vagas em algum curso de qualquer universidade brasileira, desde que esta tenha adotado esse exame como mecanismo de seleção e ingresso nos seus cursos.

complementares, dois estágios supervisionados e TCC. A integralização curricular possui tempo mínimo de 6 semestres, médio de 9 e tempo máximo de 14 semestres (UFMA, 2014a).

3.2 Estrutura e mudanças curriculares

A análise das estruturas e mudanças curriculares da licenciatura fornece elementos importantes para a compreensão do processo formativo do professor de Sociologia, uma vez que a forma como o currículo está estruturado influencia, fortemente, na formação do graduando, ainda que não a determine por completo. Como pontua Freitas, L. (2013), de modo geral, os desenhos curriculares dos cursos de Ciências Sociais adotaram um modelo de formação que propicia a separação entre a formação conteudista e a pedagógica, isto é, entre a teoria e a prática. Em vista disso, admite-se como importante verificar a composição curricular desses cursos na UFMA, atentando-se para a forma como as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos estão dispostas no currículo, assim como para a relação entre as Ciências Sociais e a Educação (Cf., FREITAS, L., 2013). Diante dessas questões,

> A discussão sobre currículo é fundamental, pois nos possibilita compreender não apenas a lógica de organização do conhecimento, como também as propostas de formação e prática docente, uma vez que refletir sobre o currículo envolve pensar sobre quais conhecimentos deve-se ensinar [...] A pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: o que se espera que os alunos venham a ser? (FREITAS, L., 2013, p. 85).

Entende-se, assim como Takagi (2013, p. 16), que a análise do currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais – bem como do bacharelado – é um dos elementos que possibilita compreender de que maneira – e em que medida – esse currículo influencia o processo formativo do licenciando e, consequentemente, a concepção sobre formação docente assentada nas "[...] ideias e intenções dos agentes sociais universitários ao elaborarem e empreenderem mudanças nos currículos universitários de Ciências Sociais". Nos dizeres de Oliveira, R. (2012, p. 106), os professores

> [...] criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros, dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos.

Desse modo, os currículos criados seriam a combinação das recomendações curriculares oficiais com os múltiplos conhecimentos, valores e crenças dos professores que reorganizam os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Por isso, currículo é uma palavra que envolve diferentes concepções e "dependendo do autor ou perspectiva teórica que está se utilizando, a definição de currículo oscila de um sentido restrito (uma definição próxima de programa, plano de instrução, rol de conteúdos ou disciplinas, 'grade curricular') a um sentido amplo, como projeto de formação" (FREITAS, L., 2013, p. 85)[44].

Para Popkewitz (2010, p. 186), "o currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo". Assim, o currículo incorpora regras e padrões através de uma "epistemologia social", e por isso, ele pode ser entendido como um processo de "constituição de regulações sociais", que corporifica a ideia de que os indivíduos devem disciplinarem a si próprios como partes de uma sociedade.

Em outros termos, currículo está diretamente ligado à ideia de disciplina e de matérias fundamentais da mente (GOODSON, 2001). É a partir dessa concepção que se difunde a utilização dos termos *disciplina* e *matéria* para referirem-se aos componentes dos currículos escolares e universitários. Desse modo, podemos compreender o currículo como um instrumento disciplinador e de poder. Nos termos de Apple (2001, p. 51, grifo do autor), o currículo

> [...] nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Sendo o currículo uma *tradição seletiva*, a questão que ganha relevo não é saber o que e como ensinar, mas por que ensinar determinados conhecimentos e não outros. Assim, para Apple (2006, p. 40), além da necessidade de levarmos em consideração essa *tradição seletiva* no processo de elaboração do currículo, deve-se questionar não apenas os conhecimentos presentes no currículo, mas também aqueles que estão ausentes, assim como indagar sobre: "de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma?".

---

44 Para melhor detalhamento sobre os aspectos históricos do termo currículo e sobre as teorias curriculares, ver Goodson (2010) e Freitas, L. (2013).

O currículo se distingue entre o escrito e o praticado em sala de aula. O primeiro (currículo escrito ou oficial) está envolto por uma série de conflitos por meio dos quais ele é "produzido, negociado e reproduzido". Além disso, ele é "um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é um algo pronto de uma vez por todas; é, antes algo a ser definido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo" (GOODSON, 2010, p. 78). Por sua vez, o currículo desenvolvido em sala de aula é "[...] o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática" (GOODSON, 2010, p. 22). Nesse sentido,

> Antes de tudo, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. [...] Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas (GOODSON, 2010, p. 7).

Dessa forma, o currículo é construído social e historicamente e as ações dos agentes que o produzem – assim como suas relações – necessitam ser entendidas não por meio de uma lógica evolucionista ou de maneira contínua e calculada, mas como algo em incessante transformação que está, constantemente, sujeito a rupturas e interrupções.

Na perspectiva de Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido como uma prática que proporciona um diálogo entre os seus diferentes agentes, sobretudo professores e alunos, e por meio da qual ele – o currículo – ganha valor. Assim, "as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si" (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Isso posto, esta parte do trabalho propõe-se analisar as estruturas curriculares da licenciatura por meio dos seus três projetos pedagógicos elaborados até o momento: o de 1999, quando se institui a modalidade no curso; o de 2006 ou da modalidade conjunta; e o mais recente, de 2014. Uma vez que a licenciatura surge como um "suplemento" do bacharelado, a sua organização curricular inicial também não se desvincula da estrutura curricular do bacharelado. O mesmo raciocínio aplica-se à matriz curricular de 2006, quando a opção pela licenciatura se dava por meio da modalidade conjunta e, portanto, aquela estava conexa ao bacharelado. Em relação à

composição curricular do curso de licenciatura, é importante se fazer um paralelo com a matriz curricular anterior, na expectativa de identificar as mudanças e (des) continuidades.

3.2.1 A implantação da modalidade licenciatura

Como já foi posto, a licenciatura em Ciências Sociais da UFMA é implantada em 1999 como uma modalidade opcional e complementar ao bacharelado. Silva, R. (2007, p. 29) aponta que:

> A justificativa apresentada para a implantação da Licenciatura no curso é que esta seria uma necessidade considerada por professores e alunos, visando atender à crescente demanda da disciplina Sociologia no currículo do 2º grau (Ensino Médio) e Magistério (Ensino Superior), constituindo um importante campo de atuação para o profissional das Ciências Sociais, além de possibilitar um maior intercâmbio entre a universidade e os demais níveis de ensino.

Cumpre ressaltar que o contexto histórico no qual é proposto essa modalidade sucede à promulgação da LDB de 1996, que estabelecia em seu artigo 36 a necessidade do educando demonstrar, ao final do ensino médio, o "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Ainda que não estivesse clara a ideia de disciplina, tampouco a sua obrigatoriedade, "leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação firmaram a adoção da disciplina como obrigatória em ao menos uma série/ano do ensino médio, em diversos Estados brasileiros" (JINKINGS, 2007, p. 123). Admite-se que esse cenário colaborou para a implantação dessa modalidade no curso de Ciências Sociais da UFMA, porquanto a partir daquele momento já se vislumbrava – ainda que em um horizonte cinzento – um novo espaço de atuação para o cientista social, como se observa no depoimento de uma professora do curso, ao lembrar que: "[...] nós criamos uma licenciatura por questões de mercado de trabalho, vamos reconhecer isso! Não é por achar que a boa formação do professor; é mercado. Por que a gente não pode desconhecer que um dos principais mercados é dar aula de Sociologia no segundo grau" (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015).

Percebe-se, dessa forma, que a criação dessa modalidade esteve relacionada mais ao contexto socioeconômico e político-educacional do que a uma proposta específica de formação de professores de Sociologia, o que se reflete no fato da estrutura curricular da licenciatura ter alicerçado-se na matriz do bacharelado, pois, como predito, a ideia era apenas acrescentar a esta

matriz algumas disciplinas pedagógicas, que constituir-se-iam na modalidade licenciatura e em mais um diploma para os alunos. Desse modo, “a estrutura do currículo sofreu pequenas alterações, sendo basicamente acrescida das disciplinas específicas da formação pedagógica e da criação do campo de estágio” (COELHO, 2011, p. 307).

A matriz curricular do bacharelado implantada em 1996 (em anexo) era composta por 37 disciplinas, estágio supervisionado (90 horas) e TCC – todos esses componentes obrigatórios, além de 135 horas de estágio e 30 horas de prática desportiva (ambos componentes opcionais), perfazendo uma carga horária obrigatória de 2.460 horas, integralizáveis em 150 créditos. A área de Sociologia era a que dispunha de mais disciplinas no currículo (nove no total: Sociologia I, II, III e IV; Sociologia Rural; Sociologia Urbana; Sociologia Contemporânea; Sociologia do Desenvolvimento; e Sociologia do Trabalho), seguida pelas áreas de Antropologia, com sete (Antropologia I, II, III e IV, Etnologia Brasileira I e II e Antropologia Urbana), e Ciência Política, com cinco disciplinas (Ciência Política I, II, III e IV e Análise da Política Brasileira). Além dessas, o DESOC também ofertava três disciplinas metodológicas (Introdução à Metodologia das Ciências Sociais e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais I e II) e outras quatro de conteúdos diversos, a saber: História das Ciências Sociais no Brasil; Educação e Sociedade; Família, Sociedade e Direito do Menor; e Cultura Brasileira. Completavam os componentes curriculares outras nove disciplinas demandadas a outros departamentos: História Econômica Política e Social I e II (Departamento de História); Filosofia (Departamento de Filosofia); Introdução à Economia; Economia e Sociedade (Departamento de Economia); Geografia Humana e Econômica (Departamento de Geografia); Estatística Aplicada às Ciências Sociais (Departamento de Matemática); Psicologia Social (Departamento de Psicologia); e Planejamento Social (Departamento de Serviço Social).

Para compor a licenciatura acrescentou-se à matriz do bacharelado os seguintes componentes curriculares (todos obrigatórios): 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; Prática desportiva (30 horas); Prática de ensino (estágio curricular supervisionado) de 315 horas; e Estágio supervisionado II – bacharelado (135 horas)[45]. As setes disciplinas pedagógicas que foram incluídas no currículo do curso eram demandadas aos Departamentos de

45 Há de se destacar que estágio supervisionado II e Prática desportiva aparecem na matriz como componentes curriculares obrigatórios, algo que não ocorria na matriz do bacharelado.

Educação (DEED) I e II, inclusive a disciplina Sociologia da Educação, ministrada por algum professor do DEED II, algo que evidencia o modelo "3+1", no qual as disciplinas didático-pedagógicas eram ofertadas pelos institutos ou faculdades de Educação.

Desse modo, percebe-se que até àquele momento o curso de Ciências Sociais prezava por uma formação interdisciplinar, na medida em que requeria disciplinas a outros oito departamentos da universidade. Assim, ao optar por cursar as duas modalidades os alunos deveriam cumprir uma carga horária de 3.360 horas e 180 créditos, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Ciências Sociais da UFMA – licenciatura plena e bacharelado (1999)

Per.	Disciplina	CH/Cred.*	Pré-requisito
1º	História Econômica Política e Social I	60/4	
	Filosofia	60/4	
	Antropologia I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
2º	Introdução à Economia	60/4	
	História Econômica Política e Social II	60/4	História Econ. Pol. e Social I
	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
3º	Sociologia da Educação	60/4	
	Geografia Humana e Econômica	60/4	
	IMCS**	60/6	
	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Sociologia III	60/4	Sociologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
4º	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	60/4	
	Psicologia Social	60/4	
	Antropologia IV	60/4	Antropologia III
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III
	História das Ciências Sociais no Brasil	60/4	

5º	Sociologia Rural	60/4	Sociologia II
	Etnologia Brasileira I	60/4	Antropologia II
	Sociologia Urbana	60/4	Sociologia II
	Antropologia Urbana	60/4	Antropologia II
6º	Economia e Sociedade	60/4	
	Didática I	60/4	
	MTPCS I***	60/4	
	Etnologia Brasileira II	60/4	Etnologia Brasileira I
	Análise da Política Brasileira	60/4	Ciência Política II
	Sociologia Contemporânea	60/4	Sociologia IV
7º	Didática II	60/4	
	Psicologia da Educação I	60/4	
	Cultura Brasileira	60/4	Antropologia II
	Educação e Sociedade	60/4	
	MTPCS II	60/4	
	Sociologia do Trabalho	60/4	
	Estágio supervisionado I – bacharelado	90/2	
8º	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	60/4	
	Psicologia da Educação II	60/4	Psicologia da Educação I
	Filosofia da Educação	60/4	Filosofia
	Planejamento Social	60/4	
	Sociologia do Desenvolvimento	60/4	
	Família, Sociedade e Direito do Menor	60/4	Sociologia II
	Estágio supervisionado II – bacharelado	135/0	
9º	Prática Desportiva	30/2	
	Prática de ensino (estágio curr. superv.)	315/0	
	Monografia	150/0	
Total	**45 disciplinas + Estágio superv. bachar. e Licenc. + Monografia**	**3.360/180**	

Fonte: Coordenação do curso de Ciências Sociais da UFMA
* Carga Horária/Créditos; ** Introdução à Metodologia das Ciências Sociais; *** Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais.

Observa-se que essa composição curricular ainda se caracterizava pelos modelos de racionalidade técnica e “3+1”, pois as disciplinas didático-pedagógicas – assim como as de

formação prática – eram ofertadas na parte final do curso, somente depois que o aluno já tivesse cumprido (quase) todas as disciplinas teóricas (OLIVEIRA, R., 2012). Ademais, o currículo do curso configurava-se por uma organização, qualitativamente, de caráter generalista, isto é, mesmo o DESOC ofertando 28 disciplinas, incluindo a formação epistemo-metodológica e nas três áreas do curso (além dos estágios supervisionados), os licenciandos também adquiriam conhecimentos das áreas de História, Filosofia, Economia, Geografia, Matemática, Psicologia, Serviço Social e Pedagogia/Educação.

Até àquele momento, era possível notar maior predomínio das áreas de Sociologia e Antropologia na matriz curricular, sobretudo da primeira, pois além das nove disciplinas supracitadas, se se considerar as disciplinas de Educação e Sociedade e Família, Sociedade e Direito do Menor como componentes da área, esta somava quase 50% do total dos componentes curriculares das três principais áreas do curso.

Esse cenário confirma as considerações de Oliveira, M. (2015), que observou a existência de muito espaço e tempo dedicado ao ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras – analisando particularmente as matrizes curriculares desses cursos das seguintes instituições: USP, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), UFSC e UFPR. O autor indica que "são praticamente quatro semestres em que o estudo da teoria sociológica reina majoritariamente, ocupando praticamente 75% do tempo da formação se somarmos as disciplinas teóricas das três áreas", o que conduz a uma formação que de maneira geral, "se não é excessivamente teórica, é fortemente acadêmica" (OLIVEIRA, M., 2015, p. 106-107, 101).

3.2.2 O Projeto Político Pedagógico da modalidade conjunta

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais, as matrizes curriculares destes cursos deveriam estar organizadas a partir dos eixos de *formação específica*, *formação complementar* e *formação livre*, devendo o Colegiado de cada curso definir a proporção de cada eixo no currículo. As mesmas diretrizes orientam que, "no caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas

próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (BRASIL, 2001b, p. 27). Baseado nisso, um novo PPP do curso de Ciências Sociais da UFMA foi aprovado em 2006.

É necessário ressaltar que em 2006 também são publicadas as OCN para o ensino de Sociologia e a resolução (parecer 38/2006) do CNE que colocava as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias nas escolas de nível médio de todo o país, a partir do ano letivo de 2008. Em vista disso, muitos sistemas estaduais de educação – e escolas particulares – passaram a oferecer a Sociologia em seus currículos antes mesmo da sua reinserção obrigatória. Pode-se perceber, dessa forma, um movimento no nível macro em busca de um diálogo mais incisivo sobre o ensino de Sociologia que, de certa forma, irá impactar nesse processo de reformulação curricular das Ciências Sociais na UFMA.

O Colegiado do curso definiu os eixos ou *núcleos estruturantes* (como denominava o PPP) do bacharelado (e também o eixo de formação pedagógica). O **núcleo de formação específica** estava estruturado nas áreas de: *Sociologia*; *Antropologia; Ciência Política*; *Métodos e Técnicas de Pesquisa*; e *Planejamento*. As três primeiras dispunham, cada uma, de seis disciplinas na matriz curricular. A área "metodológica" contemplava as disciplinas de Introdução à Metodologia das Ciências Sociais (IMCS) e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais (MTPCS) I e II e Seminário de Monografia; enquanto que a área de planejamento ficava restrita à disciplina de Planejamento Social (UFMA, 2006).

O **núcleo de formação complementar** contemplava as áreas de *Filosofia* (com as disciplinas de Filosofia I e II), *História* (circunscrita ao conteúdo de Formação do Mundo Contemporâneo), *Cultura e Identidades* (composta pelas disciplinas de Cultura Brasileira e Relações Sociais de Gênero), *Sócio-Antrpologia urbana* (Questões Urbanas), *Sócio-Antrpologia rural* (Questões Rurais); além de *monografia* e *estágio curricular*. Por sua vez, o **núcleo de formação livre** constitui-se de seis disciplinas optativas[46] (a serem escolhidas na lista de componentes curriculares opcionais, inserida no PPP – anexo C) e das atividades complementares (de ensino, pesquisa e extensão) (UFMA, 2006).

46 Entre as 59 disciplinas optativas que poderiam ser ofertadas pelo DESOC, nenhuma delas relacionava-se a temáticas da Educação ou da Sociologia da Educação.

Dessa forma, no período de 2006 a 2015, o (curso de) bacharelado em Ciências Sociais da UFMA possuiu carga horária de 2.715 horas, com 167[47] créditos distribuídos em 36 disciplinas, atividades complementares, estágio curricular obrigatório e TCC[48]. O tempo médio de integralização era de 8 semestres e máximo de 12 (UFMA, 2006). A matriz curricular do bacharelado, reformulada em 2006, com os componentes curriculares, carga horária e créditos, assim como os pré-requisitos disciplinares, encontra-se em anexo.

Com a elaboração do PPP de 2006 e a proposição da modalidade conjunta pelo Colegiado do curso observa-se a tentativa de transpassar o modelo "3+1" no processo formativo dos futuros docentes, como nota-se no depoimento de umas das professoras que estava à frente do processo de reformulação da matriz curricular:

> Com a modalidade conjunta a gente recusou esse modelo [o "3+1"], em consonância inclusive com o que estava estabelecido na LDB, que era o que? A formação de professores tem que ser um processo demorado, cuidadoso, não é uma coisa que você faça em um ano, no final do curso; é uma vocação a ser desenvolvida desde o início do curso (entrevista com a professora B, realizada em maio de 2015).

De fato, a concepção de formação docente expressada pela professora é a desejável e recomendada, porém não diretamente pela LDB, mas proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Estas, como predito, direcionaram a formação em três categorias: o bacharelado acadêmico; o bacharelado profissionalizante e a licenciatura. Dessa forma, há uma recomendação legal para que esta última tenha "terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado", além de projeto pedagógico e currículo próprios, no intuito de não ser confundida com o bacharelado ou com o modelo "3+1" (BRASIL, 2001a, p. 6). No entanto, a instituição de um curso específico de licenciatura encontrava resistência, como relata o próprio PPP:

> A recusa à criação de um curso específico, voltado exclusivamente para a Licenciatura, é contextualizada e justificada nos seguintes termos:

---

47 São 168 de fato, já que na contagem dos créditos das disciplinas do núcleo de formação específica calculou-se apenas 91, porém, são 92 créditos, uma vez que é este o produto dos fatores 23 (disciplinas) x 4 (créditos de cada uma).

48 Ao mesmo tempo reconhecendo que o TCC pode ser desenvolvido em diversos formatos (ensaio, relatório final de pesquisa, artigo, projeto de pesquisa, projeto de assessoria ou monografia), o PPP não dá margem para outro que não seja a monografia, ao considerar que: "conforme legislação específica da UFMA e do colegiado de Ciências Sociais, *a monografia é o trabalho de conclusão do curso* de Ciências Sociais [...]. A *Monografia de conclusão de curso* será elaborada sob orientação de professor da UFMA (UFMA, 2006, p. 25, grifos nossos).

> 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 (UFMA, 2006, p. 17, grifos no original).

Nessa passagem, nota-se a primazia dada ao bacharelado e à pesquisa, assim como a ideia de que um curso de licenciatura reduziria o campo de atuação do cientista social, quando na verdade expandiria, na medida em que o magistério da educação básica viria a ser a principal alternativa de exercício profissional. Da mesma forma, há o entendimento de que a formação do licenciado ficaria empobrecida em termos de conteúdos e que somente aquela proporcionada pelo bacharelado contemplaria as exigências curriculares para um cientista social. Tem-se também a evidente concepção de que aquele que realizasse um curso de licenciatura em Ciências Sociais não estaria no mesmo nível de conhecimento teórico-intelectual que o bacharel, ou seja, que somente o bacharelado poderia fornecer o arcabouço teórico-metodológico da área, possibilitando dessa forma, a concorrência em "pé de igualdade" com os outros cientistas sociais. Em última instância, compreende-se que um professor de Sociologia tem que ser, antes de tudo, um bacharel-pesquisador. Por trás dessa discussão, subtende-se a ideia de que o curso deveria preparar docentes, mas que lecionaria no ensino superior e que, em razão disso, quanto melhor pesquisador mais capacitado estaria, uma vez que:

> Os estudantes universitários, por já possuírem uma "personalidade formada" e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente não se verifica preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor o pesquisador fosse mais competente professor seria (GIL, 2007, p. 1, grifo do autor).

Por essa perspectiva, a docência no ensino superior demandaria apenas o acúmulo de conhecimentos na área e a capacidade de transmissão dos conteúdos e supressão das dúvidas que viessem a surgir nesse processo, uma vez que os discentes, em sua grande maioria em idade

adulta, já teriam atingido a maturidade psíquica e educacional. A partir disso, o foco das políticas educacionais estaria na formação do pesquisador, na medida em que, estando este bem preparado, ter-se-ia um bom professor.

Como posto, na estrutura curricular da modalidade conjunta o bacharelado era obrigatório a todos os alunos do curso, sendo que aqueles que optassem por conjugar as modalidades deveriam assinar um termo na coordenação explicitando tal escolha, e a partir do segundo semestre do curso, momento em que se iniciava as atividades do LECS, era posto em contato com as "habilidades necessárias" à formação do professor. Desse modo, ainda que a reforma curricular de 2006 tenha mantido a licenciatura, afirmando sua importância como espaço estratégico de reflexão sobre a educação básica e possibilitando a extensão do campo de atuação profissional do cientista social,

> Aí na modalidade conjunta você observa que ainda tem um pouco dessa dicotomia entre o pesquisador e o professor. Ali o que a gente fez? Na hora que a gente institui que o bacharelado continuava sendo obrigatório e que a habilitação de licenciado – que nós chamávamos de modalidade conjunta – é que era opcional, o que nós estávamos dizendo ali era: nós não abrimos mão da formação de pesquisador completo; o professor ele tem que ser antes de tudo um sociólogo e a gente achava que para ser um sociólogo a formação de pesquisador não poderia ser minimizada ou negligenciada. Claro que isso não foi pacífico, teve muitas brigas, muitas votações (entrevista com a professora B, realizada em maio de 2015).

Assim como ocorre (u) em outros cursos de Ciências Sociais no Brasil, a pesquisa sempre teve um lugar central nas orientações curriculares do curso de Ciências Sociais da UFMA. Uma vez que este surge como bacharelado, e devido a uma característica proeminente do sociólogo que é de questionamento da realidade social, o estímulo à "inserção mais precoce possível dos alunos (as) nos projetos de pesquisa do Departamento de Sociologia e Antropologia" sempre foi acentuado (UFMA, 2006, p. 11). Do mesmo modo, sempre houve um incentivo para que os professores do DESOC realizassem atividades de pesquisa e a elas fosse dada visibilidade. Mesmo com a inclusão da modalidade conjunta, essa concepção formativa continuou dominante, pois de acordo com as diretrizes do curso:

> A base da formação do cientista social, consequentemente, é alicerçada na pesquisa, inclusive para os licenciados, 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 (UFMA, 2006, p. 11).

Esse parece continuar sendo o entendimento de boa parte dos professores. Quando interrogado sobre a preferência entre a docência e a pesquisa, o professor S afirma que gosta muito de dar aula e trabalhou muito tempo na docência, mas reconhece que "a pesquisa estimula muito porque você começa a publicar coisas, viajar, ir a congressos [...]; a pesquisa estimula mais" (entrevista com o professor S, realizada em maio de 2015). Outra professora do departamento afirmou que quando ingressou no curso de Ciências Sociais não ansiava trabalhar com a docência, mesmo a de nível superior e, ao ser interrogada se gosta mais de pesquisar do que lecionar, ela aduz:

> Sem sombras de dúvidas. Até hoje a área que eu mais gosto é a pesquisa. Hoje se eu pudesse escolher o que eu gostaria de fazer eu provavelmente trabalharia com pesquisa.
> Pesquisador: Por que? Você tem alguma explicação?
> Professora: Não, eu não sei se tem alguma explicação. Eu gosto muito de dá aula e quando eu fiz estágio no doutorado fui muito legal porque eu percebi que eu achava muito bacana dar aula, mas a careira acadêmica eu acho absolutamente desgastante e a pesquisa é uma das coisas que eu acho mais fascinante; então eu acho que eu sou [...], talvez que eu tenha mais familiaridade até com o universo da pesquisa, mais vontade de fazer (entrevista com a professora A, realizada em maio de 2015).

De acordo com as diretrizes curriculares e o PPP de 2006, a licenciatura teria como objetivo "qualificar profissionais para a docência na educação básica, em consequência da inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio" (UFMA, 2006, p. 9). No entanto, o documento destaca, constantemente, o caráter opcional e complementar dessa modalidade. Assim sendo, os alunos que optassem pela modalidade conjunta, além de cumprirem a carga horária do bacharelado, deveriam integralizar as disciplinas e atividades do **núcleo de formação pedagógica**, composto por cinco disciplinas obrigatórias (Didática, Psicologia da Educação, Educação e Sociedade, Organização do Ensino Fundamental e Médio e Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio), além das práticas pedagógicas – desenvolvidas no âmbito das sete atividades do LECS, distribuídas do segundo ao oitavo período do curso – e do estágio curricular supervisionado (prática de ensino) de licenciatura. Desse modo,

> A concepção da Licenciatura em Ciências Sociais sustenta-se na ideia de que a formação do educador não se constrói de uma hora para outra, mas em processo mais longo e orientado política e pedagogicamente, no qual importa viabilizar a inserção mais precoce possível do aluno no universo da educação e da realidade escolar em foco, no caso, a do Maranhão.

> 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 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 (405 horas) (UFMA, 2006, p. 18).

A compreensão de formação docente apresentada pelas diretrizes do curso vai ao encontro das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, ainda que não se tenha um curso próprio de licenciatura. Entretanto, ao mesmo tempo, associa-se diretamente a formação pedagógica às atividades do LECS. Por si só, isso não seria problemático, não fosse o fato dessas atividades não serem executadas da forma como foram concebidas e, como veremos no próximo capítulo, terem se transformado em componentes curriculares de caráter disciplinar.

O currículo da modalidade conjunta tornou-se bastante extenso, evidenciado pelo fato de que a grande maioria dos alunos demora (ou) mais de cinco anos para concluir o curso[49]. No quadro abaixo, podemos observar como ficou estruturada a matriz curricular com a proposta da modalidade conjunta (os componentes curriculares em negrito são aqueles que foram adicionados à matriz do bacharelado, ou seja, que compõem o núcleo pedagógico, "responsável" pela formação docente).

Quadro 2 – Matriz curricular da modalidade conjunta do curso de Ciências Sociais da UFMA (2006)

Per.	Componente curricular	CH/Cred.	Pré-requisito
1º	Filosofia I	60/4	
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4	
	Antropologia I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
2º	Filosofia II	60/4	
	Cultura Brasileira	60/4	
	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
	LECS (Práticas Pedagógicas)	45/3	

49 Apenas a título de exemplo, a maioria dos discentes que ingressou em 2009, considerando apenas os que não desistiram ou abandonaram o curso, ainda não o tinha concluído até o final de 2015, como se pode observar na tabela 17 (p. 128).

3º	IMCS	60/4	
	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Sociologia III	60/4	Sociologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
	Optativa 1	60/4	
	LECS (Práticas Pedagógicas)	45/3	
4º	MTPC I	60/4	IMCS
	Antropologia IV	60/4	Antropologia III
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III
	Optativa 2	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	LECS (Práticas Pedagógicas)	45/3	
5º	MTPC II	60/4	MTPC I
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV
	Sociologia V	60/4	Sociologia IV
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV
	Optativa 3	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	Didática	60/4	
	Organização do ensino fundamental e médio	60/4	
	LECS (Práticas Pedagógicas)	60/4	
6º	Antropologia VI	60/4	Antropologia V
	Sociologia VI	60/4	Sociologia V
	Ciência Política VI	60/4	Ciência Política V
	Optativa 4	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	ECSEFM*	60/4	
	Psicologia da Educação	60/4	
	LECS (Práticas Pedagógicas)	60/4	
7º	Relações Sociais de Gênero	60/4	
	Questões Rurais	60/4	
	Seminário de Monografia	60/4	MTPCS II
	Optativa 5	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	Estágio Curricular bacharelado	135/3	
	Educação e Sociedade	60/4	
	LECS (Práticas Pedagógicas)	**	

8º	Planejamento Social	60/4	
	Questões Urbanas	60/4	
	Optativa 6	60/4	
	LECS (Prática de ensino e trabalho acadêmico)	45/3	
	Estágio curricular bacharelado	90/2	
	Monografia	90/3	
9º	**Estágio Curricular** (prática de ensino)	405/9	
Total	**41 disciplinas + Estágio (bach. e lic.) + Ativ. Comp. + LECS + Monografia**	**3.850/ 207*** **	

Fonte: Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Sociais da UFMA (2006).
* Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio – no quadro das disciplinas por departamento, esta é demandada ao DEED I, quando de fato, era ofertada pelo DESOC.
** Ainda que na matriz curricular não se tenha informações sobre a carga horária (e quantidades de créditos) dessa atividade do sétimo período, no item *detalhamento das práticas pedagógicas da licenciatura em Ciências Sociais*, esses números são 45 e 03, respectivamente.
*** A carga horária e o número de créditos exatos são de 3.825 e 206, respectivamente.

Apesar de serem reduzidas somente quatro disciplinas, houve algumas alterações significativas em relação a matriz curricular anterior: a disciplina Sociologia Rural passou a ser denominada de Questões Rurais; de forma análoga, os conteúdos de Sociologia Urbana e Antropologia Urbana foram reunidos na disciplina Questões Urbanas. Acrescentou-se mais uma disciplina de Filosofia e duas disciplinas de cada uma das três áreas das Ciências Sociais: Antropologia V (contemplando a ementa da disciplina Etnologia Brasileira I) e VI (com os conteúdos de Etnologia Brasileira II); Sociologia V e VI (cujos conteúdos compreendiam os da disciplina Sociologia Contemporânea); e Ciência Política V e VI (esta última correspondendo à disciplina Análise da Política Brasileira). Por outro lado, exclui-se as disciplinas História das Ciências Sociais no Brasil, Sociologia do Trabalho, Sociologia do Desenvolvimento, Prática Desportiva e as das áreas de Psicologia, Economia, Geografia e Matemática, bem como uma da área de História (alguns desses componentes curriculares foram reorganizados como disciplinas optativas, como pode-se observar no anexo C). Por seu turno, a disciplina Família, Sociedade e Direito do Menor foi substituída por Relações Sociais de Gênero (cujos programas e ementas eram similares).

Contudo, as modificações mais notáveis deram-se em relação às disciplinas didático-pedagógicas: quatro destas foram retiradas do currículo (uma Didática, uma Psicologia da Educação, assim como Sociologia e Filosofia da Educação); inseriu-se as disciplinas Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio e Educação e Sociedade (esta “substituiria”

Sociologia da Educação, que deixou de ser obrigatória para os alunos do bacharelado); e além de reduzidas ao número de cinco, apenas três delas (Didática, Psicologia da Educação e Organização do Ensino Fundamental e Médio) eram demandadas aos DEED I e II. A professora B lembra que para realizar essas alterações curriculares, o colegiado do curso sustentou a ideia de que a formação da licenciatura em Ciências Sociais deveria ser processada, em maior grau possível, pelo departamento de Sociologia e Antropologia. Segundo a docente, o DESOC decidiu "atuar de forma mais efetiva na formação docente", que até àquele momento estava basicamente circunscrita aos Departamentos de Educação da UFMA. Quanto à supressão de Sociologia da Educação, a professora esclarece que isso ocorreu em função da semelhança entre a ementa dessa disciplina e a de Educação e Sociedade, que já era oferecida pelo departamento.

Compete ressaltar, no entanto, que essas mudanças curriculares (GOODSON, 2010), no que se refere às disciplinas do eixo pedagógico, parece não se guiarem, unicamente, pela ideia de "atuação mais efetiva na formação docente", mas associarem-se a uma demarcação de fronteiras entre os campos das Ciências Sociais e da Educação, processo também ocorrido no curso de Ciências Sociais da UFPA, como demonstrou Freitas, L. (2013), no qual algumas disciplinas pedagógicas demandadas ao Centro de Educação dessa instituição passaram a ser ofertadas, a partir de meados da década de 1990, pelo curso de Ciências Sociais.

Dessa forma, em relação à estrutura curricular anterior, a matriz de 2006 demonstra maior equilíbrio entre as áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política (o chamado *núcleo duro* do curso) e uma redução em termos de interdisciplinaridade do currículo, visto que o DESOC demandava apenas quatro disciplinas para o bacharelado e três para a licenciatura a outros quatro departamentos da UFMA. Essa circunscrição torna-se ainda mais evidente se levarmos em consideração que no currículo da matriz anterior havia 16 disciplinas (das duas modalidades) vinculadas a outros departamentos.

Importar sublinhar ainda que uma inovação trazida pela junção das modalidades diz respeito à inclusão de sete atividades do LECS, sendo, a princípio, pensadas como práticas de ensino das Ciências Sociais e apresentando-se como a expressão das práticas pedagógicas, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica[50].

50 Outras questões referentes ao LECS serão discutidas no próximo capítulo.

3.2.3 O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura

Como vimos, em razão da implementação de dois cursos de Ciências Sociais na UFMA fez-se necessário a elaboração de um PPP e uma matriz curricular específicos para o curso de licenciatura, que só fora concluída em 2014. Apesar de muitas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[51] do curso para discutir a confecção do projeto, poucos professores tiveram participação protagonista nessa tarefa, e alguns têm acanhadíssimo conhecimento sobre a estrutura da matriz curricular. O curso permanece estruturado nas três áreas fundamentais das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e a partir do segundo semestre são oferecidas as disciplinas de caráter didático-pedagógico e as atividades do LECS.

O *eixo de formação específica* manteve a base estrutural do curso de bacharelado, com as seis disciplinas de cada uma das três áreas das Ciências Sociais e duas das quatro disciplinas consideradas metodológicas (IMCS e MTPCS), totalizando vinte disciplinas. O *eixo de formação complementar* é composto por quatro disciplinas obrigatórias (Filosofia, Formação do Mundo Contemporâneo, Cultura Brasileira e Meio Ambiente) e uma optativa (a ser escolhida no rol de disciplinas eletivas do PPP, que se apresenta bastante semelhante à lista de optativas do PPP da modalidade conjunta, sem a presença de nenhuma disciplina que suscite o diálogo com as questões educacionais). O *eixo de formação pedagógica* também possui cinco disciplinas, porém todas obrigatórias, a saber: Didática I e II, Psicologia da Educação I e II (demandadas aos DEED I e II) e Libras (requerida ao Departamento de Letras). A parte de *formação livre* corresponde às atividades complementares. Completam a matriz curricular o estágio curricular supervisionado e o TCC.

É forçoso destacar o fato de que algumas disciplinas relacionadas à área de Sociologia da Educação que eram obrigatórias no PPP da modalidade conjunta, como por exemplo, Ensino das Ciências Sociais no Ensino Fundamental e Médio (ECSEFM) e Educação e Sociedade, não figuram na atual matriz curricular. O questionamento que surge de imediato é: por que um curso de licenciatura em Ciências Sociais não propõe nenhuma disciplina dessa área na sua estrutura curricular e, mais do que isso, exclui aquelas que existiam?

---

51 O NDE 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. Foi instituído em atendimento à Resolução nº 856/2011, aprovada pelo CONSEPE, em 30 de agosto de 2011, em conformidade com a Resolução CONAES nº 01, de 17 de junho de 2010 (UFMA, 2014a).

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2010b), os temas *Probabilidade e Estatística*, *Metodologia de Ensino das Ciências Sociais*, *Filosofia e Sociologia da Educação*, *Metodologia e Prática de Ensino das Ciências Sociais* e *Legislação Educacional*, devem ser abordados nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, porém não estão presentes na matriz curricular do curso da UFMA, nem ao menos como componentes curriculares optativos. Por outro lado, o PPP do curso elenca algumas disciplinas optativas que não contemplam temas propostos pelos referidos Referenciais Curriculares, tais como: Sociologia do Lazer; Sociologia das Mobilidades; e Sociologia da Literatura. Além disso, a reunião do Colegiado do curso do dia 11 de março de 2014 teve como um de seus pontos de pauta a "inserção da disciplina Meio Ambiente na matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais", apresentando-se como justificativa para a proposta o fato de que o tema meio ambiente não fora contemplado – nem mesmo transversalmente – em nenhuma disciplina obrigatória da matriz curricular do curso. Algo ainda mais pasmoso é que a professora M propôs a substituição da disciplina Educação e Sociedade pela disciplina Meio Ambiente, sendo a proposta aceita por unanimidade (CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2014). Ressalta-se que, no entanto, os Referenciais Curriculares supracitados em nenhum momento orientam que o tema meio ambiente deve ser obrigatório, além de que essa temática já seria contemplada pela optativa Sociologia do Desenvolvimento, presente na listagem de disciplinas opcionais da matriz curricular do curso.

Assim, confirma-se a assertiva de Kincheloe (2001, p. 9) de que "[...] todos os especialistas viriam sustentar que qualquer análise crítica do currículo implicaria: questionar o que ele exclui e não apenas o que ele inclui [...]", o que vai na direção da proposta de Apple (2006), para quem o currículo, por ser *seletivo*, necessita ser analisado não somente por meio dos conhecimentos que nele estão presentes, mas de igual modo, a partir daqueles que estão ausentes, na tentativa de se identificar quem (ou quais agentes) o selecionou, quem possui o "domínio" sobre esses conhecimentos (presentes) e porque está organizado e é ensinado de tal forma e não de outra.

Uma vez que o currículo é "algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura" (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Significa dizer, pois, que são muitas ações que concorrem para a configuração do currículo,

porém todas elas dentro de certas condições concretas. Desse modo, uma “concepção processual do currículo” permite compreendê-lo

> Como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Dessa forma, ainda que no contexto aqui analisado não se possa negar as disputas e os jogos de interesse entre os agentes ou grupos que constroem o currículo (GOODSON, 2010), a configuração do currículo do curso de licenciatura parece se dá em função das condições reais existentes e nas quais ele possa ser desenvolvido, sobretudo, de acordo com a composição do corpo docente que colocará em prática esse currículo.

Excetuando o tema *Probabilidade e Estatística*, admite-se que todas as outras temáticas de formação docente arroladas pelos Referenciais Curriculares de 2010 não presentes na matriz curricular do curso são fundamentais e que, portanto, mereceriam constituir a base sustentadora de qualquer curso de licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia. Necessitariam, portanto, ser consagradas disciplinas específicas e obrigatórias para abordá-las. Entretanto, ainda persiste a ideia de que as disciplinas pedagógicas ou de temáticas educacionais são secundárias para a formação do professor de Sociologia. Ao ser questionada sobre a necessidade dessas disciplinas para a formação docente, a professora C considera que elas têm pouca importância – e são até desnecessárias, pois segundo ela, com a questão da “área da licenciatura”, o aluno acaba perdendo a questão fundamental das Ciências Sociais que é a pesquisa:

> Isso não ensina a gente a ser professor; a gente aprende a ser professor é dando aula. Então muito mais do que uma carga horária de licenciatura, de disciplinas de licenciatura, eu acho que o que se podia fazer era isso que já se fazia: pegar o aluno e botar para dá aula na sala de aula, e aí botar para ele estagiar aqui mesmo ou em uma escola. As disciplinas que são mais didáticas elas não são fundamentais (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015).

Continua marcante a concepção de que o essencial é dominar a teoria, já que as exigências didático-pedagógicas podem ser adquiridas na prática profissional. Todavia, como já alertara Antunes (2014), os aspectos didático-pedagógicos também constituem teoria. Assim, da

mesma forma que há o entendimento de que não se pode "abrir mão" de uma sólida formação teórica das Ciências Sociais para o futuro professor, é imprescindível que os fundamentos teóricos educacionais (Sociologia e Filosofia da Educação, por exemplo) não sejam suprimidos, pois a prática pedagógica não pode ser pensada no vazio ou a partir de juízos e suposições. Contudo,

> Na parte sobre formação docente, ainda é comum a concepção de que se o cientista social domina o conteúdo isso basta, já que o bom professor, para grande parte dos docentes do curso, é aquele que domina bem os conteúdos específicos da área de Ciências Sociais. Então é compreensível que as disciplinas consideradas "pedagógicas", bem como a formação docente sejam preteridas e desvalorizadas na maioria dos cursos de licenciatura, incluindo o curso de Ciências Sociais, que para afirmar o seu prestígio acadêmico volta-se quase que exclusivamente para a formação do bacharel, do especialista, do pesquisador (FREITAS, L., 2013, p. 222, grifo do autor).

Essas questões tornam-se perceptíveis na matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, na medida em que apenas 17% dos componentes curriculares são consagrados ao eixo pedagógico do currículo. Além disso, observa-se certa imprecisão em relação à caracterização das atividades do LECS[52]. O PPP explicita que:

> Para a Formação Pedagógica, haverá cinco disciplinas teóricas (300 horas/20 créditos), mais 405 horas de Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (LECS), divididas nas seguintes atividades: *240 horas para atividades prático-teóricas* (*LECS I, LECS II, LECS III, LECS IV*), mais 165 horas de Atividades Especiais LECS (específicas ao magistério), que totalizarão 405 horas PECC (UFMA, 2014a, p. 15-16, grifo nosso).

Já em outras partes do projeto essas atividades são consideradas disciplinas, como por exemplo, quando se afirma que: "a partir do segundo período do Curso, o Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS) oferecerá *quatro (04) disciplinas teórico-práticas (240 horas*)"; ou que "além das *quatro disciplinas de LECS*, serão destinadas mais 165 horas de Atividades específicas à licenciatura e ao magistério" (UFMA, 2014a, p. 24-25, grifo nosso). A composição curricular do curso pode ser observada no quadro seguinte.

---

52 Em reunião ordinária do dia 08/11/2013, o Colegiado do curso chegou à conclusão de que os componentes curriculares do LECS são considerados atividades práticas, embora estejam cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFMA como disciplinas. Em razão disso, tais componentes contabilizam 1 crédito para cada 15 horas. Todavia, o PPP do curso não esclarece esse desencontro de informações.

Quadro 3 – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA (2014)

Per.	Componentes curriculares	CH/Cred.	Pré-requisito
1º	Filosofia I	60/4	
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4	
	Antropologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
2º	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Psicologia da Educação I	60/4	
	LECS I	--	
3º	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
	Sociologia III	60/4	Sociologia I
	Psicologia da Educação II	60/4	Psicologia da Educação I
	LECS II	--	
4º	Antropologia IV	60/4	
	Ciência Política IV	60/4	
	Sociologia IV	60/4	Sociologia I
	Didática I	60/4	
	LECS III	--	
5º	Antropologia V	60/4	
	Ciência Política V	60/4	
	Sociologia V	60/4	Sociologia II, III e IV
	Didática II	60/4	Didática I
	LECS IV	--	
6º	Antropologia VI	60/4	
	Ciência Política VI	60/4	
	Sociologia VI	60/4	Sociologia V
	Meio Ambiente	60/4	
	IMCS	60/4	
7º	Estágio I	225/5	LECS IV
	Cultura Brasileira	60/4	
	Libras	60/4	
8º	MTPCS	60/4	
	Optativa	60/4	
	Estágio II	180/4	Estágio I

	TCC	90/3	
INTEGRALIZÁVEIS			
Atividades complementares		240/--	
Atividades LECS (PECC)		165/--	
Total	**30 disciplinas + 4 LECS + Estágio + Atividades Complem. + TCC**	**2.940/132**	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA (2014)

Verifica-se uma matriz curricular mais "sintética" em relação à da modalidade conjunta, na medida em que foram suprimidas 11 disciplinas e três atividades do LECS, o que resultou em uma redução de mais de 900 horas, estabelecendo-se uma carga horária próxima à mínima exigida pelos Referenciais Curriculares, de 2010, que é de 2.800 horas.

Em última instância, a formação de caráter especificamente docente de responsabilidade do DESOC ficou restrita a quatro atividades do LECS, uma vez que as disciplinas que compõem o eixo de formação pedagógica são demandadas a outros departamentos. Segundo o professor F, "o colegiado do curso não se debruçou suficientemente na discussão da matriz curricular do curso de licenciatura, muito em função da pressa em elaborar um PPP independente do bacharelado, algo que fez atropelar o debate" (entrevista com o professor F, realizada em junho de 2015). Essa opinião também é compartilhada pela professora B, ao lembrar que esse processo não se deu de forma homogênea no interior do curso:

> Eu receio que esse debate tenha sido simplesmente atropelado, ele não foi feito porque efetivamente a divisão aconteceu por ato unilateral, por decisão unilateral do MEC. Então a gente estava ainda costurando, tentando fazer pelo mesmo uma adaptação do curso às questões de carga horária, sobretudo para o curso noturno, mas a decisão de separar veio do MEC e aí junto à separação teve que fazer os ajustes, os cortes de algumas disciplinas e inclusão de outras. Então de minha parte pelo menos, eu não me recordo de uma discussão, eu não participei; pode ser que tenha havido e outros participaram, mas eu mesma nessa fase eu não participei em termos de debates assim muito denso, adequados, sobre essa questão (entrevista com a professora B, realizada em maio de 2015).

Nota-se que o documento sofreu adaptações em relação ao PPP da modalidade conjunta e, em alguns momentos, isso torna-se conflitante com a própria recomendação de um curso de licenciatura. Para ficarmos em apenas um exemplo, tomamos duas passagens – dos dois projetos políticos pedagógicos – que tratam da formação teórico-metodológica do futuro profissional. Em um de seus trechos, já mencionado antes, o PPP da modalidade conjunta destaca que:

> A base da formação do cientista social, consequentemente, é alicerçada na pesquisa, inclusive para os licenciados, 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 (UFMA, 2006, p. 11).

Discutindo sobre o mesmo assunto, o PPP do curso de licenciatura preserva essa ideia ao colocar que:

> 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 (UFMA, 2014a, p. 8).

Essa era a concepção de um curso estruturado em duas modalidades, e no qual o bacharelado era dominante e obrigatório. No entanto, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica destaquem a necessidade da valorização da prática investigativa na formação docente, apontando a pesquisa como um elemento essencial na formação profissional do professor, elas próprias ressaltam que a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a opor teoria e prática e que, "portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. [...] Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação" (BRASIL, 2001a, p. 35-36). Por mais que se valorize a ideia de um professor pesquisador, estabelecer a pesquisa como o principal alicerce da formação do licenciando mostra-se pouco verossímil, visto que a prática docente – que nem sempre pode ser direcionada pela atividade investigativa – é elemento imprescindível e basilar para esse futuro profissional. Desse modo,

> A questão problemática nesse tipo de formação e configuração curricular é que ao privilegiar apenas a formação do pesquisador (quando somente poucos serão) e sua "especialização precoce" na graduação, acaba por restringir a inserção dos graduados no mercado de trabalho (apenas uma minoria consegue fazer mestrado e doutorado – quando ocorrerá, de fato, a formação do pesquisador) e também acaba não formando nem um [sic] pesquisador e muito menos professor para a educação básica e para o nível superior (FREITAS, L., 2013, p. 242, grifo do autor).

Tal questão tem como principal consequência o fato de que "[...] nossos formandos em Ciências Sociais não conseguem saber como ministrar aulas no ensino médio, pois possuem conhecimento teórico, mas não sabem traduzir isso para que não conhece a sociologia" (TOMAZI, 2007, p. 599). Esse aspecto colabora, fortemente, para a perpetuação da tênue legitimidade da disciplina no currículo escolar, na medida em que o seu ensino torna-se pouco atraente e, por vezes, "chato".

Destarte, a partir da reformulação curricular que instituiu a modalidade conjunta nota-se maior atenção em relação à formação docente por parte dos agentes promotores do currículo (GOODSON, 2010), na medida em que se define um *núcleo de formação pedagógica* e aloca-se as atividades do LECS na matriz curricular. Há, ao mesmo tempo, uma diminuição do diálogo com a Educação ou a busca por uma autossuficiência ou "autonomia" das Ciências Sociais no processo formativo do futuro docente, haja vista que somente três disciplinas eram demandadas àquela área. Contudo, é oportuno destacar que já naquele momento houve a perda de duas importantes disciplinas para a formação do professor de Ciências Sociais: Sociologia da Educação e Filosofia da Educação.

Sintomaticamente, essa subtração de disciplinas de teoria educacional do currículo da licenciatura acentua-se com a separação dos cursos, algo evidenciado pela matriz curricular de 2014 (que mesmo tendo quatro disciplinas associadas à Educação, limita-se, em última instância, apenas a duas de caráter didático-pedagógico: Didática e Psicologia da Educação) e que indica uma característica marcante da licenciatura em Ciências Sociais da UFMA: na medida em que as questões de formação docente galgam espaço e visibilidade, a composição curricular torna-se mais tênue em termos de componentes teórico-metodológicos diretamente relacionados à educação. Dito de outro modo, ao passo em que as Ciências Sociais dessa instituição "assumem para si" a licenciatura, a quantidade desses componentes é cada vez mais reduzida, o que se reflete em um curso (ou uma modalidade) o mais similar possível ao bacharelado. Percebe-se, dessa forma, uma licenciatura cuja estrutura curricular e eixo norteador apoiam-se no curso de bacharelado, sendo nesse sentido, uma espécie de *licenciatura bacharelesca*, o que não se distancia do modelo de licenciatura observado, frequentemente, em nível nacional, inspirado nos cursos de bacharelado, no qual se prevalece o ensino dos conteúdos específicos, com a formação prática assumindo um papel secundário, como ressaltam Souza, Marinho e Gaudencio (2015).

É possível observar também uma mudança na concepção formativa inicial, na qual atentava-se para uma formação mais generalista, para uma mais circunscrita às Ciências Sociais, o que tende a constituir-se um curso com aspecto "ensimesmado"[53]. No entanto, essa conjuntura não é uma particularidade do contexto aqui estudado. Ao analisar o currículo do curso de Ciências Sociais da USP, Takagi (2013) observou que ao longo do tempo o propósito formativo desse curso passa de uma formação mais geral para uma cada vez mais especializada, ou seja, de uma formação mais genérica para uma na qual o conhecimento torna-se concentrado no campo das Ciências Sociais.

De modo semelhante, Freitas, L. (2013) demonstra que ocorreu um processo de "isolamento" das Ciências Sociais da UFPA em relação ao campo da Educação. Para tanto, apoia-se nas ideias de classificação e isolamento de Basil Bernstein, que considera classificação como um princípio de relações (de poder) entre diferentes categorias específicas – se existem fronteiras bem definidas e um forte isolamento entre as categorias (ou entre os conteúdos), maior será a capacidade de uma categoria se tornar específica. De acordo com essa perspectiva, se as categorias são especializadas, cada uma delas cria sua identidade própria e sua fronteira específica. A partir dessa compreensão, e associando categorias aos conteúdos disciplinares específicos que isolam, por exemplo, disciplinas do campo das Ciências Sociais daquelas do campo da Educação, Freitas, L. (2013) aponta que na configuração desses campos, no caso por ele analisado, há um empenho dos agentes mantenedores do isolamento (os docentes de ambos os campos) para manter e reforçar o isolamento e as fronteiras entre as Ciências Sociais e a Educação, algo evidenciado na gradativa e constante redução do número de disciplinas desta área no currículo do curso de Ciências Sociais.

No entanto, a questão não reside apenas em discutir as matrizes curriculares (do curso de) da licenciatura, apontando as mudanças, (des) continuidades e possíveis lacunas existentes. Considerou-se também importante e necessário verificar a composição e as características do corpo docente formador e as relações mantidas com as questões de formação docente.

53 Expressão utilizada por um dos professores entrevistados, para ressaltar que as Ciências Sociais da UFMA necessitam cada vez menos de disciplinas de outros departamentos da universidade.

3.3 Corpo docente: formação e atuação

Um elemento essencial quando se analisa o processo formativo dos professores de Ciências Sociais diz respeito à composição do corpo docente formador. Normalmente, as pesquisas que tratam sobre a formação de professores de Sociologia da educação básica apontam para uma tendência nacional: a elevada quantidade de profissionais não habilitados na área (LENNERT, 2012; MOCELIN; RAIZER, 2014). No entanto, é justo discutir também a formação daqueles que formam os futuros docentes, em termos de área (curso) e habilitação, e a atuação acadêmica e profissional desses formadores.

Diante disso, propõe-se verificar a formação dos professores dos cursos de Ciências Sociais da UFMA em nível de graduação e pós-graduação, assim como a atuação dos mesmos no DESOC e na universidade, por meio das linhas de pesquisas às quais estão vinculados, dos projetos de pesquisas que desenvolvem, dos grupos de estudos e/ou pesquisas dos quais participam, bem como das (sub) áreas e temáticas nas quais atuam, têm interesse e desenvolvem estudos e pesquisas. É estimável verificar esses elementos pois, dessa forma, podemos perceber qual a aproximação ou o distanciamento dos professores formadores com a licenciatura e as questões educacionais. Entende-se que as áreas nas quais cada um deles construíram sua trajetória acadêmica, adicionado à atuação profissional, fornecem sólidos indicativos para inferirmos acerca de como se desenvolve o processo formativo dos postulantes ao diploma de licenciado em Ciências Sociais.

A maior parte dos dados sobre a formação e atuação dos docentes foi obtida por meio de consulta aos currículos dos mesmos, disponíveis na Plataforma Lattes[54]. Outra parte das informações foi colhida por meio das entrevistas realizadas com os professores, como já aludido anteriormente.

---

54 A Plataforma Lattes é uma base de dados organizada pelo CNPq que integra, em um único sistema de informações, bases de dados sobre instituições de ensino e pesquisa, grupos de pesquisa e currículos dos pesquisadores em atividade no Brasil. O currículo lattes daqueles que estão cadastrados na plataforma pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: <http// www.lattes.cnpq.br>.

3.3.1 Formação

Até o término da coleta destas informações (final de 2015), o Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA contava com 34 docentes, sendo 33 efetivos e um substituto – 19 professores (56%[55]) e 15 professoras (44%). Desse quadro, quase a metade (16 ou 47%) estão vinculados à Sociologia; 12 (35%) são da área de Antropologia, e apenas 06 (18%) vinculam-se à Ciência Política. O fato desta ter sido a última área das Ciências Sociais a integrar o curso pode ser um fator indicativo para agregar o menor número de docentes.

Com relação à formação desses professores, apenas dois não possuem a titulação de doutor (um efetivo e a professora substituta qualificaram-se até o mestrado), enquanto todos os outros (94%) já concluíram o doutorado, sendo nove (27%) aqueles que possuem pós-doutorado. Se considerarmos apenas os professores efetivos, a quase totalidade (97%) é de doutores. A maioria dos docentes do DESOC (24 ou 71%) graduou-se em Ciências Sociais[56]; destes, dezenove (79%) possuem apenas o bacharelado na área, quatro (17%) cursaram bacharelado e licenciatura e somente um cursou apenas a licenciatura. Três (9%) professores possuem graduação em História, dois (6%) em Filosofia[57], e os demais graduaram-se em Direito, Enfermagem, Medicina, Pedagogia e Serviço Social (um docente em cada uma dessas áreas). Em relação às instituições nas quais os docentes cursaram suas graduações, a UFMA apresenta o maior percentual entre todas elas – 35% (12 professores diplomados); UFC, UFPA e UFRGS formaram, cada uma, 9% dos docentes. Não é desnecessário registrar também o quantitativo daqueles que se formaram nas universidades paulistas (18%) e nas do estado do Rio de Janeiro (12%)[58].

O fato das Ciências Sociais terem surgido com a proposta de formar bacharéis pesquisadores (MICELI, 1989; FREITAS, L., 2013) é bastante sintomático para a situação da ampla maioria dos graduados em Ciências Sociais ter escolhido cursar somente o bacharelado. Soma-se a isso, o fato de grande parte (88%) ter iniciado suas graduações nas décadas de 1970, 1980 ou 1990, período em que a Sociologia ou estava totalmente ausente do currículo escolar ou voltava a ele claudicante. Como observou Oliveira e Barbosa (2013), é possível fazer uma

55 Os números foram aproximados para a casa decimal mais próxima, isto é, arredondados.
56 Um desses docentes possui bacharelado em Ciências Sociais e em Engenharia Florestal.
57 Uma professora é graduada em Filosofia e em Educação Física.
58 As informações referentes às (sub) áreas de formação, instituições e ano de conclusão dos cursos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado dos docentes encontram-se no anexo E.

associação entre a formação docente do sociólogo no ensino superior e a presença da Sociologia nos currículos escolares: como praticamente desde a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais até o final do regime militar, a Sociologia esteve ausente no ensino secundário (ou não era obrigatória), esses cursos orientaram-se, majoritariamente, para a pesquisa. Assim, a não criação ou manutenção de cursos de formação de professores na área parecia dotada de sentido, e a opção em não cursar a licenciatura (nas universidades que tinham o curso ou a modalidade) apresentava-se como coerente. Além disso, a profissão de sociólogo somente foi reconhecida na década de 1980, pela Lei nº 6.888/1980. "Todavia, a lei reconhecia apenas o bacharelado em Ciências Sociais e não o licenciado pleno" (FREITAS, L., 2013, p. 133).

Curiosamente, a única professora que concluiu a graduação de licenciatura em Ciências Sociais (em 2006) afirmou que não tinha a pretensão de ministrar aulas, nem mesmo na educação superior. De acordo com a docente, na maior parte de seu curso ela foi aluna de iniciação científica, em uma temática distante da educação, fator indicativo da sua pouca expectativa depositada na docência.

O debate sobre quem forma os professores de Sociologia não se resume apenas em identificar a formação inicial ou habilitação dos formadores, uma vez que, como indicaram Dwyer, Barbosa e Braga (2013), nas Ciências Sociais a identidade profissional se constitui e se firma, sobretudo, a partir da pós-graduação. Essa identidade está muito mais associada ao "sociólogo acadêmico" do que ao "sociólogo profissional" (ou à profissão de sociólogo, proporcionada pela graduação). Sendo assim, é essencial identificarmos as áreas nas quais os docentes escolherem prosseguir seus estudos em nível de mestrado e doutorado.

No mestrado, como poder-se-ia presumir, observamos uma maior aproximação dos docentes em relação às Ciências Sociais, na medida em que 28 deles (82%) são mestres nessa área ou em uma de suas subáreas: oito professores informaram possuir mestrado em Ciências Sociais[59], sendo que a formação de um deles concentrou-se em Antropologia; oito possuem título de mestre em Antropologia, sendo sete em Antropologia Social; seis são mestres em Sociologia; quatro em Ciência Política; um possui mestrado em Sociologia e Antropologia; e um em Sociologia Política. Desenvolvimento Rural, Educação Escolar Brasileira, Filosofia, Linguística, Planejamento do Desenvolvimento, e Políticas Públicas são as outras áreas nas quais há, em cada uma, um professor mestre. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi onde 18% dos

59 Um deles possui título de mestre em Ciências Sociais e em Filosofia.

docentes obtiveram o título de mestre; em seguida aparecem a Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a UFMA com 12%, cada uma; UFPA, UFRGS e UFRJ concederam, individualmente, o grau de mestre a 9% dos professores do DESOC; UFC e UnB titularam dois mestres cada uma. Anota-se que 62% dos professores cursaram o mestrado em alguma universidade da região Sudeste ou Sul do Brasil, onde se encontram, de maneira quase consensual, as principais universidades públicas do país, em termos de ensino, pesquisa e produção científica.

Em relação à formação em nível de doutorado, a ampla maioria – 29 dos 32 doutores (91%) – obtive o título nas Ciências Sociais: dez doutoraram-se na área de Sociologia; cinco possuem o título de doutor em Antropologia; cinco são doutores em Ciência Política; dois em Sociologia e Antropologia; e sete não especificaram a área de concentração. Ademais, em cada uma das áreas de Políticas Públicas, Saúde Pública e Linguística há um professor doutor. Em termos de instituições formadoras, nota-se um predomínio das universidades dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, com dois terços (ou 66%) dos docentes doutores formados nessas instituições: 25% na UFRJ; 22% na PUC-SP; 9% na Unicamp; 6% na USP; e um no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPRJ). As outras instituições formadoras são UFRGS (9% dos doutores), UFC (6%), UnB (6%), além de UFMA, Universidad Autónoma de Barcelona, Institut Catholique de Paris e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que doutoraram, cada uma, um docente.

Observamos um elevado número de docentes pós-graduados nas Ciências Sociais, o que indica uma tendência: na medida em que os professores ascendem academicamente, em termos de formação, eles aproximam-se da área na qual atuam, o que fora sublinhado também por Dwyer, Barbosa e Braga (2013). No que concerne às instituições formadoras desses docentes, observa-se que em nível de pós-graduação, a maioria formou-se em instituições públicas das regiões Sudeste e Sul, sobretudo nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o que sugere um sólido percurso formativo, em termos de paradigmas teórico-epistemológicos, fator que se evidencia a partir das percepções dos discentes acerca da formação teórica desses professores (questão abordada no capítulo seguinte).

A quase totalidade de doutores no Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA é reflexo de uma estratégia adotada por este, já no final dos anos 1970: incentivar os professores a qualificarem-se em nível de mestrado e doutorado. Todavia, o fato de possuírem

graduação e/ou pós-graduação na área de Ciências Sociais parece não ser suficiente para podermos inferir sobre as relações que os professores mantêm com as questões de formação docente.

3.3.2 Atuação

Ainda que a formação (inicial e em nível de pós-graduação) tenha um peso significativo, a atuação acadêmica dos professores, no que se refere às temáticas, linhas e subáreas de interesse, estudo e pesquisa é elemento capital no processo formativo. A formação do docente formador fornece algumas pistas, contudo o desenvolvimento ou não de atividades na interface com a licenciatura e a Sociologia da Educação é nevrálgico, uma vez que aquele pode ser bacharel de formação inicial, seja em Ciências Sociais ou em outra área, mas lecionar disciplinas pedagógicas ou de prática docente ou desenvolver estudos e pesquisas com temas educacionais, assim como pode existirem licenciados em Ciências Sociais que não se aproximam dessa temática.

Sem a pretensão de compartimentalizar ou fragmentar as áreas de atuação dos professores, agrupamos os temas de estudo e pesquisa dos mesmos em três grandes linhas (socioantropológica, sociológica e da Ciência Política), em alusão à área na qual estão vinculados no DESOC. Cumpre ressaltar que, sendo uma característica intrínseca às Ciências Sociais, os docentes mantêm constante interlocução com mais de um campo ou área do conhecimento. Desse modo, a classificação que apresentamos é útil somente para fins de identificação das subáreas e temáticas de atuação, uma vez que na prática profissional desses docentes não se observa tão facilmente essa divisão.

A linha *socioantropológica* abrange temas da Antropologia na interface com a Sociologia, ou o que poderíamos denominar também de Antropologia Social. Esta linha agrupa 13 docentes, cujas principais subáreas e temáticas são: Antropologia do desenvolvimento; etnologia indígena; cultura brasileira e regional; desenvolvimento e movimentos sócios religiosos; Antropologia rural e das populações afro-brasileiras: campesinato, remanescentes de quilombos, violência, patrimônio imaterial e cultura popular; mediações políticas no meio rural; conflitos agrários; processos de judicialização e de reconhecimento de direitos a comunidades remanescentes de quilombos; políticas indigenistas; terras indígenas no Maranhão; minorias

nacionais; questões étnicas, raciais e de gênero; Antropologia e Psicanálise; corpo, saúde e doença; Antropologia simbólica; Antropologia e meio ambiente; Antropologia e Sociologia do turismo; Antropologia e Sociologia da saúde; religiões afro-brasileiras; Antropologia urbana; Antropologia da economia; Antropologia e História da Medicina e das instituições de saúde; e política de saúde para os povos indígenas, para a população negra e para comunidades rurais e tradicionais.

A linha *sociológica* também concentra os interesses de pesquisa de 13 professores, a saber: Sociologia da religião; ações coletivas; Sociologia do trabalho; modernidade; organização e relações de trabalho; terceirização; gestão empresarial; relações políticas e desenvolvimento regional; Sociologia do desenvolvimento; Sociologia ambiental; questão agrícola e agrária; conflitos socioambientais; projetos de desenvolvimento; Sociologia urbana e da mobilidade urbana; Sociologia econômica; pensamento social no Brasil; teoria sociológica; Sociologia da Educação; Sociologia da cultura; Sociologia e História; migrações; redes sociais; empresas e responsabilidade socioambiental; agricultura familiar; hibridismos culturais; direitos humanos; cibercultura; direito e instituições do sistema de justiça; gênero, memória e identidade; gênero e sexualidade; desigualdades sociais e cultura histórica; mídia; Sociologia da arte; Sociologia das emoções; e Sociologia do cotidiano.

A linha da *Ciência Política* reúne 07 professores[60] em torno dos seguintes interesses temáticos: relações de poder; processos, condicionantes e lógicas de seleção de elites; modalidades, espaços e repertórios de intervenção; carreiras militantes; condicionantes e estratégias de afirmação de elites culturais e políticas; participação política; partidos e eleições no Maranhão; poder legislativo; movimentos sociais e direitos humanos; instituições e políticas públicas; políticas econômicas; políticas do setor elétrico brasileiro; formação do Estado brasileiro; estudo da dominação oligárquica regional; Estado, ideologia e movimentos sociais; Estado, classes sociais e lutas de classes; mudanças e movimentos sociais; e Organizações Não Governamentais (ONGs).

É forçoso destacar que dentre todos os professores do DESOC apenas um desenvolve estudos e pesquisas com a temática da Sociologia da Educação, situação análoga à demonstrada por Cigales (2013), ao analisar as linhas de pesquisa em que atuaram ou atuam os docentes do

60 Dois professores vinculados à área da Ciência Política informaram que atuam também nas subáreas Sociologia política e Antropologia política, o que ratifica o aspecto inter-relacional das Ciências Sociais.

curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPel. Isso parece ser reflexo da ausência dessa discussão nos primeiros anos do curso de Ciências Sociais da UFMA e do pouco esforço do departamento em investir no recrutamento de professores com interesses nessa temática. Nos termos de um dos docentes entrevistados,

> Esse debate começa a aparecer, mas ainda de forma muito tímida no departamento. Essa é uma preocupação que começa a ganhar corpo agora – de que devemos privilegiar a contratação de professores que tenha um perfil, que venham justamente ocupar um espaço voltado para a licenciatura; porque todos os professores que são contratados são sempre no sentido de suprir ausências ou lacunas de professores que já atendiam o curso nos termos que ele existia. Então pode existir uma renovação no quadro de professores, mas que atenda também esse novo momento de separação de curso. Do contrário, a gente pode ter a grade mais interessante do mundo, mas ela não vai ser executada de uma maneira adequada pelo não envolvimento dos professores (entrevista com o professor F, realizada em junho de 2015).

Identificou-se 18 grupos ou núcleos de pesquisa dos quais os professores do DESOC participam ou coordenam[61]. Não se observa em nenhum grupo alguma relação com a temática da educação de modo geral, ou com a Sociologia da Educação, de maneira particular[62], conforme as suas denominações, a saber: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); Grupo de Estudos e Pesquisas Ritmos da Identidade; Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Ciências Sociais (PSICANACS); Núcleo de Estudos sobre Poder e Política; Grupo de Estudos Rurais e Urbanos (GERUR); Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Econômicas e Sociais (GEPES); Laboratório de Estudos sobre Elites Políticas e Culturais (LEEPOC); Grupo de Estudos Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA); Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas (GEPOLIS); Núcleo de Etnologia e Imagem; Núcleo de Patologia Tropical e Medicina Social; Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais; Grupo de Estudos e Pesquisa de Política, Ideologias e Lutas Sociais; Grupo de Estudos e Pesquisas das Formas Sociais (GEPFS); Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Sociedade; Grupo de Pesquisa em Religião e Cultura Popular (GP Mina); Grupo de Pesquisas Fluxos e Temporalidades em Universos Antropológicos (FluTUA); e Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade.

Os grupos ou núcleos de estudo e pesquisa – que envolvem alunos e professores – estão diretamente relacionados aos projetos que os docentes desenvolvem e às linhas de pesquisas

---

61 Há docentes que participam de mais de um grupo ou núcleo de pesquisa, alguns destes ligados a outros departamentos da UFMA.

62 Cumpre ressaltar que existe um grupo de estudo relacionado à Sociologia da Educação, mas que não está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

existentes, algo que ocorre também na pós-graduação, como indicaram Lima e Cortes (2013). Ordinariamente, os projetos de pesquisa são constituídos a partir dos interesses investigativos do (s) docente (s) coordenador (es) de cada grupo. Como apenas um professor demonstrou interesse pela Sociologia da Educação, há somente dois projetos de pesquisa, entre os 61 identificados[63], que abordam essa temática, dos quais participam o referido docente, a saber: *Segregação espacial e segregação escolar: sociologia da distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino em São Luís do Maranhão*, "pesquisa que propõe elaborar e analisar uma cartografia da distribuição espacial e social das instituições de ensino de São Luís-MA, a fim de oferecer uma abordagem, visando articular a segregação social das famílias e a segregação escolar dos estabelecimentos de ensino"[64]; e *Metodologia de Ensino da Sociologia no nível médio: análise sócio histórica da constituição de uma disciplina*, projeto concluído, cujo interesse assentou-se no ensino da Sociologia no nível médio e na discussão sobre o problema desta como ciência e disciplina, a partir dos conhecimentos que têm sido mobilizados no processo de produção de conhecimentos sociológicos, discutindo-se também a relação que a Sociologia estabelece com a Educação[65].

A partir das informações sobre o interesse e a atuação dos professores, nota-se um distanciamento em relação às questões educacionais por parte dos mesmos. Esse cenário também foi o revelado por Cigales (2013, p. 19-21, grifos do autor) ao evidenciar

> O pouco envolvimento dos docentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais/UFPel com pesquisas relacionadas à educação, e com a Sociologia na educação básica [...]. Nesse sentido, as características do curso expressariam um poder de "violência simbólica" do bacharelado sobre a licenciatura, visto que o bacharelado está em vantagem com relação à estrutura, corpo docente, investimento, *status*, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, etc.

Assim, percebe-se que as questões suscitadas em torno da formação e atuação dos docentes não são intrínsecas ao contexto local. Desse modo, a ausência de disciplinas como *Sociologia da Educação* e *Metodologia do Ensino das Ciências Sociais* no currículo do curso de licenciatura da UFMA pode ser entendida levando-se em consideração a insuficiência de

63 A lista de todos os projetos de pesquisa em andamento dos quais participam os professores do DESOC encontra-se em anexo.
64 Texto informado no currículo lattes do professor CF (coordenador do projeto).
65 Informações colhidas no currículo lattes do professor CF (vice-coordenador do projeto).

professores que tenham construído uma trajetória formativa que se aproxime da Sociologia da Educação ou que exerçam atividades nessa área[66].

É útil salientar, porém, que no caso aqui estudado, não há distinções entre o corpo docente do curso de bacharelado e do curso de licenciatura, ou seja, os professores dos dois cursos são os mesmos, haja vista que estão vinculados a um único departamento. Além disso, embora as linhas e grupos de pesquisa não anotem a questão da educação em suas temáticas, não se pode afirmar que aqueles se direcionam, unicamente, para o bacharelado, pois podem congregar alunos dos dois cursos.

O desinteresse pelas questões docentes levou Camelo (2011) a afirmar que existe uma cegueira em relação ao que vem sendo desenvolvido nas salas de aula. Diante disso, Anderson, Barnerjje e Drennan *et al.* (*apud* Camelo, 2011) afirmam ser necessário conhecer o trabalho dos professores da educação básica e sugerem que todas as universidades tenham um grupo de estudo para discutir as metodologias e novas práticas de ensino, pois desse modo essas instituições poderiam ficar sabendo sobre o que ocorre dentro das salas de aula e acerca das atividades de ensino. Ademais,

> É importante, também, a inclusão de linhas de pesquisa sobre a formação de professores e o ensino de Sociologia e Ciências Sociais nos programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais, com o objetivo de aprofundar essa temática e possibilitar uma maior visibilidade desta temática na academia (FREITAS, L., 2013, p. 248).

Sobre isso, compete lembrar que o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA foi inaugurado em 2003 e suas linhas de pesquisa inicialmente estavam diretamente ligadas aos interesses investigativos dos grupos de pesquisas já consolidados e às pesquisas em desenvolvimento até àquele momento, informação ratificada por um de seus professores, ao relatar que:

> Quando o programa de pós-graduação foi criado, em 2003, ele se formou a partir dos grupos de pesquisas já existentes no departamento; então as linhas de pesquisa do programa foram construídas a partir do que já existia de pesquisas sendo realizadas; como nós não tínhamos pesquisas realizadas na área da Sociologia da Educação, acabou não se constituindo uma linha de pesquisa nessa área (entrevista com o professor J, realizada em maio de 2015).

---

66 Como vimos, há somente um professor do departamento que possui mestrado na área de Educação, porém, em termos de atuação profissional, não se vincula às questões educacionais. Por outro lado, apenas um docente atua mais diretamente na área de Sociologia da Educação, ainda que não tenha construído uma trajetória formativa nessa área.

Em 2013, o PPGCSoc institui uma linha de pesquisa denominada *Sistemas e práticas de ensino*, à qual poderia ser submetida projetos de pesquisa com temáticas educacionais, como Sociologia da Educação, ensino de Sociologia e formação de professores. Contudo, pouco tempo depois – sem ter completado o primeiro ano de funcionamento – essa linha foi extinta e seus subtemas diluídos em outras linhas de pesquisa. A justificativa dada foi a de que a linha recém-criada ficaria com produção científica em quantidade inferior em relação às outras, o que conduziria a uma avaliação negativa do programa por parte da CAPES e, como consequência, ao rebaixamento de sua nota. A respeito dessa questão, uma professora do PPGCSoc ressalta que:

> Tudo é uma questão política: criou-se essa linha para fazer cena com a CAPES; e a gente viu que não tinha como sustentar uma linha dessa, porque não tinha gente entrando e ia ficar uma linha que não tinha pesquisas sendo feita. – Quantos pesquisadores tinham trabalhando nessa linha? A gente viu justamente que para pesquisar isso aí não precisa ter uma linha. Estava ficando uma linha esvaziada porque linha de pesquisa é para aglutinar muitas coisas. A linha não é de professores; tem que ter projetos que estejam articulados a essa linha. Por isso que é importante terem poucas, que é para elas serem fortes – terem muitos projetos na linha, senão a CAPES olha e diz: - mas essa linha aqui não tem quase nada; porque vocês estão com essa linha? A gente achou que ia ter, mas não teve (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015).

Como nota-se, a criação da linha *Sistemas e práticas de ensino* atendeu a uma solicitação da CAPES, que recomendou aos programas de pós-graduação em Ciências Sociais ou Sociologia a institucionalização de um eixo com a temática da Sociologia da Educação. Entretanto, o PPGCSoc valeu-se do próprio mecanismo de avaliação da instituição de fomento à pesquisa para suprimir a neófita linha. Concernente um dos docentes do programa, "se você não tem um volume de pesquisas que justifique a formação da linha, a linha fica artificial; e isso foi percebido pelo programa (que havia uma artificialidade); não havia um volume efetivo de pesquisas que garantisse essa linha (a existência da linha de fato)" (entrevista com o professor J, realizada em maio de 2015).

Esse acúmulo de pesquisas é proporcionado, em grande medida, pelas produções científicas dos grupos de estudo e pesquisa. Espera-se que um espaço dessa natureza não esteja vinculado a um único projeto de pesquisa, mas que consiga acolher projetos com objetivos semelhantes, sendo um elemento aglutinador de questões e discussões em torno da proposta geral do grupo. Além disso, é imprescindível que o grupo seja institucionalizado, isto é, cadastrado na plataforma de grupos de pesquisa do CNPq, a fim de que possa ser reconhecido e divulgado no

curso e na universidade, no intuito de reunir estudantes e pesquisadores interessados na temática do grupo. Quando se institucionaliza um grupo de pesquisa, envolvendo-se alunos de graduação, cria-se as condições para que esses discentes desenvolvam pesquisas sobre os subtemas do grupo, realizem trabalhos de conclusão de curso relacionados a esses subtemas e elaborem projetos de pesquisa a fim de ingressarem em uma pós-graduação. Por conseguinte, se aumenta a quantidade de alunos com um determinado objeto ou temática de estudo entrando em um determinado programa, este é forçado a ampliar o número de professores para atender a essa demanda e, consequentemente, à institucionalização efetiva de uma linha de pesquisa com a temática.

A existência de grupos de estudo e pesquisa relacionados à Sociologia e/ou Antropologia da Educação favorece a construção de um espaço de discussão sobre as questões referentes ao ensino de Sociologia ou à formação docente, assim como o fortalecimento da licenciatura. Além disso, admite-se que a consolidação desses espaços de debate será facilitada a partir da existência de professores que simpatizam com o debate, por terem construído uma trajetória profissional ou de atuação na área da Sociologia da Educação[67], como opina um dos professores entrevistado:

> Eu acho que é necessário nós termos ainda mais profissionais no departamento que tenham [...], que tomem a Educação e a Sociologia da Educação como objeto de pesquisa. Então tem que ter um número maior porque com um número maior de profissionais você acumula a própria pesquisa, orientação [...]. Então eu acho que o departamento ainda deve reforçar mais o seu [...], essa área de pesquisa dentro do departamento, e a partir desse acúmulo é que se deve pensar efetivamente a criação de uma linha dentro do programa porque senão vira uma coisa artificial, como começou a ser; até que a gente viu que era inviável e a gente teve que suprimir a linha de pesquisa e incorporar a questão da educação em outras linhas (entrevista com o professor J, realizada em maio de 2015).

Desse modo, a instituição e consolidação de uma linha de pesquisa e de uma ala de discussões em um programa de pós-graduação necessitam de maturação e precisam ser sustentadas por pesquisadores, publicações e orientações, reclamando, antes de tudo, pela

---

67 Em 2009, houve um concurso público para o DESOC, no qual ingressou o primeiro professor com formação e atuação na área de Sociologia da Educação; entretanto, ele permaneceu menos de um ano no departamento, transferindo-se para outra universidade federal do país. A vaga foi preenchida pelo professor CF que, como vimos, até o momento, é o único docente do departamento que desenvolve estudos e pesquisas com a temática da educação. Após a separação dos cursos, ingressaram oito professores efetivos no DESOC, mas todos eles vinculados às áreas de Sociologia ou Antropologia. No primeiro semestre de 2016 realizou-se um concurso público para ingresso na carreira do magistério superior da UFMA, que reservou duas vagas para o DESOC, sendo uma para área de Sociologia da Educação (e outra para Antropologia). Desse modo, o departamento passará a contar com dois professores nessa área.

constituição de grupos de estudo e de pesquisas – no curso de graduação – na temática que caracterizará essa linha[68].

3.4 Caracterização discente: perfil socioeconômico e cultural

Assume-se que as características sociais, econômicas e culturais dos graduandos compõem outro importante elemento quando se analisa o processo formativo do futuro profissional. Também discutindo sobre a formação de professores, só que em âmbito nacional, Gatti (2010, p. 1361) afirma ser útil avaliar esses fatores e inquere:

> Quais as características dos alunos das licenciaturas? É importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm, qual sua bagagem?

Nesse sentido, considera-se muito significativo conhecer que aluno está sendo formado, porquanto esse aspecto incide diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem e resvala no exercício da profissão para a qual se está formando. Auxilia ainda na análise e compreensão das concepções acerca do processo de formação. Como aduz Gil (2007, p. 41),

> Saber, por exemplo, o que os estudantes pensam acerca do curso que estão fazendo ou quais as suas aspirações profissionais pode auxiliar os professores tanto na redefinição dos conteúdos programáticos e das técnicas de ensino quanto no estabelecimento de estratégias e táticas para lidar com os estudantes.

Além dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, interrogamos também os discentes da modalidade conjunta e do curso de bacharelado. A inclusão dos que optaram por conjugar as habilitações justifica-se pelo fato de cursarem há mais tempo a (modalidade) licenciatura e, desse modo, poderem inferir com mais propriedade a respeito do processo formativo e da concepção de formação docente – questões que serão retomadas na próxima seção. Quanto aos bacharelandos, a inserção teve como objetivo traçar um comparativo entre as características, trajetória acadêmica e perspectivas profissionais destes e daqueles alunos que optaram (também) pela licenciatura.

---

68 Não é por outra razão que encontramos apenas um programa de pós-graduação em Ciências Sociais que possui a linha *ensino de Sociologia*: o da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – onde há um envolvimento com a temática desde a década de 1990.

Dos 134 alunos aos quais foram aplicados questionários, 50 são do curso de bacharelado, 50 optaram pela modalidade conjunta e 34 são do curso de licenciatura. Fazendo uma "pré-análise" dos dados, constatou-se que as características dos discentes da modalidade conjunta do turno vespertino tendem a se aproximarem mais daquelas dos alunos do curso de bacharelado do que das características dos discentes que também cursam a mesma modalidade no noturno, enquanto que o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do período noturno (tanto da modalidade conjunta como da licenciatura) apresenta muitas similitudes. Desse modo, optou-se por subdividir os alunos da modalidade conjunta de acordo com o turno de funcionamento do curso (compondo-se, assim, quatro subgrupos) e, sempre que convir, fazer um cotejamento dos dados de acordo com o turno que frequentam do que propriamente por modalidade e/ou curso.

Apresentamos a seguir os indicadores dos alunos referentes a idade, gênero, estado civil, local de origem, orientação religiosa, formação familiar, escolaridade e profissão dos pais e das mães, renda familiar, entre outros. Entre os 134 discentes participantes da pesquisa, 50 (38%) são do gênero masculino e 82 (61%) do feminino[69].

Considerou-se o intervalo dos 18 aos 25 anos como sendo a faixa etária na qual se encontra a maioria dos que cursam uma graduação, momento compreendido entre a saída do ensino médio até a conclusão do nível superior. Adotando esse parâmetro referencial, a grande maioria dos alunos do bacharelado (72%) encontra-se em idade compatível com esse nível de ensino.

Tabela 1 – Idade/faixa etária dos discentes dos cursos de Ciências Sociais da UFMA

Faixa etária ► Curso/modalidade▼	**18-25**	**26-30**	**31-40**	**Acima de 40**	**Total**
Bacharelado	36	07	05	2	50
Modalidade conjunta (vesp.)	07	08	02	1	18
Modalidade conjunta (not.)	03	12	15	2	32
Licenciatura	15	10	05	04	34
Total	61	37	27	9	134

Fonte: Elaborada pelo autor

69 Dois discentes não responderam a essa questão.

No que diz respeito à modalidade conjunta, o quantitativo daqueles que se encontram na primeira faixa etária é de apenas 20%, porém é nítida a discrepância existente entre as idades dos alunos do turno vespertino e os da mesma modalidade do período noturno: enquanto 83% daqueles possuem 30 anos ou menos, a maioria destes possui mais de 30 anos (53% – a maior proporção dentre os quatro grupos). Em relação aos discentes da licenciatura, ainda que 44% estejam na faixa etária que estamos tomando como "regular" e 74% não tenham mais que 30 anos de idade, é o grupo com o maior percentual de discentes com idade superior a 40 anos (12%). Todavia, a diferença torna-se mais visível quando analisamos as idades dos alunos por turno que frequentam, na medida em que 63% dos alunos do vespertino têm entre 18 e 25 anos e apenas 27% dos que estudam à noite encontram-se na mesma faixa etária. Por outro lado, enquanto 15% dos discentes do turno vespertino possuem mais de 30 anos, 40% dos que cursam no período noturno encontram-se na mesma situação cronológica.

Um elemento que está relacionado à idade e, ao mesmo tempo, evidencia diferenças entres os alunos do vespertino e noturno diz respeito ao estado civil dos mesmos. A imensa maioria dos discentes do bacharelado (84%) e da modalidade conjunta do turno vespertino (82%) é de solteiros. Apesar de também ser alta a proporção de solteiros entre os alunos da modalidade conjunta noturna e do curso de licenciatura (73% em ambos os casos), mais de um em cada quatro alunos destes dois grupos (27%) são casados ou encontram-se em união estável.

Tabela 2 – Estado civil dos discentes

Estado civil ► **Curso/modalidade▼**	Solteiro (a)	Casado (a)	União estável	Total
Bacharelado	42	02	06	50
Modalidade conjunta (vesp.)	14	--	03	17*
Modalidade conjunta (not.)	22	06	02	30**
Licenciatura	25	07	02	34
Total	103	15	13	131

Fonte: Elaborada pelo autor
* Um discente não respondeu à questão.
** Um discente não respondeu e uma aluna afirmou ser viúva.

(Algo que também pode estar relacionado à idade e, sobretudo, ao estado civil, diz respeito à formação familiar (famílias biparentais ou nuclear ou famílias monoparentais). Observa-se uma acentuada diversidade em termos de constituição familiar dos estudantes de

Ciências Sociais da UFMA. A tabela seguinte sintetiza as informações dadas pelos alunos a essa questão.

Tabela 3 – Com quem os discentes moram

Com quem reside ► **Curso/modalidade▼**	Família nuclear (pai e mãe)	Apenas com mãe	Apenas com pai	Cônjuge/Com panheiro (e filhos)	Parentes	Outro
Bacharelado	15	11	01	06	07	10*
Modalidade conjunta (vesp.)	04	03	01	03	03	04**
Modalidade conjunta (not.)	07	06	02	08	04	05***
Licenciatura	05	05	04	07	04	09****
Total	31	25	08	24	18	28

Fonte: Elaborada pelo autor
* Com mãe e irmãs (ãos): 03; com pai e madrasta: 01; sozinho (a): 01; amigo (a) /colega: 02; não especificou: 03.
** Sozinho (a): 01; amigo (a) /colega: 02; casa de estudante: 01.
*** Com filhos: 02; sozinho (a): 01; não especificou: 01.
**** Com filhos: 02; casa de estudante: 02; com mãe, padrasto e irmãs (ãos): 01; com pai e irmã (ão): 01; sozinho (a): 01; amigo (a) /colega: 01; não especificou: 01.

Convém dar relevo ao pequeno número de estudantes que residem com a família nuclear, isto é, com pai e mãe (23%). Mesmo entre os alunos do bacharelado – com um grande percentual de discentes solteiros – apenas 30% moram com pai e mãe. Nos outros grupos esse número é ainda menor, sendo de 22% para os alunos da modalidade conjunta (vespertino e noturno) e de somente 15% para os do curso de licenciatura.

Outro elemento que se grifa, no plano descritivo das características sociodemográficas do alunado, diz respeito à origem geográfica dos graduandos. Ainda que a maioria tenha nascida na capital maranhense (62%), ressalta-se a quantidade de alunos que são do interior do Estado (26%). Se adicionarmos aqueles que são de outros estados (e mesmo de outra nacionalidade), o quantitativo aumenta para 36%, conforme expresso na tabela 4. Postula-se que esse cenário não se distancia em relação aos de outros cursos da UFMA.

Tabela 4 – Local de origem dos discentes

Local de origem ► **Curso/modalidade▼**	São Luís	Municípios do MA	Outros estados	Não respondeu
Bacharelado*	33	11**	04	01
Modalidade conjunta (vesp.)	10	04	03	01
Modalidade conjunta (not.)	17	12	02	01
Licenciatura	23	08	03	--
Total	83	35	12	03

Fonte: Elaborada pelo autor
* Um aluno do bacharelado nasceu na Guiné-Bissau.

** Destes, dois nasceram em São José de Ribamar que, com os municípios de Paço do Lumiar, Raposa e São Luís compõe a chamada Ilha de São Luís.

Tivemos interesse também em analisar a orientação religiosa destes alunos. Nosso propósito foi identificar não somente a religião, mas principalmente os grupos religiosos (e igrejas) de cada um, para que se pudesse fazer uma apreciação mais tangível. Considerando todas as matrizes religiosas e as igrejas das quais participam[70], 60% dos discentes possuem alguma orientação religiosa. Por outro lado, os que se declararam sem religião, ateu ou que não responderam somam 40%, valor que não se distancia do percentual de cientistas sociais brasileiros (segmento acadêmico dos sociólogos membros da SBS) que se declaram sem religião, ateu ou agnóstico (47,1%), como apontou Dwyer, Barbosa e Braga (2013).

Tabela 5 – Religião (orientação religiosa) dos discentes

Igreja/orientação relig. ► Curso/modalidade▼	Católica	Protestante (Assembleia de Deus)	Protestante (Igreja Batista)	Sem religião	Outra
Bacharelado	12	01	07	20	10*
Modalidade conjunta (vesp.)	07	01	03	05	02**
Modalidade conjunta (not.)	13	04	01	09	05***
Licenciatura	09	04	02	16	03****
Total	41	10	13	50	20

Fonte: Elaborada pelo autor
* Espírita: 03; muçulmano: 01; igreja universal: 01; testemunha de Jeová: 01; ateu: 01; frequenta mais de uma igreja: 02; protestante, mas sem igreja definida: 01.
** Espírita: 01; não respondeu: 01.
*** Presbiteriana: 01; messiânica: 01; protestante, mas sem igreja definida: 01; cristianismo, mas sem especificar igreja: 02.
**** Espírita: 02; ateu: 01.

Compete destacar que o perfil religioso do alunado é bastante semelhante, independentemente da modalidade, curso ou turno que frequentam, aspecto ratificado pelo fato de que praticamente a mesma porcentagem (40%) de alunos do turno vespertino assim como aqueles que cursam no noturno não integra nenhuma igreja ou religião.

Outras variáveis que julgamos importantes incluir neste esforço de caracterização dos alunos referem-se à escolaridade e atividade dos pais, renda familiar, ocupação dos discentes e

70 Ressalta-se que não foi interrogado aos alunos com qual frequência participam das igrejas ou qual o “engajamento religioso” dos mesmos.

meio de transporte mais utilizado. Justifica-se essa inclusão por considerar que essas condições socioeconômicas e culturais influenciam fortemente na "escolha" de um curso superior.

No que se refere à bagagem cultural dos graduandos, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um importante indicador de capital cultural. Contudo, essa variável não é suficiente em si mesmo e, em razão disso, outros fatores foram incluídos neste estudo na tentativa de fornecer-nos subsídios para a verificação do perfil cultural discente: opções de lazer/entretenimento; onde cursaram a educação básica; e informações sobre cursos de língua estrangeira.

Tabela 6 – Nível de escolaridade dos pais

Curso/modalidade► **Escolaridade ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (not.)	Licenciatura	**Total**
Não sabe ler nem escrever	01 (2%)	--	02 (6%)	--	03
Nunca frequentou a escola, mas sabe ler e escrever	01 (2%)	--	01 (3%)	--	02
Ensino fund. incompleto	03 (6%)	05 (28%)	10 (31%)	07 (20%)	25
Ensino fund. completo	03 (6%)	02 (11%)	04 (13%)	03 (9%)	12
Ensino médio incompleto	02 (4%)	01 (5,5%)	--	--	03
Ensino médio completo	21 (42%)	04 (22%)	12 (38%)	13 (38%)	50
Ensino superior incompleto	02 (4%)	02 (11%)	--	02 (6%)	06
Ensino superior completo	08 (16%)	03 (17%)	02 (6%)	06 (18%)	19
Pós-graduação	05 (10%)	--	--	02 (6%)	07
Não respondeu	04 (8%)	01 (5,5%)	01 (3%)	01 (3%)	07
Total	50 (100%)	18 (100%)	32 (100%)	34 (100%)	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos do bacharelado, verifica-se que o maior percentual (42%) é daqueles com ensino médio completo[71], ainda que 20% deles não possuem esse nível de escolaridade. Por sua vez, 30% dos pais ingressaram no ensino superior, cuja grande maioria concluiu esse nível de ensino (87% – considerando também aqueles que cursaram ou cursam pós-graduação). No que diz respeito aos pais dos alunos do curso de licenciatura, 29% não atingiram o ensino médio; 38% é o percentual daqueles que possuem ensino médio completo; e, assim como os pais dos alunos do bacharelado, 30% deles ingressaram no ensino superior (com 80% de conclusão).

71 Sem considerar aqueles que cursaram ou cursam graduação ou pós-graduação.

Ao analisarmos a escolaridade dos pais dos alunos da modalidade conjunta (dos dois turnos), verificamos que 44% dos genitores daqueles que cursam no turno vespertino não possuem o diploma de ensino médio e 28% deles conseguiram ingressar no ensino superior. Por outro lado, a proporção de pais dos alunos da mesma modalidade no período noturno que não completaram a educação básica é maior (53%), e ainda que 38% possuem ensino médio completo, somente dois deles (6%) obtiveram diploma de nível superior.

Ainda que haja pouca diferença entre a escolaridade dos pais dos alunos do bacharelado e os do curso de licenciatura, quando tomamos como parâmetro de análise o turno, há notáveis disparidades. No turno vespertino (bacharelado e modalidade conjunta), 26% dos pais não concluíram o ensino médio, 37% é o percentual dos que possuem este nível de escolaridade, enquanto 29% tiveram acesso ao ensino superior (com 80% de diplomados); já no período noturno, mesmo que 38% tenham o ensino médio completo como nível de escolaridade, 41% não possuem diploma desse nível de ensino, e somente 18% conseguiram ingressar na educação superior.

De maneira geral, a escolaridade das genitoras não difere significativamente do nível educacional dos pais, sendo válido ressaltar que as mães dos alunos do bacharelado e da modalidade conjunta, do turno vespertino, possuem maior escolaridade em relação aos pais (uma vez que 42% e 39% delas, respectivamente, alcançaram a educação superior), como se observa na tabela abaixo.

Tabela 7 – Nível de escolaridade das mães

Curso/modalidade► **Escolaridade ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (not.)	Licenciatura	**Total**
Não sabe ler nem escrever	--	--	01 (3%)	02 (6%)	03
Nunca frequentou a escola, mas sabe ler e escrever	--	--	01 (3%)	--	02
Ensino fund. incompleto	04 (8%)	06 (33%)	04 (13%)	02 (6%)	25
Ensino fund. completo	03 (6%)	02 (11%)	04 (13%)	03 (9%)	12
Ensino médio incompleto	03 (6%)	--	03 (9%)	04 (12%)	03
Ensino médio completo	18 (36%)	03 (17%)	13 (41%)	15 (44%)	50
Ensino superior incompleto	02 (4%)	02 (11%)	--	01 (3%)	06
Ensino superior completo	13 (26%)	03 (17%)	03 (9%)	03 (9%)	19
Pós-graduação	06 (12%)	02 (11%)	01 (3%)	03 (9%)	07
Não respondeu	02 (4%)	--	02 (6%)	01 (3%)	07
Total	50 (100%)	18 (100%)	32 (100%)	34 (100%)	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao analisar os dados por turno, verifica-se que no vespertino, 26% das mães não atingiram o nível médio de ensino, 31% delas o concluíram, enquanto 41% tiveram acesso ao ensino superior (com 86% de diplomadas). Por outro lado, no período noturno, ainda que 42% tenham o ensino médio completo como nível de escolaridade, 36% não possuem diploma desse nível de ensino, e apenas 17% cursaram algum curso superior.

Fazendo um paralelo com a pesquisa realizada por Silva, R. (2007), e considerando apenas as escolaridades referentes ao turno vespertino (haja vista que o referido estudo fora desenvolvido com alunos ingressantes no curso de Ciências Sociais da UFMA dos primeiros semestres dos anos de 2004 a 2007, portanto, em um período temporal que o curso funcionava apenas no diurno), podemos observar uma diferença que merece consideração: há aproximadamente uma década os pais dos alunos de Ciências Sociais eram mais escolarizados, na medida em que 41% tinham diploma de ensino médio e 32% haviam ingressados no ensino superior, enquanto que a escolaridade das mães elevou-se, pois àquela época o percentual daquelas que estavam cursando ou tinham cursado uma graduação ou pós-graduação era de 34%, passando agora, como demonstrado, para 41%[72], ainda que, de acordo com os dados apresentados por esse autor, 43% das progenitoras já tivessem diploma de ensino médio.

Tabela 8 – Profissão/atividade dos pais

Curso/modalidade► Indicador ▼	Bacharelado	Mod. conj. (vespertino)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura
Trabalho não especializado*	07 – Açougueiro (01); comerciante (02); empresário (01); encarregado de obra (01); frentista (01); lavrador (01)	04 – Autônomo (01); comerciante (01); feirante (01); trabalhador rural (01);	18 – Comerciante (08); eletricista (01); encarregado de transporte (01); feirante (01); lavrador (03); pedreiro (02); pescador (01); taxista (01);	04 – Artesão (01); autônomo (02); comerciante (01)
Trabalho de nível fundamental	01 – Motorista (01)	01 – Motorista	01 – Vigilante	03 – Mestre de obras (01); motorista (01); vigilante (01);
Trabalho de nível médio/técnico	06 – Técnico em edificações (01); carteiro (01); eletricista	07 – Agente de trânsito (01); agente dos	--	06 – Operador de máquinas (01); policial militar

72 Mesmo que os alunos participantes da pesquisa cujos dados são apresentados neste trabalho não sejam ingressantes no curso, e compreendam o período temporal de 2007 a 2014, considerou-se pertinente e coerente fazer esta aproximação.

	técnico (01); policial (02); assistente de produção (01)	correios (01); policial (01); profissões técnicas (04)		(01); profissões técnicas (04)
Trabalho de nível superior	13 – Advogado (02); contador (02); economista e administrador (01); esp. imobiliário (01); engenheiro eletricista (01); gestor administrativo (01); jornalista (01); médico (01); professor (03)**	02 – Engenheiro mecânico (01); professor (01)	03 – Corretor de imóveis (01); enfermeiro (01); engenheiro mecânico (01)	07 – Auditor (01); cinegrafista e bancário (01); contador e economista (01); dentista (01); eng. civil (01); topógrafo (01); veterinário (01)
Aposentado	03	--	04	05
Funcionário público	01	01	01	06
Falecido/sem pai	01	--	02	02
Não respondeu	08	03	03	01
Total	50	18	32	34

Fonte: Elaborada pelo autor

* Inclui também algumas atividades que tivemos dificuldades em precisar a qualificação/escolarização dos pais, por exemplo, autônomo (06), microempresário (03) e gerente (01). Alguém pode ser gerente de uma empresa ou banco, ou gerente de seu próprio negócio, que não necessariamente exige alto nível de escolarização. Ou seja, estamos utilizando esta expressão para referir àqueles pais cujas atividades não exigem um nível especifico de formação/escolarização.

** Optamos por considerar a formação dos pais professores em nível superior, tendo ciência de que a atual LDB, em seu artigo 62 admite "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (BRASIL, 1996).

Com relação às profissões ou atividades exercidas pelos pais, procuramos relacioná-las ao nível de escolaridade exigido, mas reconhecemos as possíveis lacunas nessa classificação, sendo apenas uma tentativa de correlacionar formação escolar e ocupação. Os resultados obtidos a partir daí, em termos proporcionais, não apontam diferenças expressivas entre os alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura, indicando inclusive que os pais dos licenciandos possuem ocupações que exigem escolaridade mais elevada, uma vez que 56% ocupam cargos de nível médio/técnico ou superior, enquanto que entre os progenitores dos bacharelandos esse número corresponde a 42% (considerando, em ambos os casos, os funcionários públicos e também o cargo de gerente). Contudo, quando fazemos um paralelo entre os turnos as dessemelhanças evidenciam-se, e os valores proporcionais indicados acima são alterados substancialmente: 46% dos genitores dos discentes que estudam no vespertino com cargos de nível médio/técnico ou superior contra 33% dos dois subgrupos do noturno – com um destaque para a quantidade de pais dos alunos da modalidade conjunta (noturno) cujas ocupações não exigem nenhum grau de escolarização específico (56%).

Tabela 9 – Profissão/atividade das mães

Curso/modalidade► **Indicador ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vespertino)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura
Trabalho não especializado	10 – Autônoma (01); comerciante (01); costureira (03); diarista (01); empregada doméstica (03); estudante (01);	03 – Comerciante (01); lavradora (01); tesoureira (01);	07 – Artesã e dona de casa (01); comerciante (01); costureira (02); Emp. doméstica (01); lavradora (02)	07 – Artesã (01); autônoma (02); esteticista (01); lavadeira (01); lavradora (01); *desempregada (01)
Trabalho de nível Fundamental	--	01 – aux. de serviços gerais	02 – aux. de serviços gerais	--
Trabalho de nível médio/técnico	07 – Agente administrativa (01); atendente (01; laboratorista (01); recepcionista (01) técnica em enfermagem (02); técnica em segurança do trabalho (01)	03 – Aux. operacional (01); secretária (01); vendedora (01)	---	01 – Fotógrafa
Trabalho de nível superior	15 – Administradora (02); assistente social (01); enfermeira (01); médica (03); pedagoga (01); professora (07)	05 – Assistente social (01); pedagoga (01); professora (02); psicopedagoga (01)	06 – Contadora (01); enfermeira (01); pedagoga (01); professora (03);	06 – Jornalista (01); professora (05)
Doméstica*	11	04	09	11
Aposentada	--	--	06	03
Empresária	01	--	--	03
Funcionária pública	03	--	01	03
Não respondeu	03	02	01	--
Total	50	18	32	34

Fonte: Elaborada pelo autor

* Refere-se a mães que são "donas de casa" e trabalham em tarefas domésticas da própria casa, sem remuneração.

A análise das profissões das mães ratifica os dados sobre a escolaridade das mesmas, merecendo realce a quantidade de matriarcas dos alunos do bacharelado ocupantes de cargos de nível médio/técnico ou superior (52% – incluindo as ocupações de empresária e funcionária pública). Novamente, comparando por turnos, percebemos algumas disparidades, na medida em que 50% das ocupações maternais dos discentes do turno vespertino exigem grau de escolaridade médio/técnico ou superior, ao passo que no período noturno o valor correspondente é de apenas 30%. Algo a ser considerado também é o número de estudantes do curso de licenciatura cujas mães são aposentadas (14%), fator diretamente relacionado com a faixa etária desses alunos e, consequentemente – embora não necessariamente, às idades das genitoras.

Em relação à renda familiar, de maneira geral, não se verifica discrepâncias consideráveis nas respostas dos alunos, tanto quando se analisa por curso ou também por turno, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 10 – Renda familiar dos alunos

Curso/modalidade ► **Renda familiar ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura	**Total**
Até 02 salários-mínimos	10	05	09	06	30
De 02 a 03 salários-mínimos	11	04	09	09	33
De 03 a 05 salários-mínimos	16	06	07	07	36
De 05 a 10 salários-mínimos	09	02	06	08	25
De 10 a 20 salários-mínimos	02	--	--	03	05
Acima de 20 salários-mínimos	--	--	--	01	01
Não respondeu ou não sabe	02	01	01	--	04
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Os números apontam alta incidência de famílias com renda mensal considerada baixa: 47% dos alunos possuem renda familiar de, no máximo, três salários-mínimos e 3 em cada quatro dessas famílias (74%) não percebem mais do que cinco mínimos mensais. Esses dados aproximam-se daqueles encontrados por Silva, R. (2007), pois, considerando-se apenas os alunos do turno vespertino, 44% são de famílias que se mantêm com até três salários-mínimos por mês[73]. É oportuno sublinhar que a renda familiar dos discentes do curso de bacharelado é mais "tímida" que a dos alunos da licenciatura, uma vez que somente 22% daqueles possuem renda familiar que ultrapassa os cinco salários-mínimos, enquanto que esse percentual é de 35% para as famílias dos licenciandos.

A renda familiar tem influência decisiva no meio de transporte mais utilizado pelos estudantes durante seus deslocamentos, seja no percurso do local de residência à universidade ou em outros trajetos pela cidade. Aproximadamente 70% dos discentes de Ciências Sociais da UFMA dependem do transporte público – número bastante expressivo, sobretudo, se considerarmos que em São Luís o sistema de transporte coletivo exerce pouquíssimo poder de atração em função de sua (baixa) qualidade.

73 Nos dados apresentados por Silva, R. (2007), o percentual correspondente a essa mesma faixa de renda era de 43,2%.

Tabela 11 – Principal meio de transporte utilizado pelos alunos

Curso/modalidade► **Transporte ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vespertino)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura	**Total**
Público/coletivo	35	15	21	22	93
Particular	13*	02**	10***	10****	35
Me desloco mais a pé	01	01	--	01	03
Bicicleta	--	--	--	01	01
Não respondeu	01	--	01	--	02
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor
* Somente carro; ** Somente carro; *** 08 carros e duas motocicletas; **** 9 carros e uma motocicleta.

Os dados dessa questão indicam também que os alunos do bacharelado utilizam mais o transporte público e menos o particular do que os do curso de licenciatura: 70% daqueles dependem dos coletivos urbanos, número que corresponde a 65% para os segundos. Esse cenário não é diferente quando se verifica por turno, acentuando-se um pouco mais, pois 74% dos alunos do vespertino realizam seus principais percursos por meio do transporte coletivo e apenas 22% tem como principal meio de transporte o particular, enquanto essas proporções para os que estudam à noite são de 65% e 30%, respectivamente.

Essas considerações concorrem para refutar a ideia de que os estudantes do curso de licenciatura são de origem socioeconômica menos privilegiada que os do bacharelado, e permite-nos alçar outra tese: as diferenças em termos socioeconômicos e culturais entre os alunos estão relacionadas ao turno no qual estes estão matriculados e não meramente à modalidade de curso.

Tabela 12 – Ocupação dos alunos

Curso/modalidade► **Ocupação ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura	**Total**
Somente estudante	29	12	11	14	66
Autônomo/trabalho eventual	06	03	03	08	20
Trabalha até 6hs por dia*	08	01	05	04	18
Trabalha mais de 6hs por dia	04	01	09	08	22
Estagiário (a)	02	--	02	--	04
Outro	--	01**	02***	--	03
Não respondeu	01	--	--	--	01
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor
* Tanto esta como a opção “trabalha mais de 6 horas por dia” referem-se a trabalho com vínculo empregatício.
** Sem trabalhar, temporariamente.

** Um (a) aluno (a) trabalha até 4 horas por dia e outro (a) é pensionista.

Em relação à questão “qual a sua ocupação”, notamos algumas diferenciações entre os alunos do bacharelado e os da licenciatura, na medida em que 24% daqueles exercem alguma atividade com vínculo empregatício (trabalham até 6 horas por dia ou mais do que isso), valor correspondente a 35% para os alunos da licenciatura. Se incluirmos também aí a opção “autônomo/trabalho eventual” resulta que 36% dos bacharelandos ocupam-se com atividades extra-acadêmicas, percentual igual a 59% para os discentes da licenciatura. Todavia, novamente a diferença necessita ser considerada não apenas pela relação bacharelado *versus* licenciatura, mas principalmente em função dos turnos, se considerarmos que 20% dos alunos do turno vespertino possuem alguma ocupação, enquanto no turno noturno esse percentual praticamente dobra (39%). Além disso, 60% dos alunos que estudam à tarde não possuem nenhuma outra ocupação, isto é, são somente estudantes; enquanto esse valor reduz-se para 38% entre aqueles do período noturno.

Entretanto, ao serem interrogados sobre quanto tempo dedicam aos estudos, a quantidade de alunos do período noturno que afirmou estudar no mínimo quatro horas por dia, além do tempo em que estão assistindo às aulas no curso, é maior do que a dos discentes do vespertino: 70% daqueles contra 60% destes, conforme aponta os números da tabela abaixo. Mesmo diante desses dados, seria arriscado afirmar que os alunos da noite estudam mais que aqueles do período diurno, pois necessitar ia-se analisar a frequência com que se dedicam aos estudos.

Tabela 13 – Período de tempo que os alunos dedicam aos estudos

Curso/modalidade► **Tempo de estudo ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (not.)	Licenciatura	**Total**
Menos de 4hs por dia	05	03	02	03	13
4 horas por dia	19	07	15	17	58
6 horas por dia	07	02	04	04	17
8 horas por dia	03	01	03	02	09
Mais de 8 horas por dia	--	02	01	--	03
Apenas o período na UFMA	07	01	01	--	09
Somente finais de semana	09	02	05	08	24
Não respondeu	--	--	01	--	01
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Como suscitado anteriormente, a escolaridade dos pais é um importante indicador de capital cultural que, ao ser adicionado a outros fatores, fornece elementos para uma análise mais consistente. As tabelas 14 e 15 reúnem alguns desses fatores que consideramos sugestivos de certa bagagem cultural.

Tabela 14 – Opções de lazer/entretenimento dos alunos

Curso/modalidade	**Opções de lazer***		
	1º	2º	3º
Bacharelado	Internet (90)	Celular/redes sociais (82)	Televisão (47)
Mod. conj. (vesp.)	Internet (31)	Celular/redes sociais (25)	Televisão (19)
Mod. conj. (not.)	Internet (53)	Celular/redes sociais (51)	Televisão (29)
Licenciatura	Internet (59)	Celular/redes sociais (46)	Festas (26)

Fonte: Elaborada pelo autor

* Em cada subgrupo de alunos, para a opção de lazer mais indicada foi atribuído PESO 3, para a segunda mais recorrente atribuiu-se PESO 2 e, para a terceira, considerou-se PESO 1. Vejamos um exemplo: se a opção de lazer I é citada 08 vezes em 1º lugar e 25 vezes em 3º, ao somarmos – atribuindo peso 1 a cada algarismo ordinal – teríamos 33 como resultado. Atribuindo-se PESO 3 para o 1º lugar e PESO 1 para o 3º, tem-se: 24+25 = *49*. Se a opção de entretenimento II tem 15 indicações em 1º lugar e 15 em 3º, somando-se de forma "convencional", o resultado seria 30. Por outro lado, repetindo a mesma fórmula anterior, teremos: 45+15 = *60*. Dessa forma, buscou-se a sistematização mais "coerente" possível, pois, se fôssemos considerar a primeira forma, a opção de lazer I seria a mais indicada (33 x 30), mesmo tendo 07 indicações a menos em 1º lugar do que a opção de entretenimento II. Pela segunda fórmula as posições se invertem, e as 15 indicações em 1º da opção II revelam que esta é a mais "unânime".

No que diz respeito às opções de lazer/entretenimento dos alunos, os resultados nos quatro subgrupos são idênticos: internet, celular/redes sociais e televisão são as três opções de lazer e entretenimento preferidas pelos alunos de Ciências Sociais da UFMA (apenas a terceira opção de lazer dos alunos do curso de licenciatura diverge das outras desta mesma posição – contudo, a opção televisão vem logo em seguida, com 23 indicações).

Tabela 15 – Tipo de escola onde os alunos realizaram seus estudos de educação básica

Curso/modalidade► **Tipo de escola ▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (noturno)	Licenciatura	**Total**
Integralmente na pública	18	08	18	12	56
Maior parte na pública	12	05	08	05	30
Integralmente na particular	13	04	02	13	32
Maior parte na particular	07	01	04	04	16
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Apesar de haver pouquíssima diferença entre a trajetória escolar dos alunos dos dois turnos, em termos de instituições nas quais desenvolveram seus estudos de nível básico, há de se anotar que 60% dos alunos do bacharelado cursaram a educação básica integralmente ou em sua maior parte na rede pública de ensino, algo experimentado por metade dos licenciandos. Ademais, 38% destes realizaram seus estudos desse nível de ensino integralmente em escola particular, enquanto que apenas 26% dos discentes do bacharelado fizeram o mesmo. Assim, levando-se em consideração que a educação escolar pública brasileira, e sobretudo a maranhense, apresenta qualidade pouca satisfatória – sendo posposta pela privada, parece pouco prudente afirmar que os alunos da licenciatura escolhem esse curso por não estarem em condições de igualdade de oportunidade e conhecimento escolar com os candidatos ao curso de bacharelado ou que as dificuldades de leitura, escrita ou interpretação de texto por parte dos primeiros decorre de uma tênue formação básica.

O mesmo raciocínio aplica-se em relação às informações acerca de curso de língua estrangeira, na medida em que 48% dos alunos do bacharelado realizam ou já realizaram algum curso dessa natureza, enquanto 53% dos licenciandos mantém ou já mantiveram contato com outro idioma. Se analisarmos por turno, esses valores correspondem a 49% para os alunos do vespertino e 55% para os do noturno.

Um aspecto importante na avaliação do grau de interesse e possibilidades de dedicação ao curso de Ciências Sociais diz respeito ao posicionamento dos discentes em relação aos seus futuros profissionais. Para tanto, indagou-se aos alunos o que pretendem fazer após concluir o curso, se já cursaram outra graduação ou se ainda intentam cursar. Em relação à primeira questão, havia a possibilidade de os alunos indicarem mais de uma opção. As respostas estão sintetizadas na tabela abaixo.

Tabela 16 – Pretensões dos alunos após concluírem o curso de Ciências Sociais

Curso/modalidade► **Pretensão▼**	Bacharelado	Mod. conj. (vesp.)	Mod. conj. (not.)	Licenciatura	**Total**
Ingressar na pós-graduação	35	06	09	17	67
Trabalhar na área das CS	09	01	07	05	22
Trabalhar em outra área	03	01	01	03	08
Atuar como prof. na ed. básica	--	04	04	03	11
Ingressar na pós-graduação e trabalhar na área das CS	03	01	01	--	05

Ingressar na pós-graduação, trabalhar na área das CS e em outra área	--	01	--	01	02
Ingressar na pós-graduação, trabalhar na área das CS e atuar como prof. na ed. básica	--	02	--	02	04
Ingressar na pós-graduação e atuar como prof. na ed. básica	--	01	05	02	08
Trabalhar na área das CS e atuar como prof. na ed. básica	--	01	02	--	03
Trabalhar em outra área e atuar como prof. na ed. básica	--	--	01	01	02
Não respondeu	--	--	02	--	02
Total	50	18	32	34	134

Fonte: Elaborada pelo autor

Observando as informações, pode-se inferir que o curso de bacharelado tende a direcionar os alunos à pós-graduação, na medida em que 70% deles optaram por essa resposta. Por outro lado, a docência é tida como uma opção pouco atraente, inclusive para os discentes do curso de licenciatura, uma vez que apenas 9% destes esperam trabalhar exclusivamente na educação básica, e outros 15% planejam combinar a atividade docente com outra ocupação. Ou seja, apenas 24% dos licenciandos imaginam-se atuando, de alguma forma, na docência da educação básica (percentual inferior aos valores referentes às mesmas pretensões dos discentes da modalidade conjunta do tuno vespertino e noturno – 44% e 38%, respectivamente). Constatação semelhante apontou Melo e Oliveira (sem data) ao verificar que somente 26,1% dos alunos ingressantes no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) pretendiam lecionar após a conclusão do curso.

Esse cenário reforça a ideia da “mística da especialização” acadêmica defendida por Goodson (2010), no sentido de que cada vez mais a especialização é conseguida por meio de títulos universitários do que pela experiência profissional, o que faz surgir, segundo o autor, os “especialistas de universidades”, que passam a definir o processo formativo. A partir dessa discussão, Takagi (2013, p. 20), aduz que “a ilustração acadêmica está muito mais presente na formação em Ciências Sociais no bacharelado do que na licenciatura, em que pese as áreas de atuação do bacharel serem bastante restritas em relação à do licenciado”.

Discutindo sobre o ensino superior, de maneira geral, Nunes (2012, p. 185) aponta que são poucos os egressos dos cursos de graduação que atuam nas suas áreas de formação. Segundo o autor,

> O trabalho efetivo dos egressos da graduação aponta relevantes discrepâncias entre a escolha do curso e a atividade profissional que a ele se segue. Poucos egressos trabalham de fato na área em que estudaram, indicando uma singularidade e um paradoxo: o Brasil caracteriza-se como um país que oferta ensino superior voltado para as profissões regulamentadas, mas que forma estudantes que dificilmente seguem a carreira que escolheram na graduação.

Esses apontamentos concorrem para sustentar a tese da "ilustração acadêmica", à medida que se busca especialização, por meio da obtenção de títulos universitários, e não propriamente uma formação para a atuação profissional na área. Por essa perspectiva, o ingresso no ensino superior é percebido muito mais como a procura por um conhecimento especializado e não por uma habilitação para o exercício da profissão, haja vista que são poucos os que trabalharão na área em que se graduaram.

Os dados anteriores evidenciam que o principal ideal dos alunos, seja do bacharelado, da modalidade conjunta ou do curso de licenciatura é ingressar na pós-graduação. Para aqueles de origem socioeconômica pouco privilegiada (neste caso, a grande maioria dos discentes das Ciências Sociais da UFMA), ingressar em um curso superior cuja principal atividade será a pesquisa parece não está no imaginário – individual ou coletivo – desses indivíduos. Isso pode está associado ao processo de socialização pelo qual eles passam ao longo da sua formação universitária inicial, e por conseguinte, aos mecanismos que são mobilizados e proporcionados pelo curso/ambiente acadêmico, que estimula esses alunos a investirem na atividade de pesquisa e não na carreira docente.

Sobre as informações acerca de outras graduações (se cursaram ou se pretendem cursar), tem-se que 33% dos alunos das Ciências Sociais da UFMA já concluíram outro curso superior e metade deles informaram que pretendem cursar outra graduação. Analisando separadamente por curso, nota-se que 32% dos alunos do bacharelado já percorreram outra graduação e 52% pretendem realizar outro curso. Por sua vez, 44% dos licenciandos já haviam tido contato com a educação superior antes de ingressarem no curso atual e 56% desejam ter outro diploma. Esses dados são um indício de que o curso de Ciências Sociais traz pouca ou nenhuma perspectiva de ascensão profissional e social, na medida em que 83% dos estudantes já

cursaram ou pretendem cursar outra graduação[74]. Essa questão pode ser melhor compreendida a partir da análise do quantitativo de alunos que ingressam nas Ciências Sociais da UFMA, mas que desistem ou abandonam o curso, isto é, evadem-se, conforme evidencia-se na tabela a seguir.

Tabela 17 – Quantidade de alunos ingressantes, diplomados e evadidos por curso/modalidade

	Bacharelado				**Bacharelado e licenciatura**				
Ano	Ingr.*	Dipl.**	Ativos	Evad.***	Ing.	Dipl.	Ativos	Evad.	Total
1999	35	13	00	22	02	01	01	00	37
2000	25	11	00	14	10	10	00	00	35
2001	21	03	00	18	15	13	00	02	36
2002	28	14	00	14	08	08	00	00	36
2003	22	05	00	17	14	13	00	01	36
2004	23	02	01	20	13	10	01	02	36
2005	25	08	00	17	11	07	00	04	36
2006	24	06	00	18	12	08	01	03	36
2007	58	03	07	48	22	14	06	02	80
2008	56	07	02	47	34	20	13	01	90
2009	55	03	06	46	46	08	33	05	101
2010	40	04	05	31	55	01	20	34	95
Total	412	79	21	312	242	113	75	54	654
	Bacharelado				**Licenciatura**				
Ano	Ingr.	Dipl.	Ativos	Evad.	Ing.	Dipl.	Ativos	Evad.	Total
2011	43	02	11	30	40	02	14	24	83
2012	42	00	15	27	43	00	14	29	85
2013	42	00	18	24	40	00	17	23	82
2014	40	00	18	22	43	00	20	23	83
2015	52	00	33	19	40	00	37	03****	92
Total	219	02	95	122	206	02	102	102	425

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas informações fornecidas pela Coordenação do curso de Ciências Sociais da UFMA, via SIGGA.
* Ingressantes; ** Diplomados; *** Evadidos (inclui todos aqueles cuja matrícula não está ativa no SIGAA).
**** Como no momento do levantamento destes dados os alunos do curso de licenciatura da turma de 2015.2 tinham cursado apenas o primeiro semestre do curso (e ainda não havia finalizado o prazo de inscrição para o segundo semestre – momento em que já é possível observar uma quantidade significativa de abandono/desistência), estima-se que o número de evadidos não destoará dos anos anteriores.

74 Isso se supondo que aqueles que já cursaram uma graduação, não pretenderiam cursar outra (além de Ciências Sociais). Porém, esse valor não deve ser tomado como absoluto, uma vez que alguém pode desejar ter mais de dois diplomas de curso superior, e considerando-se também que, no caso das Ciências Sociais, são poucos os que concluem o curso, algo já demonstrado por Schwartzman (1995) a partir da realidade de uma das universidades brasileiras de maior prestígio, a USP, onde somente um em cada quatro estudantes que entram no curso de Ciências Sociais obtém o diploma.

Cumpre anotar que a grande maioria dos alunos que ingressou no curso entre 1999 e 2006, em termos proporcionais, obteve o diploma de bacharel e licenciado: apenas 31% dos que optaram somente pelo bacharelado concluíram o curso; enquanto que 82% daqueles que decidiram conjugar as modalidades diplomaram-se. A partir de 2007, pode-se observar uma acentuada redução do número de diplomados: desse ano até 2010, somente 8% dos alunos que optaram pelo bacharelado conseguiram concluir o curso até o momento, e 10% ainda estão cursando; em relação aos discentes da modalidade conjunta, a proporção de diplomados é de 27%; porém, 46% continuam no curso, e tendo em vista que estes estão cursando os últimos componentes curriculares ou apenas realizando estágio ou TCC, infere-se que conseguirão concluir a graduação, o que elevaria o percentual de formados para 73%.

Ainda que não seja possível fazer análise semelhante a partir do contexto da separação dos cursos, uma vez que, até o momento, apenas dois alunos de cada curso diplomaram-se, importa fazer sobressair um elemento não menos relevante, que diz respeito ao número de alunos evadidos dos dois cursos – bastante similar, em termos proporcionais –, o que pode ser reflexo não simplesmente do processo de divisão dos cursos – haja vista que essa evasão já era bastante significativa, tanto no bacharelado quanto na modalidade conjunta, desde 2010 –, mas dos efeitos da política expansionista do REUNI e da forma de ingresso no ensino superior adotada pelo MEC (Sisu), na qual o estudante pode postular ingressar em mais de um curso, nos dois semestres anuais, a partir de uma única nota no ENEM.

Algumas questões se sobressaem diante dos dados apontados: por que o percentual de alunos diplomados entre aqueles que optaram pelas duas modalidades é significativamente maior, em termos proporcionais, em relação aos que escolheram cursar somente o bacharelado? Por que, sobretudo entre 1999 e 2009, a quantidade de alunos do bacharelado que se evadiram do curso é imensamente superior à de discentes que conjugaram as modalidades? Essas questões necessitariam ser analisadas de maneira mais demorada, e por isso são postas nesse momento apenas em caráter apreciativo.

A exemplo do que Schwartzman (1995) identificou na USP, nas Ciências Sociais da UFMA também pode-se constatar uma tendência por parte dos alunos a tratarem o curso de forma complementar, adotando o que esse autor denominou de uma “estratégia frouxa”, na medida em que grande parte do alunado já ingressa no curso com a perspectiva de não o concluir ou tentar

nova seleção. O autor buscou definir o que seria essa estratégia e porque ela encontra um terreno mais fértil nas Ciências Sociais do que em outros cursos:

> [...] É possível caracterizar esta estratégia como uma "estratégia frouxa", em contraste com estratégias mais firmes e focalizadas, em cursos onde o custo de ingresso é mais alto (seja em termos monetários, seja em termos de um exame vestibular mais competitivo) e os objetivos profissionais são muito mais definidos, como no caso das engenharias. [...] A gratuidade do curso, a existência de aulas à noite, a relativa facilidade do exame vestibular, a ausência de mecanismos mais estritos de controle de desempenho, tudo isto permite que os estudantes desenvolvam uma "estratégia frouxa" em relação a seus estudos, que, se não traz grandes benefícios, tampouco requer grandes investimentos (SCHWARTZMAN, 1995, sem página, grifo do autor).

Assim, de maneira geral, o curso de Ciências Sociais não se constitui como a primeira opção em termos de formação e atuação profissional. Os alunos permaneceriam no curso somente até conseguirem aprovação em outro que exige maior grau de investimento para o ingresso e permanência e, sobretudo, proporciona melhores expectativas de realização profissional e retorno financeiro.

Considerou-se relevante também ter conhecimento a respeito da participação dos alunos em grupos de estudos e pesquisas, projetos de pesquisa ou extensão ou em programas dos cursos de Ciências Sociais e da UFMA, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o PIBID, o Programa de Educação Tutorial (PET)[75] e o Programa de Incentivo à Monitoria (PIM), e se já receberam ou recebem algum tipo de bolsa de estudo. No curso de bacharelado, 80% dos discentes já participaram ou participam de algum grupo, projeto ou programa elencado acima (12% já participaram e 68% participam atualmente). Na modalidade conjunta, dos turnos vespertino e noturno, o índice de participação dos discentes é de 89% e 88%, respectivamente. No curso de licenciatura, a porcentagem de alunos que participam de algum grupo, projeto ou programa é 59%, ou seja, 41% ainda não passaram por nenhum desses espaços acadêmicos. Todavia, considera-se que a diferença observada na participação dos discentes do curso de licenciatura em relação aos do bacharelado e da modalidade conjunta não deve ser entendida simplesmente pelo fato da quantidade de alunos do curso de licenciatura que trabalham

---

75 Criado em 1979 pela CAPES, sob a denominação de Programa Especial de Treinamento, o PET é constituído por grupos de estudantes vinculados a um curso de graduação das IES brasileiras, com tutoria de um docente, sendo orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e buscando proporcionar uma formação acadêmica ampla e interdisciplinar, assim como o desenvolvimento de práticas e experiências (pedagógicas) que extrapolem os constituintes curriculares do curso. A partir de 2004, passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial. No curso de Ciências Sociais da UFMA, este programa foi implantado no ano de 1988.

ser maior em relação aos discentes do bacharelado ou em razão do curso funcionar no período noturno, uma vez que 44% dos alunos da modalidade conjunta desse turno possuem vínculo empregatício (e 53% realizam atividades extra-acadêmica) e, no entanto, 88% deles estão vinculados a grupos, projetos ou programas do curso ou da universidade. Admite-se que a escassez de grupos e programas no curso que tenham alguma ligação com temas educacionais seja um elemento que também deve ser levado em consideração na análise dessa questão[76].

É justo destacar que 69% dos alunos do vespertino e 61% daqueles cujo turno de funcionamento do curso é o noturno já receberam ou recebem algum tipo de bolsa por atividade. Isso significa afirmar que a grande maioria dos estudantes que estão vinculados a algum grupo de estudo e pesquisa, projeto ou programa dispõem de auxílio financeiro, imprescindível para a realização e continuidade de suas atividades acadêmicas.

Entre as principais razões para a escolha do curso de Ciências Sociais, os alunos do bacharelado apontaram o fato de se identificarem com o curso e suas temáticas ou terem afinidade com alguma área específica que o compõe, a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre a realidade social e compreender/apreender teoricamente a sociedade e seus fenômenos sociais, e por terem contato anteriormente com as Ciências Sociais no ensino médio – particularmente com a Sociologia.

As justificativas mais recorrentes dos alunos da modalidade conjunta do turno vespertino para a escolha do curso foram o interesse que a disciplina despertou no ensino médio, a (menor) concorrência no vestibular/ENEM, além do fato de possibilitar um conhecimento amplo da sociedade. Os discentes do turno noturno, da mesma modalidade, apontaram como principais motivos de escolha: a identificação com o curso e/ou temas das Ciências Sociais; maior oportunidade no mercado de trabalho, proporcionada pela habilitação em licenciatura; o fato do curso possibilitar compreender melhor as questões sociais; ao passo que alguns estudantes anotaram que esse era o curso ofertado no turno noturno com o qual eles mais se identificaram.

Por sua vez, boa parte dos licenciandos apontou como algumas das justificativas para cursar Ciências Sociais a satisfação/realização pessoal e identificação com o curso e suas áreas ou com o magistério; enquanto outros afirmaram que o motivo primeiro deu-se em razão do curso funcionar no período noturno, algo confirmado pelos depoimentos destes discentes: “primeiramente por ser um curso noturno, visto que trabalho o dia todo; depois, porque era a

76 Como posto antes, além do PIBID, há somente um grupo de estudo com esta temática.

melhor opção que eu tinha no momento" (aluna do curso de licenciatura, ingressante em 2011.2); "ingressei no curso de licenciatura por ser a única possibilidade para o turno noturno" (aluno do curso de licenciatura, ingressante em 2011.2). Alguns também ressaltaram que a "escolha" se deu em razão da pontuação obtida no ENEM e que Ciências Sociais foi a segunda opção no momento da inscrição no Sisu, como atesta uma aluna: "este curso não foi minha primeira opção; decidi por ele depois de quatro tentativas para outro curso [...]" (aluna do curso de licenciatura, ingressante em 2013.2). Nessa mesma direção, Melo e Oliveira (sem data) demonstraram que boa parte dos alunos do curso de Ciências Sociais da UFRN ingressou neste, entre outros motivos, em função da compatibilidade com o horário de trabalho, por não terem obtido êxito em suas escolhas iniciais – encontrando no currículo do curso de Ciências Sociais semelhanças com os cursos que desejavam – e pela maior facilidade de ingresso no curso, em relação a outros mais concorridos.

Desse modo, percebe-se que a escolha pelas Ciências Sociais justifica-se, por um lado, pela identificação com o curso e suas temáticas e a expectativa de melhor compreender a dinâmica e organização da sociedade. No entanto, essa escolha relaciona-se também a condicionantes objetivos como facilidade de acesso ao curso ou dificuldade de ingressarem em cursos mais prestigiados que, por isso, são mais concorridos. No caso particular da licenciatura, essa opção está associada também ao mercado de trabalho docente, pois mesmo diante da desvalorização social da profissão de professor, essa ainda se apresenta como uma atividade que pode proporcionar certo retorno financeiro menos demorado, sobretudo para aqueles oriundos de frações de classes menos privilegiadas.

O esboço do perfil do alunado de Ciências Sociais da UFMA revela que 54% dos discentes encontram-se com idade superior a 25 anos (portanto, fora da faixa etária que se tomou como parâmetro para os que cursam uma graduação); 77% são solteiros; sendo, porém, esse o mesmo percentual daqueles que não moram com a família nuclear (pai e mãe). De maneira geral, a maior parte dos alunos pertence à primeira geração familiar que teve acesso ao ensino superior, sendo relativamente pequeno o número de progenitores que ocupam atividades que exigem grau de especialização mais elevado, o que incide, como consequência, no fato de a maioria dos discentes possuir renda familiar baixa, dependendo, assim, do transporte público para se locomoverem pela cidade. Esse perfil econômico-familiar pouco favorável parece ser sintomático

para que cerca de metade desses alunos tenha que combinar o curso com alguma outra atividade laboral.

Ademais, observou-se muito mais similitudes do que diferenças entre os graduandos do bacharelado e da licenciatura (assim como da modalidade conjunta). As dessemelhanças, quando identificadas, associam-se principalmente ao turno no qual esses alunos estudam. Mesmo diante de um cenário particular, esse esforço de caracterização concorre para superar a concepção – recorrente e reducionista – de que os estudantes do bacharelado possuem perfil socioeconômico e cultural distintos dos que cursam a licenciatura. Esse aspecto necessita ser considerado durante o processo formativo, sobretudo, dos futuros docentes.

4 A DINÂMICA DO PROCESSO FORMATIVO

A partir da análise da composição curricular dos cursos, da formação e atuação do corpo docente formador e da caracterização dos alunos que estão sendo formado, reuniu-se importantes elementos para a compreensão do processo formativo docente dos futuros professores de Sociologia. No entanto, a análise não se completa se não atentarmos também para a dinâmica desse processo, isto é, para a maneira como os componentes curriculares são postos em prática, para a forma como é "conduzida" a licenciatura e para os itinerários da formação.

Para tanto, lança-se luz sobre alguns espaços diretamente associados à formação docente, intentando apontar algumas possibilidades para a formação universitária inicial, partilhando-se das abordagens que consideram o estágio curricular dos cursos de licenciatura como um espaço privilegiado de encontro entre teoria e prática, e daquelas que consideram o PIBID como uma oportunidade de diálogo entre os conhecimentos teóricos do curso e as experiências práticas da profissão, ou entre o processo de formação inicial na universidade e a prática profissional docente nas escolas.

Propõe-se refletir também sobre as percepções dos alunos e professores acerca do processo formativo, destacando-se a prática didático-pedagógica dos docentes formadores, a articulação entre os componentes curriculares do eixo pedagógico da licenciatura, a forma de condução das disciplinas e atividades didático-pedagógicas e as dificuldades encontradas no processo formativo, principalmente aquelas suscitadas pelos discentes. Anota-se ainda algumas questões relacionadas à constituição de uma identidade da profissão de professor de Sociologia da educação básica, suscitando-se algumas perspectivas para a formação desse profissional.

4.1 Espaços de formação docente

Sabe-se que a formação docente é um processo múltiplo, contínuo, proporcionado ao longo do curso e que perpassa todos os âmbitos deste (BRASIL, 2001a). Entretanto, também é sabido que existem algumas disciplinas que estão mais diretamente relacionadas a esse processo, como aquelas de caráter didático metodológico e as de prática de ensino. De igual modo, os cursos de formação de professores possuem espaços específicos consagrados à articulação entre

os conhecimentos científicos e os saberes escolares, por meio dos quais se busca correlacionar os conhecimentos teóricos com a prática profissional.

Em boa parte desses cursos o estágio supervisionado é o momento singular para a manifestação dessa articulação. Mais recentemente, o PIBID também tem sido um espaço que vem cumprindo uma importante função no processo formativo docente. Em alguns cursos – como no de Ciências Sociais da UFMA, além do estágio e do PIBID, também há os chamados laboratórios de ensino, organizado em torno de atividades de prática docente. Propõe-se aqui denominar esses ambientes, intrínsecos ao processo formativo do professor de Sociologia, de espaços de formação docente, e é sobre eles que se grafa as páginas seguintes.

4.1.1 Estágio curricular supervisionado de licenciatura

Por definição, estágio é o tempo de aprendizagem que alguém permanece em um ambiente de trabalho ou ofício para que possa aprender a prática deste. Assim sendo, essa atividade supõe uma relação pedagógica entre um profissional habilitado e um aluno estagiário em um determinado ambiente institucional. Em razão disso, este momento denomina-se estágio supervisionado (BRASIL, 2001c). Em se tratando dos cursos superiores de graduação, é uma atividade obrigatória que se configura pela inserção dos estudantes no ambiente das situações reais de trabalho, além de representar um momento de vivência e reflexão entre a formação acadêmica e a atividade profissional. Deste modo, o estágio supervisionado constitui uma parte indispensável e basilar no processo formativo dos licenciandos, pois se apresenta como um espaço de diálogo e produção de conhecimento, momento em que teoria e prática se encontram (PIMENTA; LIMA, 2006; PIMENTA; 2009). Assim, “debater o Estágio Supervisionado certamente nos remete a questões pertinentes a todas as licenciaturas, uma vez que, talvez, o maior desafio nesse tipo de formação é a articulação entre a teoria e a prática” (OLIVEIRA, 2014b, p. 203).

O estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a formação dos alunos das licenciaturas, sendo uma atividade não apenas importante, mas necessária à formação docente, tendo por finalidade

> [...] oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. É,

> principalmente, no exercício da profissão, no "chão" da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não (MILANESI, 2012, p. 213-214, grifo do autor).

Esse exercício de aprendizagem é o momento em que os alunos estagiários vivenciam o espaço da sala de aula, o cotidiano escolar, as dificuldades e os desafios da docência, as satisfações pessoais que esta pode proporcionar-lhes e experimentam a *arte do ofício de ensinar*. Por isso, assume-se que quanto mais adiantado for esse contato com o futuro campo de atuação profissional mais sólido será o processo formativo, visto que, como ensarta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, é "inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado" (BRASIL, 2001a, p. 23).

Ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica o CNE propôs, entre outras medidas, uma nova redistribuição da carga horária do estágio[77](ZAN, 2011), abrindo-se a possibilidade de ampliar o espaço da prática (do fazer docente) no processo de formação dos futuros professores e, dessa forma, enfatizando a necessidade da articulação entre teoria e prática nesses cursos. Assim,

> O estágio deixa de ser mero exercício da atividade prática, campo de desenvolvimento, experimentação e aplicação da técnica. [sic] Para se constituir em momento de reflexão teórica, de investigação e formulação de constructos, de tal modo que a prática se alimente da teoria e esta, por sua vez, se inspire e materialize na prática. [...] O estágio curricular adquire, portanto, um outro sentido, tanto para o curso de licenciatura, quanto para os professores e estudantes. De um modo geral, o estágio curricular sempre foi tratado como a fase final dos cursos de licenciatura, no qual os futuros professores tomavam contato com a realidade em que pretendiam exercer a profissão (FREITAS, 2007, p. 3-4).

Desde então, é recomendado que as 400 horas do estágio curricular supervisionado possam ser efetivadas a partir do início da segunda metade do curso. Além disso, são reservadas 400 horas de prática de ensino que devem ser vivenciadas desde o início do processo formativo (BRASIL, 2001c). Todavia, estimamos que não raro encontra-se cursos de licenciatura que não cumprem esta última recomendação, pois muitas vezes a prática de ensino aparece nas matrizes

---

77 Antes da LDB de 1996 a carga horária do estágio curricular dos cursos de formação de professores era de 120 horas, passando para 300 horas com a referida lei e sendo ampliada para 400, com o parecer nº 28 do CNE, de 2001.

curriculares tão somente como um componente curricular formal. Dessa forma, parece não ser suficiente estipular uma altiva carga horária, havendo pouca alteração em termos formativos se não forem definidas e desenvolvidas atividades que correspondam a esses componentes formativos curriculares.

Em relação ao estágio curricular supervisionado da licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, este compreende uma carga horária de 405 horas, estando dividido em estágio I e II e organizado em dois semestres (normalmente nos 7º e 8º períodos), sendo condição necessária para os alunos que irão realizá-lo já terem integralizado, no mínimo, 60% da carga horária total do curso. O estágio I corresponde ao momento de discussão em torno do processo de construção de uma aula, assim como de quais conteúdos, recursos didáticos e metodologias podem ser utilizados no ensino de Sociologia na educação básica. Nessa fase, busca-se desenvolver técnicas para o ensino da disciplina, tais como textos, charges, peças teatrais, seleção de músicas e filmes. Os alunos finalizam as atividades dessa primeira etapa apresentando micro aulas (com duração de 30 minutos), com o objetivo de expor as técnicas desenvolvidas em momento anterior e também de se prepararem para a regência nas escolas, a qual será realizada no período seguinte (UFMA, 2014a).

Durante o estágio II os estudantes vão às escolas, a fim de vivenciarem as experiências proporcionadas pelo espaço escolar – é o momento de observar o professor em sala de aula e da regência. O estágio II culmina com a entrega de um relatório sobre as atividades desenvolvidas, incluindo a estrutura administrativa e pedagógica das escolas, as suas condições infraestruturais, o processo de ensino-aprendizagem e a experiência dos discentes como professores. De acordo com um dos docentes do curso, diretamente envolvido com o processo de estágio, durante a apresentação das micro aulas na universidade

> Existe uma dificuldade do formando (talvez especialmente do bacharelando que está fazendo as disciplinas da licenciatura) de dar uma aula para o ensino médio, porque ele vem carregado de mais teoria – nem de teoria, mas de conceito e um *sociologuês* – que na minha avaliação isso não funciona bem com alunos do ensino médio. Os licenciandos, talvez também em função do LECS, do PIBID [...], já conseguem mesclar um pouco melhor essa parte de teorias e conceitos com as demandas específicas que alunos do ensino médio teriam em uma disciplina de Sociologia (entrevista com o professor C, realizada em maio de 2015).

Esse aspecto dar relevo ao momento da observação e da prática de ensino. No entanto, é necessário que o licenciando esteja atento não apenas à regência do professor em sala

de aula, mas também aos diversos momentos em que a aula é concebida, como o seu planejamento e as discussões coletivas, uma vez que a observação do planejamento possibilita ao estagiário "perceber o processo de transformação do conhecimento teórico das Ciências Sociais em aula, por meio da mobilização de recursos pedagógicos, e da transformação da própria linguagem, tornando-a compreensível para o educando da educação básica". Além disso, "é interessante que o estagiário observe inclusive o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, uma vez que nenhum plano de aula apenas se reproduz plenamente na aula" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 146). Nesse sentido,

> O estágio possibilita que esse professor conheça não apenas a prática docente na Sociologia, como também os momentos que a antecedem: o planejamento, a seleção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais utilizados, bem como viabiliza a percepção do hiato que se estabelece entre o planejado e o executado em sala de aula (OLIVEIRA, 2014b, p. 206).

Além de atentar-se às fases anteriores da regência de uma aula, convém que o licenciando observe a completude do fazer docente, a fim de que não conduza seu relato guiado apenas pela observação da prática docente, pois estima-se que o processo de estagiar não se resume a observar o que o professor faz, para tentar "imitá-lo", ou a uma simples descrição dos fatos ocorridos em sala de aula, mas necessita considerar os diversos elementos, momentos e espaços escolares, como a elaboração do PPP da escola, a organização da sala de aula, a observação do processo avaliativo, a "elaboração de questões e acompanhamento de correção de provas e exercícios", a "participação em conselhos de classe" e as relações que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem (NEVES; MELO, 2012, p. 81). Tudo isso conduzirá à elucidação de questões acerca de:

> Quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados? Todas essas são questões é [sic] de suma importância a serem observadas em sala de aula. O estagiário deve ter uma especial atenção para esta relação entre discente, docente e conhecimento escolar (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 146).

Levando em consideração todos esses questionamentos e estando atento às relações sociais que se desenvolvem no ambiente escolar, o aluno estagiário prepara-se não apenas para a regência de uma aula, como também para o exercício de sua profissão. Não é caro lembrar que o

estágio também possibilita a troca de experiência entre o professor regente e o formando, haja vista que em muitas escolas há somente um professor de Sociologia, o que provoca o isolamento desse profissional. Mesmo que o professor regente não possua formação inicial em Ciências Sociais, é possível que ele estabeleça essa relação com o estagiário, na medida em que expõe a sua experiência profissional na área, os desafios, dificuldades e percepções acerca da prática docente (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013).

O momento final do estágio – da regência da disciplina em sala de aula, que é totalmente diferente das micro aulas apresentadas na universidade, é precioso para o aluno em formação, posto que envolve uma situação "real" de prática docente. "No momento da aula o aluno tem a difícil missão de transformar seu conhecimento teórico, acumulado ao longo do seu curso de graduação em Ciências Sociais, em um conhecimento escolar" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 149). Destarte, ao debater o estágio supervisionado,

> O que se coloca é como pensar o processo de transposição didática da ciência de referência para a realidade escolar, considerando que não há um automatismo entre a Sociologia enquanto disciplina acadêmica e enquanto disciplina escolar, uma vez que suas características ontológicas defrontam-se com os elementos contingenciais em meio aos quais se desenvolve a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2014b, p. 204).

É bastante oportuno destacar a perspectiva que propõe o "estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio", ao considerar que "a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). Assim, entende-se o estágio como um campo de conhecimento dotado de um "estatuto epistemológico", capaz de superar a ideia reducionista de que essa atividade é eminentemente prática, e constituindo-se em atividade teórica e de pesquisa, que tem a capacidade de instrumentalizar a práxis docente, sendo esta entendida como a atividade de transformação da realidade (PIMENTA, 2009).

Por meio dessa perspectiva, o estágio pode ser "pensando como um locus de pesquisa" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013), ou seja, como um espaço fecundo para a investigação e a produção de conhecimento científico. A observação do contexto escolar, a experiência da sala de aula e o desenvolvimento do processo de estágio podem se converter em prestimosas análises. A escola, como uma instituição inerente à complexidade da realidade social, é um campo fértil para a investigação sociológica. Apreender as suas múltiplas dimensões, contradições e conexões

com a vida social é uma forma de exercitar a capacidade investigativa à luz do arsenal teórico-metodológico próprio das Ciências Sociais (FREITAS, 2007).

De modo geral, os alunos interrogados para a realização deste trabalho consideram o estágio uma experiência fundamental, "na medida em que permite ao estudante a experiência prática daquilo que aprendeu em termos de teoria" (aluno, ingressante em 2009.2) e "[...] a vivência e conhecimento do cotidiano escolar, os problemas e as dificuldades existentes" (aluna, ingressante em 2007.1). Além disso, alguns lembraram que as atividades do PIBID permitem conhecer o ambiente escolar, mas somente por meio do estágio é possível ter uma noção real do trabalho do professor em sala de aula. As considerações do trabalho de Cardin (2011, p. 13) vão na mesma direção ao indicar que, de maneira geral, os acadêmicos consideram o estágio supervisionado importante, por ser "o momento em que se conhece a realidade da escola".

Os discentes da licenciatura em Ciências Sociais da UFMA destacaram, porém, algumas carências e dificuldades durante a realização do estágio, tais como o não acompanhamento sistemático dos estagiários ao longo desse processo, sobretudo, por parte do supervisor institucional, o distanciamento entre universidade e escola e a inópia de professores regentes formados na área. Como anotou Cardin (2011, p. 13), "a distância dos professores universitários em relação ao ensino aplicado na educação básica não causa danos apenas ao processo de orientação, ela também produz um distanciamento institucional entre universidade e escola". Em razão disso, é fundamental que haja um constante diálogo e interlocução entre o professor supervisor do estágio na universidade e o professor (supervisor técnico) da escola, de forma a aproximar esses dois espaços durante todo o processo e não somente no momento da entrega do relatório final de estágio, além da necessidade de se estabelecer uma relação mútua e de confiança entre o professor regente e o estagiário (NEVES; MELO, 2012).

É certo que a experiência proporcionada pelo estágio é algo precípuo, ainda que não traduze por completo as múltiplas situações e a realidade que o aluno encontrará e vivenciará durante o exercício da profissão, uma vez que por melhor que seja as experiências das micro aulas e da vivência escolar, elas não se equivalem à experiência como professor na educação básica, pois existem vultosas diferenças entre aquilo que é experienciado e a realidade cotidiana do trabalho docente.

Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma parte importante da formação do licenciando, na medida em que, para muitos, este é o único momento que o professor em

formação tem a oportunidade de fazer a articulação entre teoria e prática. Para tanto, é cogente que os cursos que formam os professores de Sociologia busquem encurtar a distância entre o ensino superior e o básico, isto é, entre universidade e escola, possibilitando uma maior inserção do licenciando em seu porvindouro ambiente de trabalho.

4.1.2 Laboratório de Ensino em Ciências Sociais

A recomendação legal para que haja tempo e espaço consagrados à prática de ensino desde o início do curso, a ser desenvolvida em articulação com o estágio supervisionado e as demais atividades acadêmicas, concorrendo "conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador" (BRASIL, 2001c, p. 10), instigou o curso de Ciências Sociais da UFMA a instituir um conjunto de atividades práticas que passaram a constituir o chamado Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS). Tendo sido criado oficialmente em 2001, impulsionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica daquele ano, o laboratório surgiu com a expectativa de vir a ser um "espaço institucionalizado de reflexão e experiências sobre o ensino das Ciências Sociais [...]", que conjugasse "ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de preparar os estudantes para uma atuação do [sic] campo do magistério" e que envolvesse alunos e professores do curso (UFMA, 2014a, p. 13). A carga horária total reservada para as atividades do laboratório era de 405 horas, distribuídas ao longo do curso.

Ao ser institucionalizado, a ideia principal do LECS era de proporcionar a efetiva participação dos alunos na construção de propostas de ensino inovadoras na área das Ciências Sociais. Para tanto, apresentava-se como uma possibilidade de aqueles realizarem pesquisas sobre a realidade do sistema educacional maranhense e, de modo particular, da cidade de São Luís. A partir desta experiência investigativa, os discentes estariam aptos para lançarem propostas metodológicas e de recursos didáticos para o ensino de Sociologia, podendo testá-las no âmbito do laboratório e levarem-nas para o estágio curricular docente.

No entanto, as atividades do LECS permaneceram estacionadas por algum tempo e só foram (re) ativadas, isto é, colocadas em efetivo funcionamento, com a implementação da modalidade conjunta, a partir de 2007. Como já referido no capítulo precedente, os alunos dessa modalidade que ingressaram entre 2007 e 2010 e aqueles do curso de licenciatura ingressantes

nos segundos semestres dos anos de 2011 a 2013 tiveram que cumprir sete atividades do LECS, as quais eram distribuídas do segundo ao oitavo períodos do curso, atendendo-se, pois, às indicações do MEC, ao advertirem que a prática de ensino "deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo" (BRASIL, 2001c, p. 10).

Em sua concepção primeira, o LECS constituir-se-ia a partir de metodologias participativas, cujas atividades não estariam organizadas no formato disciplinar tradicional e envolveriam observação e produção de conhecimento sobre a realidade educacional maranhense e a prática do ensino de Sociologia, vivências escolares, experimentações e reflexão crítica sobre o fazer educacional, sendo o professor um orientador do processo de aprendizagem (UFMA, 2006). Ao serem incentivados a produzir conhecimento sobre o ensino de Sociologia, os alunos teriam a oportunidade de operacionalizarem o saber acumulado ao longo do curso de forma a transmiti-lo a estudantes em outros níveis de aprendizagem. As atividades que compunham o LECS, de acordo com cada período do curso, assim como as propostas avaliativas das mesmas estão sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 4 – Detalhamento das atividades do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais da UFMA, a partir do PPP da modalidade conjunta

Período	Atividades	Avaliação
2º	Estudos bibliográficos sobre a realidade educacional brasileira e maranhense.	Fichamentos de textos básicos.
3º	Estudo do perfil das escolas de São Luís, através de palestras de especialistas convidados e visitas a escolas.	Frequência e relatório de atividades.
4º	Levantamento sobre o ensino de Sociologia no Brasil e 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.
5º	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.
6º	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.
7º	Elaboração coletiva de uma proposta para o ensino da Sociologia no ensino médio no Maranhão, considerando: a realidade socioeconômica e cultural das escolas; os conteúdos a serem discutidos, explicitando questões de importância conjuntural e local; e a metodologia adequada	Proposta para o ensino de Sociologia no Maranhão.

	para este nível de ensino.	
8º	Elaboração de projeto individual para o estágio supervisionado.	Projeto de estágio.

Fonte: Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Sociais da UFMA (2006)

Da forma como estava estruturado inicialmente, o laboratório propunha um programa teórico que direcionava os alunos a uma releitura da Sociologia da Educação clássica até a contemporânea. Em um primeiro momento, a ideia seria proporcionar aos discentes a construção de uma base epistemológica para objetivar a realidade educacional brasileira e, sobretudo, maranhense, no intuito de perceber onde a prática do ensino sociológico estaria inserida.

Em seguida, o programa do LECS objetivava captar o perfil das escolas da rede pública de ensino da cidade de São Luís-MA, por meio das condições objetivas (estrutura) dessas instituições escolares e dos recursos colocados à disposição dos agentes da educação, de maneira particular, professores e alunos. Em um momento posterior, o laboratório dispunha aos discentes do curso uma reflexão sobre a legislação educacional no Brasil e, mais adiante, contemplava uma reflexão sobre a história do ensino da Sociologia, seja no nível superior ou escolar. Por fim, discutir-se-ia estratégias metodológicas e avaliativas para o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina no ensino médio, tendo como *locus* preferencial escolas públicas da educação básica da capital maranhense e o Colégio Universitário de Aplicação da UFMA (COLUN), sem desconsiderar o contexto socioeconômico, político e cultural no qual essas instituições inseriam-se (UFMA, 2006).

Ao instituir a modalidade conjunta, e com o intuito de recusar o modelo formativo "3+1", as Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Sociais da UFMA e seu PPP, como já sublinhado antes, anotavam que:

> No modelo proposto, a formação 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 (UFMA, 2006, p. 18).

No entanto, quando passaram a integrar a matriz curricular do curso as atividades do LECS ganharam formato disciplinar e esbarraram em alguns obstáculos para serem executadas da forma como foram concebidas. Entre estes estão algumas questões que já foram observadas por Sardinha, Sousa e Freire (2015, p. 286), tais como "certa desvalorização e descontinuidade em seus conteúdos" e o fato de haver "poucos professores habituados a tratar as temáticas, sendo

para eles uma novidade a ser discutida e (re) elaborada", o que passou a ser evidenciado a partir da resistência por parte de muitos docentes em conduzi-las, da repetição de suas propostas e da desarticulação entre elas. As incertezas e incompreensões em torno das atividades do laboratório motivaram boa parte do corpo docente a distanciarem-se destas, como descreve uma professora do curso:

> As LECS é sempre uma *disciplina* que é uma interrogação, e aí os professores não querem trabalhar com uma *disciplina* que eles não conhecem ou então que não tem interesse em trabalhar. Eu não tinha escolha: você é um professor novo; você chega no departamento; você tem que [...]; e aí eu fui procurar, perguntar para outros professores o que era LECS – porque eu não conhecia, na minha época não tinha LECS; ninguém sabia me explicar. Ah, é alguma coisa, mas ninguém quer essa *disciplina*!; tinha esse "papo" (entrevista com a professora T, realizada em maio de 2015).

A pouca aproximação ou compreensão em relação ao LECS parece ter sido fator determinante para que essas atividades normalmente fossem conduzidas pelos professores recém-ingressantes no departamento. Diante desse cenário, optamos por considerar as percepções e sugestões dos discentes no que diz respeito ao funcionamento desse espaço formativo, por entender que eles, além de experienciarem as atividades do laboratório, são os agentes centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre os aspectos relativos à articulação e aos objetivos das atividades do LECS, a maioria dos estudantes (57%) considerou que estas estão desarticuladas entre si e não cumprem os objetivos pré-definidos em seus programas; 26% entendem que elas estão articuladas, mas que não cumprem os objetivos programáticos; e apenas 11% apontaram que as atividades do laboratório apresentam articulação e cumprem os objetivos propostos[78].

Aprofundando essa discussão a partir de impressões subjetivas dos discentes, na perspectiva de compreender os fundamentos em que se sustentam os julgamentos precedentes e de considerar as sugestões e anseios dos alunos, constatou-se que essas impressões convergem em quatro direções, na medida em que para eles as atividades do LECS necessitam de: 1) articulação, linearidade e diálogo entre elas; 2) menos repetição e maior dinamismo entre as mesmas; 3) maior direcionamento para a prática docente e cumprimento das suas propostas; e 4) um corpo docente específico, afinco e envolto com a temática. O conteúdo dessas alusões é ilustrado com os depoimentos seguintes:

---

78 6% dos discentes não opinaram sobre esta questão.

1) *Sugiro que os conteúdos das mesmas sejam melhor distribuídos e articulados* (aluna, ingressante em 2010.1); [...] *melhor articulação com as disciplinas de formação pedagógica, metodologia e estágios; ter pré-requisitos* (aluno, ingressante em 2011.2); *uma linearidade nos programas das LECS [...]; a LECS III que cursei já dei micro aulas, enquanto que nas posteriores que a parte teórica veio aparecer; além de que, os textos se repetiam* (aluna, ingressante em 2009.1); a*credito que as LECS deveriam ter certa relação entre si* [...] (aluno, ingressante em 2010.2);

2) *Precisa ser menos repetitiva; atuar fora da sala de aula e deve ser ofertada de forma sincronizada* (aluna, ingressante em 2007.1); *acredito que se os professores seguissem os programas de cada LECS, evitaria muita repetição e os alunos teriam diferentes oportunidades de formação* (aluna, ingressante em 2008.2); *serem mais dinâmicas, trabalhar com autores diversos e trabalhar mais a metodologia e didática* (aluna, ingressante em 2009.1); *uma aula mais "diversificada" e que realmente fosse um laboratório e não algo monótono como tem sido* (aluna, ingressante em 2014.2);

3) *Aliar prática com teoria; levar os alunos para vivenciar o ambiente da sala de aula* (aluno, ingressante em 2010.2); *deveriam ser ofertadas com foco mais na prática do que na teoria* (aluna, ingressante em 2009.1); *poderia realmente se desenvolver um laboratório de discussões do ensino de Sociologia no ensino médio; isso nós não temos* [...] (aluna, ingressante em 2009.2); *realmente serem transformadas em um laboratório, ou seja, mais prática e menos teoria* (aluna, ingressante em 2011.2); *para que elas melhorem tem que fazer o que o nome propõe: laboratório; hoje ela é apenas mais uma disciplina* (aluna, ingressante em 2010.2);

4) *Professores que estejam comprometidos com o ensino na licenciatura e formados na área* (aluna, ingressante em 2010.2); *que os professores que vão ministrar as LECS tenham afinidade com a temática e que tenham vivência na educação básica* (aluna, ingressante em 2009.2); *contratação de professores com experiência em pesquisa na área da Educação e/ou experiência recente em lecionar em escolas* (aluna, ingressante em 2010.1); *que houvesse preocupação dos professores e elas não fossem dadas de qualquer jeito* (aluna, ingressante em 2008.2); a*credito que as últimas alterações no plano político pedagógico possam ser bem vantajosas, mas é preciso também mais empenho dos professores* (aluno, ingressante em 2012.2).

Prontamente, podemos perceber que algo consensual entre os alunos é que as atividades do LECS tornaram-se repetitivas, desarticuladas e sem uma sequência coerente entre

as mesmas. Essas questões desviaram os objetivos iniciais do laboratório, transformando suas atividades de natureza prático pedagógica em conteúdos de caráter teórico disciplinar, algo que, por vezes, conduz ao pouco envolvimento de boa parte dos discentes. Ao mesmo tempo, há o entendimento de que o desenvolvimento das atividades de acordo com os programas propostos evitaria repetições e inconexões entre elas. Algumas dessas questões encontram as reflexões de Santos (2002, p. 117), ao ressaltar que:

> Um licenciando em Ciências Sociais que aprende a teoria social desvinculada da pesquisa e da discussão metodológica, tenderá ensinar a Sociologia como um conjunto de conceitos abstratos. O que reduzirá a sala de aula ao espaço de transmissão do conhecimento sociológico pronto e acabado.

Em outros termos, o autor faz sobressair a importância de se associar os conhecimentos científicos com aqueles necessários a um sólido exercício profissional. Da mesma forma, os discentes alertam para a necessidade de articulação entre teoria e prática docente e anseiam por atividades mais dinâmicas, como forma de desenvolver seus interesses e a motivação para a profissão docente. Alguns desses elementos são anotados pelos professores, como se percebe aqui:

> No primeiro dia de aula quando a gente começa a problematizar a questão da formação do professor de Sociologia do ensino médio, uma cosia que eles [os alunos] falam muito é da falta de prática, da necessidade de ter uma experiência mais palpável da sala de aula e que as LECS que seria essa possibilidade – até porque são laboratórios [...]. Então os alunos reclamam muito dessa necessidade de experimentar mais [...]. As LECS para a gente eu acho que ainda são um desafio para consolidar a formação desse professor (entrevista com o professor P, realizada em maio de 2015).

Com o anseio de modificar positivamente esse cenário, os alunos propõem a realização de pesquisas e projetos nas escolas, bem como de "oficinas de adequação da linguagem acadêmica para a escolar (transposição de conhecimentos)", ou seja, atividades de transposição didática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso para o ensino de Sociologia na educação básica (aluna, ingressante em 2008.1) Além disso, consideram necessário que haja professores com formação específica, envolvidos com a docência (também no nível básico) e, sobretudo, empenhados com as efetivas propostas do laboratório.

Com a elaboração do atual PPP do curso de licenciatura, e em razão da solicitação de revisão da quantidade de atividades do LECS por parte dos corpos discente e docente, estas

foram reduzidas ao número de quatro, sendo o restante da carga horária (165 horas) distribuída em atividades pedagógicas, específicas à licenciatura e ao magistério, que podem ser desenvolvidas em articulação com o PIBID. Entre estas últimas podem ser consideradas pesquisas em escolas, exercício de docência e participação em atividades escolares e em projetos de pesquisa ou extensão, relacionados à licenciatura (UFMA, 2014a). No quadro abaixo estão dispostas as atividades do laboratório e as propostas avaliativas após a reformulação curricular.

Quadro 5 – Detalhamento das atividades do LECS, a partir do PPP do curso de licenciatura (2014)

Período	Atividades	Avaliação
2º – LECS I	Análise da história, reformas e institucionalização do conhecimento sociológico no ensino médio brasileiro. Pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e maranhense: análise do contexto socioeconômico e dos recursos materiais e humanos (docentes e discentes) das escolas das redes municipal ou estadual de educação de São Luís – com dados de visitas a escolas e/ou das Secretarias de Educação. Entrevistas com professores de Sociologia; palestras de especialistas convidados.	Apresentação de textos individuais sobre as atividades desenvolvidas: análises; pesquisas; entrevistas e/ou palestras.
3º – LECS II	Produção e apresentação de oficinas pedagógicas com metodologias (teatro, música grafite, cinema, literatura etc.) e temáticas diversificadas. (Exemplos: tragédias e comédias sociais; educação em direitos humanos; alfabetização midiática e indústria cultural; o mundo da fome; educação no campo; educação especial – acessibilidade; quem te vê?; contadores de histórias; construções e destruição da natureza; escola e realidade, etc.). Convites à participação de grupos externos.	Apresentação de um texto (individual ou em grupo) de uma proposta de oficina. Exposição das oficinas.
4º – LECS III	Análise de materiais didáticos atuais (livros didáticos/paradidáticos, revistas, documentários). Elaboração e exposição de planos de aulas temáticas, incluindo a produção de material didático.	Elaboração de propostas de produção de material didático. Exposição de um plano de aula, com a utilização do material didático produzido.
5º – LECS IV	Análise das metodologias do ensino de Sociologia: teorias sociológicas; perspectivas sociológicas, tendências pedagógicas. Exercícios: elaboração de planos de aulas temáticas (incluindo a elaboração de um texto). Exposição dos planos de aula (também em escolas e nos Seminários de Licenciatura).	Apresentação de um texto sobre a análise das metodologias do ensino de Sociologia (teorias, perspectivas, tendências). Apresentação de um texto e um plano de aula temática. Exposição individual dos planos de aula.

Fonte: Coordenação do curso de Ciências Sociais da UFMA

Há que se considerar algumas alterações ocorridas a partir desse novo cenário, que se evidenciam principalmente pela: 1) indicação de produção e apresentação de oficinas pedagógicas, sustentadas em temáticas e estratégias metodológicas diversas; 2) análise de materiais didáticos e de metodologias para o ensino de Sociologia na educação básica; e 3) proposta de se elaborar planos de aulas temáticas, a serem expostos não somente no momento do estágio, mas durante visitas às escolas e em eventos específicos, como os seminários de licenciatura.

Além de reorganizar as atividades do laboratório, observa-se que alguns professores, sobretudo os mais recentes no departamento, consagram tratamento mais atento a elas, como nota-se no depoimento de um deles:

> [...] Hoje eu já tenho dois anos de experiência no ensino médio e quando eu peguei LECS, já peguei porque eu quis; eu queria porque eu sei como é que o "negócio", eu sei o que o aluno passa, o que o professor passa em sala de aula; eu disse: pelo menos eu vou usar essa experiência como uma forma de ajudar os alunos da graduação; dizer para eles: olha, vocês vão encontrar isso [...] (entrevista com o professor M, realizada em junho de 2015).

É comum se afirmar que as questões didático-metodológicas competem aos departamentos de Educação. Entretanto, as Ciências Sociais – e de maneira particular a Sociologia, também podem ocupar-se da reflexão em torno das diferentes formas que possibilitam ao professor trabalhar os conteúdos, os recursos didáticos e as propostas de metodologias de ensino, levando em consideração as especificidades da transmissão do conhecimento sociológico a estudantes não habituados a pensar sociologicamente (OLIVEIRA; COSTA, 2009).

A redução numérica das atividades do LECS muito se pautou no fato de serem consideradas excessivas e em questões já colocadas, como a repetição e a falta de correlação entre elas. Contudo, a questão parece não se tratar apenas de reduzir a quantidade, mas, sobretudo, de pensar qualitativamente, isto é, na maneira como elas estão arranjadas e na forma como se articulam. Antes disso, é necessário que haja nítida compreensão sobre os objetivos do laboratório e como estão sendo pensadas as suas atividades, a fim de que o desenvolvimento das propostas ocorra de forma satisfatória.

Uma proposta lançada pelos alunos e por alguns professores diz respeito à estruturação do LECS em torno de eixos de pesquisas em Sociologia da Educação, ultrapassando

nesse sentido os limites da sala de aula e a atividade de ensino, e tornando-se também, dessa forma, um laboratório de pesquisa. Uma iniciativa que converge nessa direção é a sugestão da criação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS), proposta pelo coletivo do PIBID do curso, cujo objetivo principal seria buscar consolidar a licenciatura em Ciências Sociais da UFMA, por meio da constituição de um espaço que conjugue ensino, pesquisa e extensão na área de Sociologia da Educação, no intuito de fortalecer a formação de professores de Sociologia, promovendo oficinas para a produção de materiais didáticos e metodologias de ensino, encontros entre professores da educação básica e alunos do curso de licenciatura, objetivando a troca de experiências sobre práticas de ensino da disciplina, além de articular as diferentes atividades do laboratório aos grupos de estudo e pesquisa existentes.

4.1.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Instituído em 2007 pelo MEC e implementado por meio da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PIBID "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" e concede "bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades" (BRASIL, 2010a, p. 1).

Um dos principais objetivos do PIBID é adiantar a inserção dos estudantes (futuros professores) no ambiente escolar, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de docentes coordenadores do programa e a supervisão de professores de escolas da educação básica da rede pública de ensino. Em função disso, o programa proporciona mudanças na relação entre universidade e escola pública (ALMEIDA; GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2013), ao buscar construir um elo mais horizontal entre o mundo acadêmico e o escolar, no que diz respeito à formação docente (ALMEIDA; ALVES, 2013). A partir do estabelecimento do PIBID, o contato dos graduandos com a escola pública não se restringe apenas ao momento derradeiro de sua formação (estágio supervisionado), pois desde os primeiros períodos do curso, por meio de diferentes atividades planejadas e projetos, os licenciandos podem vivenciar as diversas situações do cotidiano escolar. "O efeito disso é que os bolsistas saem do

protótipo idealizado de docente e vivenciam a docência, com suas instabilidades, seus saberes, impasses, oportunidades, certezas e incertezas nas situações de trabalho" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 157). Assim,

> Do ponto de vista dos licenciandos, o fato de se inserirem nas escolas e passarem a experimentar a instituição em sua complexidade permite ter uma visão mais realista do cotidiano educacional, algo que ajudará na decisão de optar ou não pela docência. Da mesma forma, o contato com professores, coordenadores pedagógicos e diretores possibilita o surgimento da *network* necessária à vida profissional (GONÇALVES; FILHO, 2014, p. 92, grifo dos autores).

Desse modo, os futuros professores são levados a compreender o cotidiano da sala de aula, as atividades inerentes à prática docente e, sobretudo, a dinâmica da instituição escolar e as relações sociais estabelecidas entre os seus sujeitos. Todos esses fatores podem contribuir para um maior envolvimento no curso de graduação e permitem aos graduandos vislumbrar a licenciatura como uma perspectiva profissional e investirem na carreira docente.

Além de se propor a estimular a formação de professores para atuarem na educação básica, o PIBID também busca contribuir para a melhoria desse nível de ensino e a valorização do magistério. Ao inserir os alunos bolsistas no espaço escolar público, visa permiti-lhes a participação em experimentos metodológicos, tecnológicos e de práticas docentes, de forma interdisciplinar, concorrendo para a superação dos problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem. Na outra ponta, coloca-se a expectativa de que os professores das escolas sejam mobilizados por estas e atuem como "coformadores dos futuros docentes". Outrossim, o programa busca contribuir para a articulação entre teoria e prática, imprescindível à formação docente (BRASIL, 2010a).

É oportuno lembrar que o PIBID conserva semelhanças – nominais e organizacionais – com outro programa bastante conhecido e já consolidado no campo acadêmico nacional, a saber: o PIBIC. Em ambos existem: 1) os coordenadores institucionais; 2) os professores coordenadores (e bolsistas) do programa; e 3) os alunos bolsistas. No entanto,

> O PIBID se distingue, dentre outros fatores, por ser voltado para as licenciaturas e por contar com bolsistas externos à instituição universitária [...]. Para seus formuladores, o referido programa também se distinguiria de políticas anteriores de formação de profissionais por possibilitar uma maior interação entre os seus diversos participantes. Com essa dinâmica de aproximação, a intenção é gerar um novo ambiente formativo, no qual cabe evidenciar as expectativas referentes a dois atores: os licenciandos e os professores das escolas (SANTOS, 2014, p. 56).

O PIBID-Sociologia da UFMA[79] teve sua primeira turma selecionada no ano de 2010 e constituía-se, até o período de conclusão deste trabalho, de dois coordenadores institucionais e vinte e cinco (25) alunos bolsistas. As reuniões ocorrem uma vez por semana (no turno matutino), nas quais desenvolve-se atividades de leituras e discussão de textos, planejamento de atividades a serem desenvolvidas nas escolas e avaliação daquelas que estão em desenvolvimento. Os bolsistas são distribuídos nas escolas em função do número de turmas que o professor supervisor (de Sociologia) possui.

Os eixos de atuação do programa caracterizam-se por: 1) atividades extraclasse nas próprias escolas, cuja ideia é estimular os bolsistas a desenvolverem atividades voltadas para a discussão com os alunos da educação básica, norteadas por temas de interesses destes, isto é, temáticas que emergem do cotidiano e no ambiente escolar; e 2) atividades extraclasse fora das escolas, por meio das quais os bolsistas, em articulação com os professores supervisores, desenham algumas ações a serem executadas além muros do espaço escolar, entre elas: visitas temáticas a museus e participação em atividades no interior da universidade e em eventos científicos relacionados com temáticas atinentes à Sociologia.

Destaca-se o estímulo existente, por parte dos professores coordenadores do programa, para que os alunos bolsistas participem de eventos acadêmicos, como o Seminário de Iniciação à Docência (SEMID), encontros (regionais e nacionais) de estudantes de Ciências Sociais e outros eventos da área. Os discentes esboçam resumos ou trabalhos completos e os docentes coordenadores assessoram-nos na leitura, correção e orientação desses textos, a fim de que possam serem aceitos para apresentação. Desse modo, são lançadas as bases de incentivo à produção de textos acadêmico-científicos, resultantes das experiências nas escolas ou de atividades de pesquisas (ainda que em fase exploratória) que elegem temáticas como ensino de Sociologia, recursos e materiais didáticos, metodologias de ensino, entre outras, como objeto de reflexão.

Como sublinham Oliveira e Barbosa (2013, p. 154), experiência semelhante ocorre no PIBID do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus de Sumé-PB, sobretudo através da prática da

79 Na UFMA há também o PIBID interdisciplinar de Ciências Sociais e História que seleciona alunos licenciandos destes dois cursos.

pesquisa, que se faz presente desde o início do projeto, já no diagnóstico da escola. Dessa forma, a pesquisa se converte em um instrumento didático em potencial que pode ser utilizado nas aulas de Sociologia, além de proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de apresentarem os resultados de seus trabalhos em congressos da área, "o que tem contribuído para que eles vivenciem a universidade para além da sala de aula". Assim, o impulso ao desenvolvimento de pesquisas por parte do programa contribui para refutar a pérfida ideia que tende a bifurcar as atividades de docência e pesquisa.

Ao dissertar sobre as experiências de iniciação à docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Almeida e Gonçalves (2011) destacam que o PIBID Sociologia dessa instituição, além de fomentar um processo colaborativo entre universidade e escola, tem se constituído em um movimento didático metodológico que visa conduzir o processo ensino-aprendizagem pela pesquisa, compreendendo a prática e a formação profissional. As atividades do PIBID Sociologia da UFC também convergem nessa direção. É o que demonstram Gonçalves e Filho (2014), ao destacarem que as ações desse grupo reforçam a formação dos discentes para a pesquisa, tendo em vista a compreensão de que docência e pesquisa são atividades que se retroalimentam.

Ao refletir sobre os limites e contribuições do PIBID para a formação de professores de Sociologia, tomando como *lócus* empírico o curso de licenciatura de Ciências Sociais da Unicamp, Gonçalves (2013, p. 48) destaca três prestimosas contribuições do programa para esse curso, a saber: a construção de um espaço dentro da universidade que permite a discussão e a reflexão sobre as questões referentes ao ensino de Sociologia na educação básica; "[...] a possibilidade de proporcionar ao bolsista a atuação na escola pública de forma a aproximá-lo da realidade da sala de aula" e, desse modo, experimentar as condições de trabalho do professor; e a abertura para se pensar e fortalecer o ensino de Sociologia no ensino médio como um objeto de pesquisa.

Ressalta-se que o impacto da participação dos alunos no programa alcança não apenas a formação acadêmica prático-teórica para o exercício da docência, mas incide também na vida pessoal dos mesmos. É possível observar a importância da bolsa para a permanência dos estudantes na universidade e, no limite, como aquilo que teria garantido a continuidade do curso. Esse aspecto também foi suscitado por Oliveira e Barbosa (2013), ao observarem que para muitos alunos do CDSA, a bolsa do PIBID representa uma significativa fonte de recurso para o custeio

dos seus estudos universitários e, inclusive, de sobrevivência material. Assim, os discentes bolsistas têm a possibilidade de permanecerem mais tempo na universidade e participarem dos diversos espaços e eventos acadêmicos, o que se torna mais difícil para aqueles que trabalham durante o dia. Dessa forma, o programa tem possibilitado para parte significativa dos bolsistas a permanência no curso e instigado o interesse pela licenciatura e a carreira docente.

De igual modo, o PIBID apresenta-se também como um estímulo aos docentes bolsistas das escolas, na medida em que se concretiza como uma forma de auxílio financeiro para esses professores, sobretudo se considerarmos o cenário pouco instigante da educação básica nacional, marcado pela inexpressiva remuneração salarial desses profissionais que, em muitos casos, não têm o piso salarial (não raro transformado no teto remuneratório) garantido.

É forçoso destacar que o PIBID oferece a possibilidade de estreitamento dos laços entre universidade e escolas da educação básica, o que se constitui como um requisito para a consolidação da disciplina de Sociologia (REZENDE; MUNIZ; SOUSA, 2011). O primeiro aspecto dessa relação é facilmente notado: o deslocamento dos alunos bolsistas até as escolas. Por outro lado, observa-se o retorno dos professores bolsistas das escolas à universidade, por meio da participação em eventos acadêmicos ou até mesmo da realização de cursos de pós-graduação (ou de formação continuada). Outrossim, em muitas situações, os alunos das escolas são estimulados a participarem desses eventos ou a conhecerem o espaço universitário, quando eles "[...] em geral se impressionam por estar na universidade pela primeira vez e vivenciar um pouco de sua dinâmica" e, ao mesmo tempo, colocam no horizonte a expectativa de ingressarem no ensino superior público (GONÇALVES; FILHO, 2014, p. 91). Desse modo, as fronteiras físicas e sociais da universidade em relação à escola pública são atenuadas.

É manifesto que o PIBID tem proporcionado muito mais que a constituição de um espaço institucional para as discussões sobre as questões que perpassam as licenciaturas no interior das universidades (incluindo aí a formação de professores), sobre o ensino de Sociologia no ensino médio e o lugar dessa disciplina nesse nível de ensino. Ele possibilita também o contato mais direto e prolongado do graduando com a realidade da educação básica, algo que não era possível somente com o estágio curricular supervisionado (GONÇALVES, 2013); permite aos alunos a vivência da experiência docente nas escolas em tempo precoce, oferecendo possibilidades para que eles possam refletir sobre os desafios da futura profissão e estabelecer uma ligação com a formação inicial, ou seja, ao mesmo tempo em que permite compreender o

cenário vindouro com o qual o graduando irá se deparar, o programa também possibilita ponderar se o processo formativo em desenvolvimento na universidade está fornecendo as ferramentas necessárias – e a forma de utilizá-las – para a atuação no campo profissional, na medida em que os licenciandos são considerados coparticipantes do espaço escolar, não se restringindo apenas ao observarem a prática docente, mas constituindo-se em coautores de sua própria formação (ALMEIDA; GONÇALVES, 2011).

Dessa forma, o programa possibilita um diálogo entre os conhecimentos teóricos do curso e as experiências práticas da profissão docente. "Neste diálogo, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissão docente vai sendo tecida, costurada por um fluxo constante de trocas e partilhas, fios essenciais, em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 153). Por tudo isso, é possível inferir que o PIBID assinala um propósito de uma nova forma de organização do processo formativo docente.

Contudo, não se pode deixar de anotar que não são todos os alunos licenciandos que estão inseridos no programa (em muitos casos, a minoria). Vale ressaltar que o PIBID, mesmo sendo um programa de grande abrangência, não contempla todas as licenciaturas, mesmo aquelas das universidades públicas. Portanto, ainda que este trabalho não detalhe o alcance e extensão do programa, alerta-se para a não generalização das informações. Essa observação também vale para o programa na área de Ciências Sociais ou Sociologia.

É certo que esse programa contribui positivamente para a formação de professores, posto que os discentes que dele participam iniciam antecipadamente a docência e a eles são oferecidos os meios de perceberem as possibilidades e os limites da carreira docente. Por outro lado, quando se revela os aspectos positivos que o PIBID proporciona ao aluno em formação, expõe-se também as lacunas existentes nos cursos de formação de professores de modo geral: se o aluno pibidiano tem contato com a sala de aula, significa que o curso de licenciatura não proporciona esse contato; o aluno sai preparado para dá aula, significa que na licenciatura ele não estaria de fato preparado para lecionar nos cursos de licenciatura nos quais o programa funciona, é como se os alunos que nele não estão inseridos não fossem oportunizados a uma formação mais sólida e abrangente, o que, de alguma forma, poderia revelar as limitações do processo formativo.

Em razão disso, ressalta-se que mesmo o PIBID sendo uma política educacional de estímulo à formação para a docência e de valorização das licenciaturas, é importante que a

formação docente não se restrinja apenas ao programa ou fiquem volvendo em torno dele, haja vista que ele é uma ação formativa complementar, não sendo salutar confiar-lhe todos os itinerários do processo formativo, uma vez que "a universidade necessita continuar refletindo sobre a formação de professores, independentemente do PIBID" (GONÇALVES; FILHO, 2014, p. 97). Em outros termos, não é de se esperar que o programa se constitua no único (ou principal) espaço de formação docente, mas que seja complementar a outros espaços e aos próprios cursos de licenciatura[80].

4.2 Percepções dos alunos e professores sobre a formação docente

Já se disse que as Ciências Sociais da UFMA – que conjugava as modalidades bacharelado e licenciatura – passou a constituir-se em dois cursos distintos, a partir de 2011. Ao serem interrogados sobre esse processo de divisão, a quase totalidade dos professores entrevistados afirmaram que foram e são contrários à separação, e alguns entendem que é uma incongruência se pensar a formação de forma separada. Sobre isso, a professora C manifesta-se desta forma:

> Eu não acho importante ficar anos formando uma pessoa só em licenciatura; eu sou totalmente contra isso [...]. Acatei criar a licenciatura no momento que ela caminhava junto com o bacharelado, mas no momento em que o MEC decidiu separar eu fui uma que falei para o avaliador: eu não aceito isso! Eu não aceito formar o professor separado do pesquisador. Onde já se viu isso? É loucura do Brasil (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015).

Outro professor do DESOC também expressou sua posição adversa à constituição de um curso de licenciatura disjunto do bacharelado, da seguinte maneira:

> Eu fui contra, eu me posicionei contra. Primeiro, não só por isso, mas foi uma imposição para o departamento criar esse novo curso; o departamento não tinha essa obrigação de criar; o departamento já tinha um *modus operante* que era um curso de bacharelado e aí a complementação com uma habilitação de licenciado também (entrevista com o professor C, realizada em maio de 2015).

---

80 Há que se ressaltar, no entanto, que o PIBID atravessa uma conjuntura de redefinição de seus objetivos e forma de funcionamento, o que se manifesta por meio da proposta de elaboração de novos subprojetos a serem submetidos à Capes, tendo a clara ideia de redução de gastos.

Em muitos departamentos de Ciências Sociais há a compreensão de que a separação entre bacharelado e licenciatura implica na divisão entre pesquisa e ensino ou entre teoria e prática, e em uma bifurcação entre a formação do pesquisador e a do professor (HANDFAS, 2009), nutrindo-se a ideia de que o ensino diz respeito apenas à licenciatura e as questões de investigação científica estariam reservadas ao bacharelado. Em última instância, considera-se que significa distanciar aqueles que produzem conhecimentos daqueles que os transmitem. Contudo, faz-se necessário reconhecer que a existência dos cursos de licenciatura e bacharelado não sugere um tratamento desarticulado entre essas questões, pois como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, "a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor" (BRASIL, 2001a, p. 34).

Além da resistência à criação do curso de licenciatura, há também certo inconformismo e insatisfação diante desse novo cenário por parte de alguns docentes, que compreendem que o modelo formativo no qual o bacharelado era predominante e a licenciatura apresentava-se como uma vicissitude seria o mais indicado. Pode-se perceber isso nas palavras do professor J:

> Na verdade, eu acho que a gente nunca se conformou com o fato de ter separado as duas modalidades. Eu continuo *insatisfeito* com isso; eu acho que essa é uma separação artificial, e eu acho que a gente deveria pensar [...]; eu continuo achando que a gente deveria continuar pensando conjuntamente [...]. Na verdade, eu acho que a gente teria que voltar atrás nessa situação, entendeu? Eu acho que a gente deveria voltar a uma situação em que o bacharelado [...]; eu não sei até que ponto isso é possível – eu não sinto um movimento efetivo nesse sentido, mas eu continuo insistindo que o melhor seria nós termos só um curso de Ciências Sociais, com a habilitação em licenciatura como uma *alternativa* para aqueles que desejassem (entrevista com o professor J, realizada em junho de 2015).

Posições desse tipo subtende a concepção de que o curso de licenciatura fragilizaria a formação em Ciências Sociais, por ser um curso "fraco", no qual a formação do cientista social estaria prejudicada. Mesmo com a existência de dois cursos, alguns docentes continuam concebendo a graduação da mesma forma que o modelo anterior. É sintomático o fato de permanecer a concepção – tal qual como nas estruturas curriculares anteriores – de que a licenciatura deveria ser complementar ao bacharelado, sendo, pois, uma habilitação alternativa.

Essa também é a avaliação realizada por Freitas, L. (2013, p. 185) em relação às Ciências Sociais da UFPA, ao analisar o contexto histórico em que a habilitação em bacharelado esteve ausente nesse curso (durante boa parte do regime militar) e identificar que havia um

sentimento "[...] de que a licenciatura em Ciências Sociais proporcionava uma formação deficiente, assim como o retorno do bacharelado proporcionaria uma formação sólida deste profissional".

Ao mesmo tempo, o cenário de dois cursos separados ainda parece nebuloso para alguns professores, na medida em que fazem certa confusão entre a existência de um curso ou de uma modalidade de licenciatura:

> [...] Apesar da gente ter *uma concepção da importância de ter a licenciatura como uma segunda formação*, mas ainda tem um certo entrave – talvez até por isso né – por parte de alguns professores, não sei [...]. As discussões que "rolam" nas assembleias são muito gerais, mas talvez ainda tenha essa preocupação com a especificidade: ou você vai trabalhar com a licenciatura ou você vai ficar só com o bacharelado e vai fazendo uma [...] ou nós vamos fazer dois cursos. Não sei se isso tá muito claro também no departamento (entrevista com o professor CB, realizada em junho de 2015).

Essas impressões turvas revestem-se em uma flagrante contradição, na medida em que se observa a ideia da importância atribuída à licenciatura, mas como uma "segunda formação", como uma complementariedade. Diante dessa configuração, e do fato de ainda persistir certa hierarquização e uma representação social inferior da licenciatura face ao bacharelado, uma das questões que se apresentam é: de que maneira a formação do professor de Sociologia está sendo pensada ante uma matriz curricular que é bacharelesca e de um corpo docente que, sem grandes exceções, continua atuando de um *modus* similar ao desenho formativo anterior à separação?

Partimos do pressuposto de que no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMA as discussões sobre formação docente não perpassam todas as disciplinas, algo que prejudica a relação entre os conhecimentos teóricos perseguidos ao longo do curso e a prática docente. Diante disso, buscamos identificar as percepções dos alunos e professores acerca da dinâmica do processo formativo, cientes de que, mesmo que estas não sejam suficiente para compreendermos as múltiplas configurações e tomadas de posição nesse processo, apontam-nos algumas vias nessa direção.

Cerca de três em cada quatro alunos do curso de licenciatura (76%) consideram que o currículo deste é pouco ou relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimentos afins. Desse modo, a exemplo do que observou Takagi (2013, p. 156), "parece que o currículo de licenciatura [...] ainda é concebido pelo agrupamento de

disciplinas que ainda não dialogam entre si para assumir a formação de professores como uma tarefa compartilhada".

Quando questionados se o curso de Ciências Sociais possibilita a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre os conhecimentos teórico-metodológicos e os didático-pedagógicos, a maioria entende que esta é uma relação tênue. As orações seguintes expressam as percepções dos discentes sobre essa questão: "isso é visto em algumas cadeiras específicas, mas o curso como um todo, não" (aluna, ingressante em 2011.2); "as experiências que tive até agora não me proporcionaram essa articulação (teoria e prática); tive um foco teórico" (aluno, ingressante em 2012.2); "para mim o que falta – algo que na realidade a gente está começando a refletir e superar esse problema – é justamente essa articulação [...] entre teoria e prática, mas não qualquer prática: a prática de ensino mesmo" (aluno, ingressante em 2011.2).

Nota-se que o diálogo entre teoria e prática mostra-se pouco dimanado. Como já alertara as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores da educação básica, nesses cursos predomina a concepção de que a prática está restrita ao momento do estágio. "Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática" (BRASIL, 2001a, p. 23). Essa concepção restrita da prática contribui para distanciar esta da teoria. Em razão disso, assume-se que "a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso", mas "deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor" (BRASIL, 2002, p. 5). Também nesse debate, ao colocar em evidência os modelos de formação docente, Handfas (2012, p. 29) aponta que "a controvérsia gira em torno de saber de que maneira devem ser articulados as duas dimensões essenciais na formação profissional do professor – a teoria e a prática".

Ao tomar como reflexão a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no contexto da política de expansão do ensino superior público no Brasil, Perruso e Pinto (2012, p. 161) apontam que:

> Um dos grandes desafios para a consolidação e qualificação das licenciaturas é a articulação entre teoria e prática de ensino. Alvo de diversas críticas e considerações por parte dos alunos, o diálogo entre as disciplinas pedagógicas, disciplinas específicas e disciplinas práticas apresenta-se como uma das principais dificuldades e projeções para a excelência do curso. Ainda precisamos caminhar nesse sentido.

Admite-se que o conhecimento também é construído “na” e “pela” experiência, ou seja, na prática profissional, não sendo, pois, substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber ou aprender um conceito ou uma teoria é diferente de saber ou aprender a exercer uma profissão. Trata-se, nestes termos, de aprender a “ser” professor. Por esta perspectiva, o conhecimento está relacionado às práticas inerentes à atividade docente, na qual é oferecida ao aluno em formação a oportunidade de perceber as diferentes dimensões do contexto profissional, analisar como as situações dessa atividade se constituem e compreender de que forma a atuação pode interferir nestas. Ressalta-se, no entanto, que o conhecimento experiencial não está desvinculado do conhecimento teórico e tampouco o substitui, sendo locupletado quando articulado a uma reflexão sistemática. Assim, é desejável que se estabeleça uma conexão entre o saber prático-experiencial e o saber teórico, pois é este que possibilita a reflexão sobre a experiência, atribuindo-lhe sentido (BRASIL, 2001a). Como apontam Pimenta e Lima (2006, p. 13, grifos das autoras),

> Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Assumindo essa perspectiva, espera-se que as (diferentes) disciplinas da matriz curricular contemplem as dimensões teórica e prática do processo formativo, no intuito de promover elos entre o pensar e o fazer. De acordo com Freitas, G. (2013), há duas questões desafiadoras na prática docente universitária, a saber: realizar uma combinação acertada na formação teórica, metodológica e didático-pedagógica dos alunos, ou seja, identificar o que é fundamental tanto no bacharelado quanto na licenciatura; e estabelecer uma conexão semântica entre o processo formativo e o mundo desses estudantes (notadamente juvenil).

Contudo, no que se refere ao ensino de Sociologia, ressalta esse autor, o professor universitário situa-se em uma relativa “zona de conforto”, pois, mesmo tendo que ministrar aulas para um público majoritariamente jovem, todos que aí se encontram estão com o propósito de se tornarem cientista social (quer seja bacharéis ou professores) ou, ao menos, ingressam tendo consciência disso. Por outro lado, a situação do professor de Sociologia do nível médio é bem menos confortável, na medida em que ele se encontra diante de dois grandes desafios:

> Primeiro, *acertar no que é fundamental* para um público que não escolheu ainda ser cientista social, mas que tem pela frente a obrigação de estudar Sociologia; segundo, estabelecer um contorno de "horizontes semânticos" junto a um público juvenil cujos sentido de pertença e significações são cada vez mais objetos de disputa entre a escola, como um campo de socialização específico, e o campo social mais amplo, capitaneado pelo mercado, com subcampos de valores, símbolos, performances e linguagens específicas que constituem os chamados "valores e culturas juvenis", de tal modo que, nesses embates, os alunos sejam minimamente seduzidos a serem "afetados" pela disciplina Sociologia (FREITAS, G., 2013, p. 102, grifos do autor).

Desse modo, além de identificar o que é fundamental para esses jovens alunos, o professor de Sociologia da educação básica necessita levar em consideração os múltiplos aspectos da (s) juventude (s) que não se apresenta como uma unidade social, mas como um componente que abrange uma pluralidade de sentidos, inserida em uma sociedade que tende a supervalorizar os "signos juvenis", seja no comércio, na moda, na cultura, na estética, etc. Em razão disso, o processo de formação docente inicial também necessita considerar esse universo social no qual o futuro professor estará inserido.

Ainda sobre a articulação entre as dimensões teórica e prática no curso de Ciências Sociais, alguns alunos interrogados ressaltam que a estrutura curricular do curso de licenciatura é praticamente a mesma do bacharelado e que grande parte dos professores é de uma tradição bacharelesca, tornando-se "difícil fazer essa articulação da forma que o curso está estruturado, com poucas disciplinas didático-pedagógicas" (aluno, ingressante em 2010.1). Para outros discentes, "[...] a articulação resulta muito mais da iniciativa do aluno do que de um estímulo que esteja associado à proposta pedagógica do curso, via seus intermediadores" (aluno, ingressante em 2011.2). Eles lembram que a participação em alguns espaços institucionais do curso, como PET, PIBID e grupos de pesquisa e extensão é que proporciona uma relação teórico-prática satisfatória que, decerto, não é possibilitada somente pelas atividades sala de aula.

A questão da pouca atenção depositada na licenciatura e seu preterimento ante ao bacharelado também é destacada pelos alunos, ao afiançarem em seus depoimentos que: "o maior problema é que o curso de licenciatura ainda é visto como inferior ao bacharelado, o que dificulta o fortalecimento da licenciatura" (aluna, ingressante em 2010.2); "é notório a supervalorização do bacharelado sobre a licenciatura, apesar de que já melhorou consideravelmente; os incentivos estão maiores (PIBID, etc.), mas ainda falta maiores mobilizações para motivar os alunos;

mostrar possibilidades" (aluna, ingressante em 2009.1). Assim, como sublinha Handfas (2012, p. 37),

> É verdade que na formação acadêmica existente em nossas universidades, podemos identificar uma tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura e isso certamente se dá em função da própria desvalorização do papel do professor. Vale dizer que tal desvalorização é uma das formas de manifestação do papel que é conferido ao professor na sociedade brasileira, decorrente da nossa própria formação social e do processo de escolarização que aqui se deu.

Uma vez mais, essa é uma questão que acompanha os cursos de Ciências Sociais, em seus diferentes modelos formativos, a exemplo do que observou Cigales (2013) que, entre outros aspectos, constatou que a licenciatura em Ciências Sociais da UFPel sofria constantemente ausência de professores com formação no campo educacional. Além de não haver pesquisas que contemplassem a área da Educação, a matriz curricular da licenciatura dessa instituição não ofertava disciplinas como Sociologia da Educação e História do Ensino de Sociologia. Oliveira (2014b, p. 202, grifo do autor) aduz que a dicotomização entre bacharelado e licenciatura está presente mesmo nos cursos que, supostamente, pretendem unificar essas duas habilitações. Assim,

> Dado o processo de expansão do ensino superior, verificamos que essa dualidade se reproduz nos cursos de graduação, de modo que aqueles voltados para a formação de professores são compreendidos como cursos de *menor prestígio*, pois seriam voltados para sujeitos oriundos das camadas populares, o que é reforçado, por exemplo, pela preponderância desses cursos no horário noturno.

Levando isso em consideração, o sistema de ensino superior contribuiria, marcadamente, para a perpetuação de um sistema social dualista e excludente. Desse modo, "a lógica do sistema educacional levaria a um processo de desvalorização das disciplinas que se aproximam do universo da prática, ao mesmo tempo em que agregaria prestígio às disciplinas tidas como abstratas, longe da realidade do aluno" (OLIVEIRA, 2014b, p. 202). Esse entendimento hierárquico da organização das disciplinas associa-se diretamente com a forma como estão dispostos os componentes curriculares nas matrizes das licenciaturas, nas quais aqueles mais teóricos, direcionados para a formação na área da ciência de referência do curso sobrepõem-se aos componentes práticos, diretamente relacionados à formação docente.

Neste esforço de compreender a dinâmica do processo formativo, buscou-se verificar quais os procedimentos de ensino mais utilizados pelos professores e como os alunos avaliam a prática docente. De acordo com os discentes (tanto da modalidade conjunta quanto do curso de licenciatura), as metodologias de ensino aplicadas com maior recorrência pelos professores são aulas expositivas e seminários, o que confirma as indicações de Gil (2007, p. 5) de que "[...] no Ensino Superior é onde menos [sic] se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro".

Já as percepções dos alunos em relação ao trabalho dos docentes convergem para um entendimento comum: os professores estão preparados teoricamente, porém, boa parte apresenta alguma dificuldade em transmitir os conteúdos, ou seja, carecem de dispositivos didáticos específicos ao processo de ensino-aprendizagem e de maior variação nas estratégias metodológicas utilizadas. Os relatos seguintes sintetizam essas observações: "todos os professores possuem um vasto conhecimento teórico; contudo, pouquíssimos têm habilidade didática na abordagem dos conteúdos" (aluna, ingressante em 2009.2); "[...] estão preparados teoricamente, mas poucos possuem o olhar voltado para o campo escolar; até possuem didática, mas percebe-se poucos com afinidade e experiência com a licenciatura" (aluno, ingressante em 2009.2); e "estão preparados mais teoricamente do que didaticamente; com exceção de alguns, a maioria tem dificuldade em relação a uma aula 'clara' e dinâmica" (aluno, ingressante em 2009.2).

Essas anotações vão ao encontro da análise de Gil (2007, p. 1-2), quando aponta que "as deficiências na formação do professor universitário ficam claras nos levantamentos que são realizados com estudantes ao longo dos cursos. Nestes é comum verificar que a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à 'falta de didática'". De acordo com o autor, muitos professores universitários minimizam a importância da Didática, porém,

> Cabe considerar também que a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. E também que, ao contrário dos que lecionam em outros níveis, muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica (GIL, 2007, p. 5).

Mediante essa perspectiva, os professores universitários, de maneira geral, não recebem preparação pedagógica específica. Além disso, em função de exercer proeminentemente a atividade profissional da ciência de referência da área na qual se formou – entendida não raro como a de pesquisador, esses docentes raramente têm a oportunidade de participar de cursos ou formações sobre métodos de ensino e aprendizagem ao longo da vida profissional. “A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor” (GIL, 2007, p. 9).

As diferentes maneiras de transmitir o conhecimento produzem efeitos e reações múltiplos. Uma vez que tanto os discentes quanto os docentes possuem características – de diferentes ordens – distintas, “enquanto um professor pode ser bem classificado por uma parte de seus alunos, a outra parte pode desqualificá-lo, todos amparados pelos mesmos subsídios (a mesma aula, por exemplo) que neles produziram relações bem diferentes” (TAKAGI, 2013, p. 171, sic). Assim, é necessário admitir que as percepções acerca da prática docente, ainda que sustentadas pelos mesmos elementos ou consideradas sob parâmetros semelhantes, não são manifestadas de maneira homogênea. Por outro lado, cabe destacar ainda que:

> Dos professores universitários exige-se hoje, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Ocorre, porém, que a maioria desses programas não contempla seus concluintes com disciplinas de caráter didático-pedagógico. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente. Muitos professores também conseguem, por meio da intuição e da experiência, obter altos níveis de capacitação pedagógica. Outros, no entanto, tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda a sua vida acadêmica (GIL, 2007, p. 15).

De acordo com essa análise, a pouca variação didático-metodológica durante o cumprimento dos seus ofícios por um número significativo de docentes formadores estaria associada a uma frágil formação pedagógica, o que poderia ser mitigado pela oportunidade de formação continuada ao longo da carreira docente. Dessa forma, as questões de ordem pedagógica ficariam reservadas muito mais às habilidades individuais. Essa discussão também foi registrada por Cunha (2009, p. 213), quando enfatiza que:

> [...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico da área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como

> pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

As expectativas quanto ao acúmulo, por parte dos professores, de conhecimento teórico da ciência de referência normalmente são satisfeitas – como destacaram os alunos interrogados para este estudo. Uma vez que os discentes já teriam a necessária maturação intelectual, a atividade docente teria como propósito principal transmitir o saber teórico, como forma de legitimá-lo. Assim, admite-se as considerações de Takagi (2013, p. 219) de que "os docentes universitários preocupam-se essencialmente com o conteúdo, vinculando seu aprendizado a um processo de acumulação e esforço por parte do aluno". Todavia, compete destacar que essas observações necessitam ser guardadas com reserva, pois nem todos os docentes do ensino superior atentam-se tão somente para o conhecimento teórico-conteudista, havendo alguns com estimável desempenho didático-pedagógico, como adverte Gil (2007).

Em relação ao processo de formação docente das Ciências Sociais da UFMA, é necessário ressaltar um aspecto importante: o corpo docente formador estava configurado para atender a demanda do modelo formativo com duas habilitações em um só curso, ou seja, ofertar um curso de bacharelado e, em seu bojo, a licenciatura como uma modalidade adicional. Nas palavras de um professor: "cria-se agora, obrigatoriamente, um curso de licenciatura, mas o quadro de professores do departamento não respondia a esse novo cenário, ou seja, cria-se um curso de licenciatura, mas a gente não tem um corpo de professores que dê conta dessa nova realidade" (entrevista com o professor F, realizada em junho de 2015). Assume-se que esse registro se refere tanto ao aspecto quantitativo – visto que se tem agora dois cursos, mas o número de docentes permanece o mesmo – quanto qualitativo, na medida em que, como posto, a formação e atuação desses docentes aproximam-se muito mais do bacharelado.

Interrogamos os alunos também em relação aos problemas e as dificuldades encontrados no transcorrer da graduação. Algumas questões apontadas são de natureza subjetiva, isto é, estão diretamente relacionadas – ou são intrínsecas – aos discentes; enquanto outras referem-se a problemas circunscritos ao curso ou ao ambiente acadêmico. Entre os relatos mais recorrentes, destaca-se: a (falta de) articulação entre teoria e prática, evidenciada pelo restrito contato com a realidade da prática docente ou, em outros termos, a falta de prática em relação aos conteúdos apreendidos, fator que dificulta a operacionalização do estágio licenciatura, sobretudo, no momento de transpor os conteúdos adquiridos ao longo da graduação para os alunos da

educação básica, o que incide sobre a questão da transposição didática; a dificuldade de alguns em compreender os conteúdos do curso, considerados por vezes complexos e distantes da realidade social, o que também pode estar associado à formação insuficiente durante a educação básica – aspecto mencionado por alguns alunos; o fato das disciplinas básicas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) estarem direcionadas para a pesquisa e não se voltarem, de alguma forma, para a docência; a irregularidade na oferta de algumas disciplinas (principalmente as demandadas a outros departamentos), o que retarda o término da graduação; o pouco interesse, afinidade ou apoio de alguns professores em relação à licenciatura, de modo geral, e às atividades do LECS, de maneira particular; a inópia de didática e metodologias de ensino satisfatórias, assim como a pouca experiência com o (futuro) campo de atuação dos licenciandos por parte da maioria dos docentes; a ausência de um quadro de professores da área de Sociologia da Educação e experimentados em relação à educação básica, bem como de pesquisas realizadas pelos docentes nesse campo de estudo ou na interface com o ensino de Sociologia. Ademais, para grande parte daqueles estudantes do período noturno que trabalham durante o dia, o pouco tempo disponível para as leituras e a participação em eventos do curso e da universidade, em grupos de estudo e pesquisa ou em projetos de pesquisa e/ou extensão e o cumprimento das atividades complementares (extracurriculares) configura-se como forte empecilho para a continuidade (e conclusão) do curso.

Muitas dessas questões são sublinhadas por Cardin (2011, p. 13), que na tentativa de estabelecer os vínculos entre os cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), verificou que:

> O discente termina sua graduação com poucas oportunidades de conhecer formas de transmitir os conteúdos apreendidos na universidade para os estudantes no ensino médio e, muito menos, de introduzir o estudante no universo relativo à produção de conhecimento sociológico. Esta é uma das queixas mais constantes entre os formandos. De maneira geral, os entrevistados sinalizam para a existência de uma boa formação teórica e metodológica, mas reclamam da ausência de uma relação mais acentuada entre as possíveis atividades práticas e as aulas expositivas, comuns na graduação, mas inviáveis na educação básica.

Como também anotou Pimenta (2009, p. 59-61), “não tem sido raro professores e alunos clamarem por ‘mais prática’, uma vez que se consideram os cursos ‘muito teóricos’”. De acordo com a autora, “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize em

consequência da atividade de ensinar". Desse modo, a atividade docente possui uma dimensão teórico-prática, na medida em que o professor se apropria objetivamente de um conhecimento científico (atividade teórica) para transmiti-lo de maneira não casual, mas intencional (atividade prática). Nesse sentido, a atividade docente também pode ser entendida como práxis que, nas reflexões de Karl Marx, é atitude (teórico-prática) humana de transformação da estrutura social.

As questões mencionadas acima também podem ser verificadas em outros contextos formativos, a exemplo do que destacaram Leal *et al*. (2015, p. 58) ao investigarem a formação (instrucional) dos licenciandos do curso de Ciências Sociais da UnB, apontando um descompasso entre formação docente, propósitos (orientações) curriculares e prática docente em sala de aula, e verificando que "para muitos licenciandos, a 'prova' da prática docente em sua formação é insuficiente para prepará-los para se tornarem professores de Sociologia".

Uma vez mais, põe-se em evidência a questão da relação entre teoria e prática no processo formativo, na medida em que os alunos ressaltam a carência de um instrumental teórico-metodológico que se volte para a prática docente e do contato com o campo de atuação do professor de Sociologia. Como já observara Diniz-Pereira (2000), um dos principais problemas do processo de formação de professores refere-se ao distanciamento em relação ao contexto profissional para o qual se está formando o graduando.

Nesse sentido, corrobora-se com as discussões de Moreira (1993, p. 45), quando este sugere que na formação do professor é necessário que se evite "a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas". Todavia, no contexto aqui analisado, parece ainda não ter se constituído o entendimento de que a formação de professores e as questões a ela relacionada reclamam por uma articulação entre todos os componentes curriculares do curso de licenciatura e competem a todo o corpo docente formador, não se conferindo, unicamente, àqueles que ministram disciplinas específicas do eixo pedagógico, ainda que, como lembra um discente:

> Por fazer parte do currículo antigo e já ter acompanhado vários períodos, percebo que aos poucos isso tem mudado, especialmente em LECS. Porém, a abordagem das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política pouco ou quase nunca é contemplada de modo a contribuir com o ensino (o trabalho) do licenciado (aluna, ingressante em 2009.2).

Algumas alterações nesse cenário já começam a ser percebidas, como a maior quantidade de professores na condução das atividades do LECS, a reorganização dessas atividades e do estágio supervisionado de licenciatura, a reserva de vaga em concurso público na área de Sociologia da Educação e o maior envolvimento de alguns docentes nas questões referentes ao curso de licenciatura. As disciplinas aludidas na citação anterior constituem o chamado *núcleo duro* do curso e são ofertadas de modo similar – em termos numéricos e de conteúdos programáticos – para os dois cursos. Sem imergir na discussão quantitativa, sublinhamos apenas a questão dos conteúdos: admite-se que a formação do licenciando não implica em redução de componentes ou de rigor teórico em relação à do bacharel, contudo, parece plausível ressaltar que são formações distintas e que os conteúdos – assim como os procedimentos metodológicos – do processo de ensino-aprendizagem do curso de licenciatura demandam uma proposta que considere as especificidades do ensino das Ciências Sociais na educação básica, pois

> Formar um profissional capaz de despertar no jovem o interesse pelo conhecimento sociológico exige muito mais que o domínio do conteúdo programático que se vai ministrar. Esse domínio, muitos recém-formados possuem e, nem por isso, demonstram competência para o ensino de Sociologia no nível médio. As disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais têm a tarefa e o compromisso de preparar o licenciado para o trabalho docente na Educação Básica, o que expande os limites do ensino de Sociologia no nível médio. Esse preparo se institui mediante o compromisso pedagógico que se estabelece entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a efetiva possibilidade de desenvolver, no outro, uma postura diferenciada diante do mundo (GUIMARÃES, 2012, p. 87).

Ao analisar o quadro de distribuição dos componentes curriculares para o curso de licenciatura, observou-se que as disciplinas do eixo pedagógico, e sobretudo as atividades do LECS, normalmente são conduzidas pelos professores recém-ingressos no departamento. Em presença disso, buscou-se verificar os motivos dessa conjuntura a partir de questões lançadas aos docentes. Os depoimentos seguintes subsidiam na compreensão desse aspecto: “as disciplinas da licenciatura não nos interessam; eu não tenho a menor vontade de está dando aquelas disciplinas” (entrevista com a professora C, realizada em maio de 2015); “eu não me sinto suficientemente preparado para dar aula na licenciatura” (entrevista com o professor F, realizada em maio de 2015);

> Tem muitos professores que não dão [...]; eu não tenho nenhum envolvimento com a licenciatura, não me sinto qualificado para trabalhar na licenciatura; tem muito outros que talvez não queiram, não gostem, enfim. Eu nunca me apresentei para dá; prefiro ficar mesmo com o bacharelado porque é a área que eu me incorporo, me identifico; eu acho que eu me sinto mais qualificado também para trabalhar (entrevista com o professor CB, realizada em junho de 2015).

Assim, observa-se que boa parte dos docentes que estão há mais tempo no departamento consideram-se pouco atraídos pelas questões do ensino de Sociologia, em razão de não depositarem interesse na área ou julgarem-se pouco preparados para nela lecionar. Desse modo, "a disposição das pessoas de dar aulas em uma área de conhecimento que elas não dominam é sempre pequena; então elas acabam fazendo isso quando não tem outra possibilidade. Por isso, os professores que chegam mais recentemente acabam assumindo essas disciplinas" (entrevista com o professor J, realizada em junho de 2015).

Esse panorama robustece o que já fora suscitado em momento anterior, ou seja, o fato de não ter havido, ao longo dos anos, um investimento na seleção de professores com formação e, sobretudo, atuação na área de Sociologia da Educação repercute em um curso de licenciatura fortemente marcado por uma configuração bacharelesca e na elisão ou ausência de disciplinas dessa área na matriz curricular. Tais questões são aduzidas em alguns depoimentos dos docentes, como no que se segue:

> Eu acho que primeiro de tudo a gente tem um problema no próprio corpo docente, que a gente tem muito poucos profissionais que tenham uma trajetória de dedicação à Sociologia da Educação; primeiro de tudo eu acho que isso é um problema – a própria formação, da pessoa se especializar nesse tema e querer pesquisar nessa área. Então fica uma coisa meio limitada, e muitas vezes a gente define as disciplinas em função também do corpo docente, do que a gente tem de viabilidade; porque não adianta você fazer uma coisa que seja inviável de ser cumprido (entrevista com a professora V, realizada em junho de 2015).

A ideia da insuficiente preparação para atuar diretamente na licenciatura é recorrente em muitas falas dos professores. É sabido que os discursos se proliferam incessantemente e institucionalizam-se, suscitando uma formação discursiva que, ao mesmo tempo, proporciona as condições de possibilidade e de emergência de um discurso (FOUCAULT, 2008). Assim, a reprodução dos discursos proliferados por alguns docentes de que eles não estão preparados para conduzirem as disciplinas e atividades diretamente associadas à formação docente parece constituir-se como uma estratégia discursiva que, gradualmente, afirma-se como coerente.

> Uma cosia que as pessoas falam e que eu acho que acontece é que muitos professores sentem maior dificuldade em assumir as disciplinas específicas da licenciatura e eu antes de dar LECS eu desconfiava um pouco dessa narrativa de que não está todo mundo preparado para assumir, mas agora depois de dar LECS eu me sinto mais insegura do que antes de dar; assim, eu comecei a perceber que tem disciplinas específicas da licenciatura que eu não me sentiria confortável de dar; não te diria exatamente porque. Então, por mais que eu tenha graduação em Ciências Sociais, tem coisas que os alunos já estão em uma fase mais específica que estão se voltando para determinados autores, determinadas abordagens, que já não são as que eu tenho mais familiaridade [...]. Então eu acho que a gente tem [...]; porque ao utilizar esse discurso de dizer assim: ah, eu não me sinto preparado!, eu achava que era um discurso fácil; hoje eu acho que ele é um discurso que tem uma certa consistência, não que ele justifique o fato, necessariamente, de que a gente enquanto curso não tenha que assumir essas disciplinas – essa formação, porque é de nossa responsabilidade, evidentemente, mas eu acredito sim que a gente tem familiaridade maior com determinada literatura, com determinados autores, com determinadas possibilidades; a gente consegue dar algumas disciplinas com mais competência do que outras. Eu acho que não reconhecer isso também é a gente não perceber que na nossa trajetória a gente se aproxima de determinados autores mais do que outros, de determinadas áreas temáticas mais do que outras (entrevista com a professora A, realizada em junho de 2015).

Corrobora-se com a assertiva de que, em suas trajetórias acadêmicas os profissionais – de qualquer área do conhecimento – elegem determinados objetos de estudo e, a partir de suas condições objetivas, realizam investimentos – temporal, econômico e cultural – em torno desses objetos e em pesquisas a eles relacionadas. Assim, como lembra Oliveira, M. (2015), a carreira universitária leva à *especialização* dos professores formadores, porém, no caso das Ciências Sociais, o formato do curso nas três áreas básicas exige que o aluno adquira conhecimentos *gerais* dessas três áreas.

No caso posto em análise, a experiência como pesquisadores e o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre temáticas diversas sugerem maior disposição dos docentes para ministrarem as disciplinas teórico-metodológicas das Ciências Sociais. Eles reconhecem que disciplinas da área de Sociologia da Educação ou relacionadas ao ensino de Sociologia, por exemplo, não contemplam suas temáticas de estudo, pesquisa e interesses, tampouco os investimentos pessoais, o que encontra as anotações de Cardin (2011, p. 12), quando destaca que "a falta de experiência dos professores universitários com educação básica e até mesmo de interesse nos estudos referentes à Sociologia da Educação faz com que a temática ainda represente um universo estranho para parte significativa do quadro docente".

No entanto, essas disposições dos professores também estão relacionadas à estrutura e às condições objetivas do campo acadêmico de maneira geral, sobretudo, quando se considera

que está em jogo a luta por recursos financeiros e capital político e científico, condições necessárias para se adquirir estabelecimento, prestígio e reconhecimento nesse campo. Esse aspecto encontra ressonância no que propuseram Durkheim e Mauss (1999) acerca de uma homologia entre as estruturas mentais e as estruturas sociais, ou seja, o processo de valorização do que aparece nos discursos e percepções subjetivas desses docentes parece não se tratar apenas de "má vontade" destes em relação à licenciatura, à educação básica e à atividade docente, uma vez que eles estão, em certa medida, reproduzindo – e por consequência também produzindo – a forma como está estruturado e organizado o campo universitário.

Consensualmente, os professores entrevistados apontam que o corpo docente não estava (e ainda não se encontra) plenamente acondicionado para suprir às demandas de um curso de licenciatura. Sustenta-se o pressuposto de que isso ocorre principalmente em função de uma tradição bacharelesca das Ciências Sociais e do seu acanhadíssimo investimento nas questões relacionadas à docência. Ao mesmo tempo, os docentes consideram que essa problemática se estende nacionalmente, uma vez que, "no Brasil todo a licenciatura é uma espécie de bicho estranho que ninguém quer, que ninguém olha com bons olhos" (entrevista com o professor M, realizada em junho de 2015). Ademais, lançam uma (auto) crítica sobre essa situação e reconhecem que existem lacunas a serem preenchidas no processo formativo docente, como observa um deles:

> Eu acho que a gente nunca teve uma preparação do nosso corpo docente – a preparação necessária; então assim, nós não temos hoje – ainda não conseguimos formar no nosso programa de pós-graduação, por exemplo, uma linha em Sociologia da Educação, uma linha mais voltada para a questão da educação, o que revela mesmo o fato de que nós não temos; não tem porque no departamento nós não temos também uma linha de pesquisa em educação. Então eu acho que esse é um problema e que está relacionado, em alguma medida, também a uma divisão de trabalho que nós temos na universidade que é como se as questões educacionais dissessem respeito diretamente ao departamento de Pedagogia, mas também porque o tipo de profissional que o departamento atraiu nos últimos anos – através de seus concursos – não estava relacionado diretamente à questão educacional. Esse é um problema que a gente vem enfrentando no departamento. [...] e eu acho que é necessário nós termos ainda mais profissionais no departamento que tomem a educação e a Sociologia da Educação como objeto de pesquisa (entrevista com o professor J, realizada em junho de 2015).

É prudente ressaltar, uma vez mais, que todas essas questões não são privativas ao contexto analisado. Ao ponderarem algumas questões acerca da formação de professores no curso de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de

Alagoas (UFAL), Souza, Marinho e Gaudencio (2015, p. 73) observaram que o cenário desenhado se caracterizava pela quase totalidade de professores com formação bacharelesca, pois,

> Em geral os concursos realizados primavam pela formação em áreas específicas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), sem que fosse exigido destes profissionais qualquer tipo de conhecimento sobre a temática do ensino em sua interface com as Ciências Sociais ou que estes fossem egressos de cursos de licenciatura.

Como apontam Gonçalves e Filho (2014, p. 84), embora a Sociologia da Educação seja um dos campos "tradicionais" da Sociologia brasileira, temáticas como o ensino de Sociologia, a educação básica e a escola receberam pouca atenção pela área, mesmo nos centros de pesquisa mais consolidados do país. Assim, "o fato de grandes centros de pesquisa e universidades tradicionais não terem a educação como tema explícito em suas linhas de pesquisa 'guarda-chuvas' é muito sintomático do pouco espaço destinado a essa reflexão no país".

Cumpre anotar, no entanto, que as nuanças e os percalços do processo formativo docente posto em análise necessitam não serem atribuídos, de modo exclusivo, à composição do corpo docente formador, por alguns motivos. O primeiro deles deve-se ao fato de que as Ciências Sociais da UFMA, dado as circunstâncias político-econômicas e educacionais locais e nacionais, surgem e afirmam-se para o cumprimento das expectativas de formação do bacharelado, e estruturam-se em torno desse propósito. Em função disso, os professores que ingressaram no departamento possuíam um perfil que satisfazia essa modalidade, ou seja, o tipo de profissional demandado não se caracterizava pela exigência de requisitos ou de atuação na licenciatura. Outro aspecto reside no fato, já anotado, de que a grande maioria percorreu uma trajetória formativa marcadamente bacharelesca, cujos interesses de pesquisa e os investimentos de estudo não se aproximaram da temática educacional. Como consequência, a atuação desses docentes no campo acadêmico não se distancia dos seus itinerários formativos.

4.3 Identidade profissional docente, possibilidades e perspectivas de formação

De acordo com o PPP do curso de licenciatura, este se dirige aos candidatos que tenham interesse e vocação para o magistério. Dessa forma, entende-se que os licenciandos, além de depositarem interesse na docência, também estariam vocacionados para essa atividade.

Contudo, admite-se que a escolha pela licenciatura não se reduz apenas a interesse e vocação pela docência, pois depende também dos condicionantes sociais dos indivíduos, e muitas vezes apresenta-se como uma possibilidade de ampliar as chances de inserção no mercado de trabalho (em muitos casos, a opção em fazer apenas o bacharelado implica em condições objetivas – socioeconômicas, sobretudo – do aluno, que projeta uma trajetória acadêmica em termos de pós-graduação e não necessita ter a licenciatura como uma "segunda alternativa" ou uma "válvula de escape").

É oportuno rememorar que nos *manuscritos econômico-filosóficos*, ao fundamentar sua crítica à economia política de Adam Smith, Jean-Baptiste Say e David Ricardo, Marx (2004) questiona o pressuposto do primeiro autor, que considerava a divisão do trabalho como uma consequência necessária ao desenvolvimento dos *talentos naturais* do homem e, portanto, como reflexo das vocações. Inversamente, Marx afiançava que não são as vocações que conduz à divisão do trabalho, mas é esta que, ao estabelecer o processo econômico da alienação, separando o trabalhador do produto de seu trabalho, conduz às vocações. Nesse sentido, podemos inferir que a vocação é construída ao longo da trajetória e atuação em determinada profissão.

De maneira semelhante, admite-se que a identidade profissional também é construída ao longo dos percursos da profissão. Nesse sentido, concorda-se com Pimenta (1999, p. 19) sobre o fato de que "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições". Nessa mesma direção, Marcelo (2009) indica que a identidade de uma profissão é algo que se constrói e que depende tanto do indivíduo como do contexto no qual ele se insere, sendo, pois, um fenômeno relacional. Ela não é fixa nem estável, mas pode mudar no decorrer do tempo e no exercício prático da profissão, pois é influenciada por fatores pessoais, psicológicos e também sociais.

Tendo em vista isso, sustenta-se o pressuposto de que, embora já existindo cursos de licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia, a identificação profissional de professor de Sociologia da educação básica ainda não fora alcançada, pois a profissão "professor de Sociologia" continua em busca de (re) significação e legitimidade social, muito em razão da inconstante presença da disciplina no currículo escolar, do fato de que, de longa data, a maioria dos profissionais que ministram a disciplina nesse nível de ensino não é formada na área e, dessa forma, não adquiriu o *habitus* ou o *métier* sociológico acadêmico, e da forte tradição bacharelesca

adotada pelos cursos de Ciências Sociais, cuja preocupação maior foi afirmar a profissão de sociólogo-pesquisador.

Todavia, a partir do momento em que se constitui um curso específico de licenciatura, forma-se neste não somente o sociólogo, mas, em primeiro plano, o professor de Sociologia e, desse modo, abre-se espaço para discutir essa profissão, o que incidirá no debate sobre a identidade desse profissional. Discutir essa questão é bastante oportuno, sobretudo em um momento que a Sociologia é parte constituinte do currículo escolar e a licenciatura, seja em Ciências Sociais ou Sociologia, configura-se como um curso próprio.

De acordo com Takagi (2013, p. 207), mesmo a licenciatura carregando um *status* inferior ou um estigma de curso de segunda categoria, essa habilitação visa à "formação profissional do docente", isto é, associa-se a licenciatura à formação do professor, "diferente do bacharelado, que, sob a perspectiva dos 'altos estudos', ignora a realidade socioeconômica e continua formando bacharéis para uma profissão que não existe".

Entende-se que em modelos formativos nos quais houve a separação de cursos (como no caso das Ciências Sociais da UFMA), a licenciatura é posta em evidência e ganha visibilidade. Nos dizeres de Mascarenhas (2009, p. 226) "a universidade, inicialmente, formava profissionais para o ensino superior, no entanto, agora temos a licenciatura em ciências sociais, formando profissionais para o ensino médio, por isso a instituição precisa buscar, estimular ou, até mesmo, criar este espaço". Assim, admite-se a necessidade da constituição de uma identidade para a profissão de professor de Sociologia da educação básica, ou um *habitus* profissional.

Nos termos postos por Bourdieu (1983, p. 60), o *habitus* corresponde a "[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas [...]". Assim, o *habitus* é manifestado e percebido através das práticas sociais dos agentes. Sendo, pois, o *habitus* o conjunto de internalização das regras do campo e de externalização destas regras enquanto prática ou, em outros termos, um processo dialético de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2007), é necessário, como pontuam Sardinha, Sousa e Freire (2015, p. 288), reestruturar o *habitus* adquirido na formação inicial, uma vez que ao adentrar no campo da educação básica, o agente – professor – "estará inserido em novas condições sociais".

Assim, o *habitus* incorporado no ensino superior, via de regra, encontra-se em desacordo com o exigido na atuação profissional nas salas de aula da educação básica. Em outros

termos, comumente o licenciando não incorpora as “disposições necessárias” para a profissão de professor, que possibilitaria transpor os conhecimentos sociológicos aos alunos do nível básico, levando em consideração a realidade social na qual se inserem. Dessa forma,

> As dificuldades encontradas pelos alunos da graduação decorrem, em parte, desse habitus tradicionalmente bacharelesco do curso de Ciências Sociais, que os dota mais com capitais típicos de pesquisa do que com as habilidades específicas para a docência no ensino médio (SARDINHA; SOUSA; FREIRE, 2015, p. 285).

Face a essa problemática, há que se considerar as propostas do corpo discente, direcionadas ao curso de licenciatura e ao processo formativo: contratação de professores com habilitação em licenciatura e atuantes na área de Sociologia da Educação; melhor organização do estágio curricular supervisionado de licenciatura; reavaliação das propostas e metodologias das atividades do LECS; proporcionar a interação entre o curso e a realidade social, buscando estreitar a relação teoria e prática; maior dinamismo nas aulas, com propostas diversificadas, de acordo com os conteúdos (temas) abordados; mais estímulo aos alunos por parte dos professores; e incentivo à produção acadêmica em relação à docência, o que poderia subsidiar no fortalecimento do curso.

Tais propostas vão ao encontro daquelas indicadas pelos licenciandos que participaram do estudo de Leal *et al*. (2015), ao fazerem algumas sugestões para o curso de Ciências Sociais da UnB, a saber: mais prática de ensino e orientações de planejamento de aulas; contratações de professores para a licenciatura; e maior zelo na condução das disciplinas obrigatórias da licenciatura.

Dessa forma, é bastante salutar apontar algumas proposições que possam concorrer, objetivamente, para a formação do professor de Sociologia e a consolidação do curso de licenciatura. Tendo isso em vista, sublinha-se a necessidade de haver disciplinas na matriz curricular que estejam diretamente relacionadas à Sociologia da Educação e à possibilidade de desenvolvimento de pesquisas nessa área. Porém, como ressaltam os próprios discentes, não é a quantidade de disciplinas que é determinante, mas a composição dos conteúdos a serem discutidos nelas e a forma como estarão organizadas e articuladas entre si.

Admite-se que mais importante do que alterar ou reorganizar a composição da matriz curricular do curso é a constituição de um quadro de professores imbuídos com a formação docente. Se não há a admissão de professores da área de Sociologia da Educação em quantidade

suficiente para atender a demanda do curso, é precípuo que aqueles que atualmente integram o departamento, mesmo sem trajetória formativa ou atuação nessa área, busquem contribuir – ao seu modo – para a formação dos licenciandos. Por outro lado, é importante também que os alunos compreendam que a condição momentânea da licenciatura e da formação docente não é produzida pela pouca ou "má" vontade do corpo docente formador, mas relaciona-se sobremaneira à estrutura do sistema educacional superior brasileiro que, de longa data, enaltece o academicismo bacharelesco, pautado na (crescente) produção científica. Como consequência, as questões relacionadas à educação receberam pouco cuidado, quando não raro abjuradas.

Nota-se que grande parte dos professores tem interesse que a formação docente seja fortalecida. No entanto, somente esse aspecto parece insuficiente, pois como ressalta alguns docentes, é necessário a tomada de consciência, compromisso e engajamento com a formação no âmbito das Ciências Sociais, seja do ponto de vista do bacharelado ou da licenciatura, haja vista que os professores dos dois cursos são os mesmos.

Por sua vez, os alunos destacam não somente a ausência de algumas disciplinas no currículo da licenciatura, como também de um ambiente acadêmico que favoreça sólidas discussões sobre a formação docente. Atitudes facilmente exequíveis por parte dos docentes concorrem para a montagem desse cenário, tal qual a realizada por uma professora que, ao refletir sobre sua prática docente e perceber que estava ministrando uma disciplina para o curso de licenciatura, buscou de alguma maneira, acionar a ideia de formação docente: "[...] eu comecei na minha fala a dizer sempre: vocês que vão ser professores, que vão fazer pesquisa, que podem entrar em sala de aula [...], pelo menos incorporar a dimensão da licenciatura na Antropologia II, porque eu nunca tinha pensado nisso até esse dia" (entrevista com a professora A, realizada em maio de 2015).

Esse ambiente também pode ser proporcionado por meio da existência de grupos de estudos e pesquisas e de eventos acadêmicos sobre temáticas relacionadas à Sociologia e à Educação[81]. O bacharelado consolidou-se muito em razão de ter investido fortemente na pesquisa em diversas áreas das Ciências Sociais. Dessa forma, infere-se que a trajetória de fortalecimento da licenciatura tem como uma de suas vias principais ações de incentivo à pesquisa, já que para Moraes (2009) é possível se pensar a licenciatura, e não unicamente o bacharelado, como um

81 Cumpre ressaltar que de 2011 até 2014 realizou-se, anualmente, o seminário de licenciatura. Em 2015 o evento não ocorreu, porém foi organizado outro de caráter mais abrangente (nacional), a saber: o I Encontro de Sociologia e Educação, que reuniu alunos de outras instituições de ensino e professores-pesquisadores estudiosos da temática.

“espaço de pesquisa”. Em razão disso, são importantes a constituição e a institucionalização de grupos de estudo e pesquisa na área, fator que para o curso de bacharelado já se apresenta mais manifesto. Isso não implica em pensar licenciatura e bacharelado ou ensino e pesquisa de forma antagônica, assim como não exclui a participação dos alunos da licenciatura nos grupos existentes. A questão nesse caso está em proporcionar a constituição de espaços que favoreçam as discussões em torno de temáticas educacionais. Esses grupos podem reunir alunos tanto do curso de bacharelado quanto de licenciatura, pois não é de se esperar que neste a pesquisa fique restrita a essas temáticas, o que seria limitar a formação do licenciando. À medida que se desenvolvam pesquisas na área, é possível conceber um curso de licenciatura no qual os alunos apreendam a pensar sociologicamente a educação, reflitam sobre a prática docente, o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico, concorrendo para que a educação se torne um objeto de estudo acolhido pelas Ciências Sociais.

Outras iniciativas apresentam-se como bastante salutares, entre as quais: a criação de uma revista (eletrônica ou impressa) de licenciatura que seja direcionada ao curso, mas que possibilite estabelecer articulação com outros cursos de Ciências Sociais ou Sociologia do país, na qual possam ser divulgados trabalhos de professores do ensino superior e da educação básica referentes à temática da revista, mas sobretudo, artigos, resenhas e trabalhos diversos dos alunos; a concretização da proposta, encabeçada pelo coletivo do PIBID Sociologia, de constituição de um laboratório de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Sociais, enquanto um espaço físico (e virtual) de funcionamento; e o estabelecimento de uma rede envolvendo os laboratórios de ensino de Ciências Sociais ou Sociologia a nível regional e nacional, para troca de experiências, propostas e trabalhos produzidos. Além disso, é cogente que se profissionalize a licenciatura e que a profissão de professor de Sociologia seja reconhecida legal e socialmente, a fim de que a carreira docente nessa área não continue sendo uma segunda ou terceira opção.

Postula-se que uma concepção específica de formação docente começará a ser constituída a partir do momento em que seja estimulado a reflexão em torno da questão sobre que tipo de profissional deseja-se formar para ensinar Sociologia na educação básica. Perseguir uma sólida formação exige não apenas o cumprimento das recomendações curriculares oficiais, mas sobretudo, que no processo formativo seja levado em consideração as expectativas e percepções dos discentes e as condições objetivas do corpo docente formador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as questões de formação docente no Brasil começaram a ser discutidas com a criação das chamadas Escolas Normais, ainda que estas tenham tido caráter intermitente em um primeiro momento. Somente a partir da implantação das primeiras universidades, na década de 1930, é que são criados os primeiros cursos de licenciatura para habilitar à docência, por meio do modelo que ficou conhecido como "3+1". No entanto, esses cursos já surgem com um caráter conteudista, caracterizando-se pelo modelo da racionalidade técnica, algo que parece estar associado, em alguma medida, à escassez de políticas educacionais direcionadas à formação docente.

É a partir da publicação da atual LDB que se observa alguma atenção em torno das discussões relativas à formação de professores, o que se torna mais evidente com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e da duração e carga horária dos cursos formadores desses profissionais e, mais recentemente, com a criação de programas associados à docência e à formação de professores da educação básica, como o PARFOR e o PIBID.

A formação de professores de Sociologia começa a ser discutida na década de 1930, quando surgem os primeiros cursos de Ciências Sociais, ainda que estes não tivessem a preocupação de formar professores para o ensino secundário, uma vez que possuíam um caráter técnico-elitista, cujo objetivo principal estava na formação de pesquisadores. Assim, por um longo período o modelo formativo "3+1" predominou nesses cursos, e somente a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais supracitadas é que os modelos da licenciatura autônoma e o de bacharelado e licenciatura em um único curso sobrepõem-se ao anterior.

No entanto, "a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas aliada às exigências da legislação educacional em torno da formação de professores tem resultado em mudanças na configuração dos cursos de ensino superior de Ciências Sociais" (NEUHOLD, 2014, p. 154), e na constituição de novos modelos formativos, tendo como exemplo os cursos de licenciatura em Sociologia e em Ciências Humanas (com habilitação em Sociologia).

Na esteira dessa discussão, Perruso e Pinto (2012) e Oliveira, A. (2015) apontaram que muitos cursos de licenciatura da área de Ciências Sociais foram inaugurados no Brasil a partir da política expansionista da educação superior e da reintrodução da Sociologia no ensino

médio. Contudo, assumiu-se a ideia de que esses cursos ainda não conseguiram uma efetiva aproximação e tampouco dialogar sobre a formação de professores assim como propor uma proposta curricular para essa disciplina.

Vimos também que tanto os cursos de Ciências Sociais que reúnem as duas habilitações (bacharelado e licenciatura) quanto aqueles "exclusivamente" de licenciatura orientam-se por uma formação bacharelesca e teórico-conteudista, o que se manifesta em bifurcações entre bacharelado e licenciatura, pesquisa e ensino, teoria e prática e sociólogo e professor, evidenciadas no interior do próprio campo científico das Ciências Sociais.

Como anotado, o curso de Ciências Sociais da UFMA, de modo semelhante aos outros cursos da área no Brasil, é implantando apernas como bacharelado, tendo como concepção inicial "a ênfase na formação de pesquisadores e de pessoal para exercer a prática da pesquisa" (COELHO, 2011, p. 286-287). A licenciatura é instituída treze anos após a criação do curso, principalmente em consequência da abertura promovida pela LDB em relação ao "domínio dos conhecimentos de Sociologia" no ensino médio, porém, como uma modalidade optativa e complementar ao bacharelado, situação que permaneceu praticamente inalterada até a separação das duas modalidades, isto é, a criação do curso de licenciatura, em 2010.

Assim, foi possível identificar três modelos formativos na licenciatura em Ciências Socais da UFMA, que se associam diretamente às estruturas curriculares dessa formação: uma configuração inicial – da implantação da modalidade até a reformulação curricular de 2006 – caracterizada basicamente pelo modelo "3+1"; o modelo da modalidade conjunta, no qual se tinha duas habilitações em um só curso que, apesar de não se distanciar consideravelmente do modelo anterior, se caracterizou pela inserção das atividades do LECS e, desse modo, pelo contato dos alunos com as atividades prático-pedagógicas desde o segundo semestre do curso; e o modelo no qual a licenciatura apresenta-se como um curso "autônomo" em relação ao bacharelado, implementado, na prática, a partir do segundo semestre de 2014, o que sugere a necessidade de reorganização de esforços por parte do corpo docente e uma nova configuração do processo formativo.

De maneira geral, observou-se um processo de especialização ou isolamento das Ciências Sociais dessa instituição em relação a outras áreas, na medida em que se verifica a substituição de uma formação inicial que se considerou generalista ou interdisciplinar com outras áreas do conhecimento por uma de caráter "próprio" e "autossuficiente", como uma possível

tentativa de delimitação de fronteiras entre as Ciências Sociais e os outros campos do saber científico.

No que se refere às mudanças curriculares no período de existência da licenciatura, duas questões merecem relevo: foram motivadas muito mais por orientações, diretrizes e referenciais nacionais sobre os cursos de formação de professores, isto é, por mudanças na legislação nacional sobre formação docente, do que por ações daqueles que (re) elaboraram o currículo do curso (corpo docente, sobretudo); ao longo desse período, a estrutura curricular da licenciatura assenta (ou)-se no bacharelado, e na medida em que se busca uma formação docente mais "autônoma" em relação às Ciências da Educação (principalmente), os componentes teórico-metodológicos relacionadas à área de Sociologia da Educação sofrem constante supressão, o que é possível associar-se, por um lado, à pouca atenção que essa discussão recebeu dos departamentos de Ciências Sociais do país, com forte inclinação ao bacharelado e à formação teórica, e por outro, à composição e atuação do corpo docente formador.

Assumiu-se o entendimento de que esse corpo docente detinha um *modus operante* fortemente vinculado ao bacharelado, cuja preocupação maior voltava-se para a formação do bacharel, em função dessa ter sido a concepção formativa inicial, dessa modalidade ter um período mais longo de existência no curso e em razão do perfil formativo e da atuação profissional desses docentes estarem relacionados ao bacharelado e distantes das questões educacionais, fator que parece associar-se diretamente ao reduzido número de disciplinas didático-pedagógicas no currículo, como por exemplo Sociologia da Educação e Metodologia do ensino das Ciências Sociais, mesmo na matriz curricular do curso de licenciatura.

Desse modo, uma das principais questões que se apresenta para se repensar o processo formativo não se manifesta apenas na necessidade de rediscutir a composição dessa matriz curricular a fim de que esta contemple os referenciais curriculares nacionais para os cursos de licenciatura e as especificidades da formação docente, mas implica também na constituição de um quadro de professores envolto com essa formação e dispostos a conduzirem as disciplinas e atividades do eixo pedagógico.

Assim, a questão parece não ser simplesmente de concepção, mas principalmente de execução. Não é suficiente ter uma proposta de formação docente, em termos de currículo oficial, materializado nos componentes das matrizes curriculares, se não houver as condições objetivas para que ela possa ser efetivada: investimento na constituição de um corpo docente formador que

torne exequível o currículo proposto e que se aproxime das questões educacionais, através de professores que, se não formados para os propósitos da docência, tenham construído uma trajetória acadêmica que conduza às discussões sobre Sociologia da Educação, formação de professores e ensino de Sociologia.

Quanto à caracterização do corpo discente, anotou-se que as diferenças são perceptíveis muito mais em relação ao turno no qual os alunos estudam do que simplesmente entre bacharelandos e licenciandos. Além disso, a grande maioria dos discentes mantém uma relação tênue e complementar com o curso, não depositando nele grandes expectativas de ascensão profissional e social, o que se evidencia no acentuado número de evadidos.

Ao discutir acerca dos espaços de formação docente, fez-se sobressair a importância do estágio curricular supervisionado, considerando-se este como o momento em que grande parte dos alunos em formação entra em contato com a realidade cotidiana escolar e com a "prova prática" da futura profissão. Dar relevo à prática no processo formativo docente implica em romper com juízos de valor que atribuem caráter acadêmico e social menor à licenciatura e sustentam um falso "elitismo bacharelesco" (FREITAS, 2007).

Nas Ciências Sociais, as questões de formação docente, e educacionais de modo geral, há muito são tratadas com pouca relevância, ao ponto de a profissão de professor ser vista como uma atividade de pequena nobreza, algo que vai de encontro às ideias de sociólogos que consideraram a educação um fenômeno social importante[82], e de notáveis estudiosos da Sociologia brasileira, como Florestan Fernandes e Antônio Cândido, que destacaram o acentuado caráter da educação e da Sociologia da Educação em contribuir para a análise e compreensão da realidade social, tarefa primordial das Ciências Sociais.

Em relação às atividades do LECS, os alunos destacaram a repetição, a falta de articulação entre elas e a necessidade de direcionamento para a prática docente e de maior envolvimento dos professores com as propostas do laboratório, o que se torna dificultoso na medida em que essas atividades ainda se apresentam como um desafio para grande parte do corpo docente.

No que concerne ao PIBID, sublinhamos três questões que estão interligadas. A primeira delas diz respeito ao lugar ocupado pelo programa na formação de professores de Sociologia. Até antes da existência desse programa, os cursos de licenciatura tinham basicamente

82 Para não nos estendermos, citamos Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu.

o estágio supervisionado como o (único) momento em que o estudante tinha contato com a realidade escolar, e de possibilidade de articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso e o exercício prático da docência. Com a emergência do PIBID, aqueles alunos que participam do programa entram em contato com seu futuro campo de atuação desde o início do curso. Isso permite uma aproximação entre o processo de formação inicial na universidade com a prática profissional docente nas escolas e contribui para que os alunos vão incorporando elementos para a constituição de uma identidade profissional – de professor. Nessa mesma direção, destacou-se o estímulo dado pelo PIBID para a permanência dos alunos na universidade e conclusão de seus cursos, uma vez que é o único programa de bolsa direcionado especificamente para a licenciatura. Por último, nota-se o impulso proporcionado pelo programa à associação entre teoria e prática e, sobretudo, à constituição de um espaço de reflexão e de pesquisas.

É importante considerar que ainda existem fissuras deixadas pelo desvelo das Ciências Sociais em relação à licenciatura a serem preenchidas para que se possa constituir um caminho largo de fortalecimento dessa modalidade de ensino no Brasil, que fora constituído por uma trajetória direcionada ao bacharelado e à pesquisa, desvinculando-se da rota pedagógica de formação de professores. Esse caminho dicotômico fincou pegadas profundas, registradas na subvalorização da licenciatura frente ao bacharelado pelos departamentos e instituições de ensino superior. “Essas marcas evidenciaram a desvalorização em termos gerais do ofício do professor, sobretudo no concernente ao ensino básico” (MARTINS; SOUSA, 2013, p. 34). Em função disso, “a especificidade da formação docente segue constituindo um desafio no interior dos processos formativos” (ANTUNES, 2014, p. 118).

No entanto, considera-se necessário que se caminhe em direção ao rompimento com as visões antagônicas e a hierarquização dos saberes no campo das Ciências Sociais, e em seus desdobramentos entre bacharelado e licenciatura, teoria e prática, pesquisa (dor) e ensino/professor, ou seja, admite-se que seja importante pensar para além das dicotomias. Isso não significa negar as diferenças e o problema da bifurcação entre bacharelado e licenciatura e teoria e prática, por exemplo, pois é algo que já foi identificado ao longo do processo histórico da Sociologia como disciplina, e que tem sido enfrentado por aqueles que desejam sua legitimação científica, escolar e social. Mas entende-se que o novo cenário que se apresenta para as Ciências Sociais e o ensino de Sociologia (presença na educação básica, expansão do número de cursos

superiores de licenciaturas da área e aumento substancial da produção científica em torno da temática) reúne elementos que concorrem para que se supere o discurso hierarquizador e separacionista.

Continuar insistindo na ideia de considerar licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, prática e teoria em lados contrários e com valores desiguais tende tão somente a reforçar as relações assimétricas que existem no interior das Ciências Sociais e do campo sociológico, pois na medida em que o discurso torna-se enfático e repetitivo, cristaliza-se as clivagens. Parece prudente buscar demonstrar, através de ações práticas e efetivas e da articulação entre os diferentes agentes envolvidos com a questão, que essas divisões são arbitrárias e que a relação e o tratamento podem ser de outra forma. Para tanto, é salutar que se busque uma maior integração entre universidade e escola, no sentido de encurtar a distância entre "os que pensam" e "os que fazem" a educação escolar.

É preciso considerar também que o ensino de Sociologia só foi obrigatório no nível de ensino que antecede ao superior por um curto período de tempo da primeira metade do século passado (entre 1925 e 1942), só retornando oficialmente há menos de uma década, e que durante o tempo em que a Sociologia esteve exilada do currículo escolar, os temas da Sociologia da Educação refugiaram-se nos cursos de Pedagogia e departamentos de Educação. Assim, se ainda não é chegada a hora do ensino de Sociologia se consolidar como um objeto de estudo das Ciências Sociais, mas o momento apresenta-se como oportuno.

A partir da divisão institucional das Ciências Sociais da UFMA em dois cursos independentes, é possível apontar ainda uma tendência de distanciamento entre esses cursos, dado as especificidades das formações e as exigências de cada um. Esse distanciamento está relacionado às preocupações e características próprias de cada formação, com a licenciatura adquirindo autonomia em relação ao bacharelado, não sendo, pois, apenas uma extensão ou complemento deste. A especificidade da profissão de professor de Sociologia da educação básica demandará por uma formação específica desse profissional, e na medida em que a Sociologia se consolida no currículo escolar, essa profissão e, consequentemente, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia, também tendem a se consolidarem.

Sustentando-se esse pressuposto, admite-se que a separação pode ser visualizada não simplesmente como algo negativo e que empobreceria e fragilizaria a formação docente, mas como uma possibilidade de fortalecimento da licenciatura. Mesmo que os componentes

curriculares do curso ainda não tenham conseguido uma efetiva integração, principalmente no que concerne à relação entre teoria e prática e, mais do que isso, ainda não se tenha constituído um curso com uma proposta de formação docente definida, em termos de procedimentos metodológicos e especificidades na condução das disciplinas e atividades, na medida em que se persegue agora a formação para o professor de Sociologia, coloca-se no horizonte a expectativa de constituição de um curso com identidade própria.

Por sua vez, a busca de mecanismos de fortalecimento da licenciatura passa pelo estímulo ao desenvolvimento de pesquisas na área de Sociologia da Educação, da constituição de um corpo docente formador com atuação nessa área, pelo fomento ao debate e à abertura de espaços de discussão sobre as temáticas atinentes à licenciatura e, de maneira particular, sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Passa também pelo envolvimento do corpo discente com o processo formativo docente, uma vez que é fundamental conhecer os propósitos do curso, a composição curricular e participar desses espaços e dos eventos organizados pelo curso e pelos grupos existentes.

Não menos necessário é a busca pelo estreitamento da relação entre universidade e escolas da educação básica, assim como o investimento dos departamentos e dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais ou Sociologia na formação de profissionais com conhecimentos e habilidades específicos na área de Sociologia da Educação, o que pode concorrer para a fluidez da relação entre o saber teórico e o prático, a articulação entre ensino e pesquisa e para uma formação mais específica (própria) dos professores de Sociologia.

Pelo exposto, infere-se que ainda não é possível identificar, de forma nítida, uma concepção de formação docente nas Ciências Sociais da UFMA, isto é, um propósito formativo definidor para a licenciatura. Dito de outro modo, mesmo que se tenha como horizonte a formação docente, parece pertinente afiançar que ainda não se constituiu uma concepção de formação para o professor de Sociologia, o que poderia concorrer para a constituição de um *habitus* docente, uma "vocação" para a docência e uma identidade desse professor. Desse modo, o processo de formação dos futuros professores de Sociologia permanece caracterizado por uma concepção de formação alicerçada nos pressupostos do bacharelado e da pesquisa e balizada pela ênfase no domínio dos conteúdos, o que limita as discussões em torno da docência e da prática formadora do futuro docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu. Ensino de Sociologia na escola básica: experiência do PIBID na formação de professores. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Sociologia e juventude no ensino médio:** formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Formação de Professores em Sociologia: experiências de iniciação à docência. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Anais. Sociedade Brasileira de Sociologia, Curitiba, 2011.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, p. 188-216, 1989.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **A formação inicial de professores de Sociologia**: elementos de constituição da profissionalidade docente. 2014. 161p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Livro de Atas das reuniões do colegiado**, de 2012 a 2014.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma Sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escala na Sociologia da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008.

BRAGA, Ruy. **Atravessando o abismo**: uma sociologia pública para o ensino médio. CEDES – *Dossiê* – Boletim – Abr./Maio de 2010.

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.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1980.

_____. 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 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 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, 09 de jul. 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001c.

_____. Resolução CNE/CP 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, 9 de abr. 2002.

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

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Determina a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de ago. 2006.

_____. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de jun. 2008.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Secretaria de Educação Superior, Brasília, abr. 2010b.

CAMELO, Tiago. Dura recompensa. **Ciência Hoje *on line***, 2011. Disponível em: < http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/1469/n/dura_recompensa>Acesso em 19/11/2015.

CARDIN, Eric Gustavo. A Formação dos Professores de Ciências Sociais no Oeste Paranaense: um estudo de caso. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**: mudanças, permanências e desafios sociológicos. Curitiba: UFPR, p. 1-15, 2011.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para e Educação Básica. **Ciência & Educação**, v. 5, p. 81-90, 1998.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. Ensinar Sociologia. Entrevista com Amaury César Moraes. **Revista Sociologia – Ciência & Vida**, ano IV, Edição 33, Editora Escala; São Paulo, fev. 2011.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O Ensino de Sociologia como problema epistemológico e sociológico: relação entre Brasil e França. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

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.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. As Ciências Sociais na UFMA. In: COELHO, Elizabeth Maria Beserra; FARIA, Regina Helena Martins de. **Saberes e Fazeres em construção**: Maranhão séc. XIX-XXI. Edufma: São Luís, 2011.

CORDEIRO. Jaime **Didática**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Leomir Souza. **Ensino de Sociologia no Ensino Médio**: um estudo comparado em duas escolas de São Luís-MA. 2011. 122p. Monografia (Graduação). Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos Cedes**, São Paulo: Papirus, 27, p. 9-22, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saber na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, p. 211-236, 2009.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Eduação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, vol. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter "anthropological blues". In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 23-35, 1978.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUBET. François. Entrevista concedida à Angelina Texeira Penalva e Marilia Pontes Sposito. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Tradução de Inês Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, p. 222-231, nº 5, maio/ jun./jul./ago. 1997. nº 6, set./out./nov. /dez. 1997.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, Marcel. **Ensaios de Sociologia**. Traduzido do francês. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DWYER, Tom; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; BRAGA, Eugenio. Esboço de uma morforlogia da Sociologia brasileira: perfil, recrutamento, produção e ideologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 01, n. 02, jul./dez. 2013.

ELIAS. Norbert. **Envolvimento e Alienação**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERAS; Lígia Wilhelms. **Produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)**: sociologias e trajetórias. 2014. 331p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FERREIRA, Antonio José de Araújo. **A produção do espaço urbano em São Luís do Maranhão**: passado e presente; há futuro. São Luís: EDUFMA, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRAGA, Alexandre Barbosa; BASTOS, Nadia Maria Moura. O ensino de Sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2009.

FREITAS, Geovani Jacó de. Juventude e ensino médio: perspectivas da sociologia entre conquistas e desafios. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Sociologia e juventude no ensino médio:** formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA**: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011). 2013. 308p. Tese (doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

FREITAS, Revalino Antônio de. Estágio supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007. Anais. Sociedade Brasileira de Sociologia, Recife, p. 1-8, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. 1ª ed. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

GISTELINCK, Frans. **Carajás: usinas e favelas**. São Luís: Minerva, 1988.

GONÇALVES, Carolina Aparecida. A experiência do PIBID na formação do professor de Sociologia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.44-51, 2013.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas. **RBS**: Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 02, n. 03, p. 81-100, jan./jun. 2014.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**: estudo na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo**: teoria e história. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES; Elisabeth da Fonseca. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 81-92 jan./jun. 2012.

HANDFAS, Anita. Formações de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2009.

_____. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, p. 23-40, 2012.

_____; MAÇAÍRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa; FEAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidade e desafios contemporâneos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan. /jun. 2007.

KINCHELOE, Joe L. Introdução. In: GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**: estudo na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, p. 7-38, 2001.

LAHIRE, Bernard. “Utilidad: entre sociologia experimental y sociologia social”. In: LAHIRE, Bernard (Dir.). **Para qué sirve la sociologia**? Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2006.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Sociologia e juventude no ensino médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LEAL, Soyonara *et al*. Saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciados em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa; FEAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, p. 41-55, 2012.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: MERLLIÉ, Dominique et al. **Iniciação à prática sociológica**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LIMA, Rogério Mendes de. A Sociologia no ensino básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LIMA, Letícia Bezerra de. **A Universidade Aberta do Brasil e a formação do professor de Sociologia à distância**. 2013. 100p. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Jacob Carlos; CORTES, Soraya Maria Vargas. A Sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 416-435, set./ dez. 2013.

MAÇAIRA, Julia Polessa; CORDEIRO, Marina de Carvalho. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências supervisionadas e práticas de ensino. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** (revista brasileira de pesquisa sobre formação docente). Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago. /dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 07/01/15.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Rogério; SOUSA, Diogo Tourino de. Ensino de Sociologia e as intermitências curriculares: o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Sociologia e juventude no ensino médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. Sociologia no ensino médio: trabalho docente e formação. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento; OLIVEIRA, Karla Michelle de. **Formação de professores em Ciências Sociais**: identidades e representações, sem local; sem data.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, p. 72-110, 1989.

MILANESI; Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MILLS, Charles Wrigth. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **RBS**: Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 02, n. 03, p. 101-127, jan./jun. 2014.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, São Paulo, p. 5-20, abril de 2003.

_____. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____. Formação do professor de Sociologia do ensino médio: para além das dicotomias. In: **Simpósio: A presença da Sociologia no currículo de ensino médio**: ciência e consciência. Sem local, sem data. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/textos/MR-Apresen%E7adasociologia.pdf>. Acesso em 22.10.2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. Rio de Janeiro: Cortez, 1993.

NEUHOLD; Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. 334p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NEVES, Ana Beatriz Maia; MELO, Camila. Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem?. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, p. 77-91, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Dalta Motta de. **A prática pedagógica dos professores de Sociologia**: entre a teoria e a prática. 2007. 111p. Dissertação (mestrado). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Ines Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita ; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

OLIVEIRA, Rosalba Lopes de. Formação docente: traçando modelos que subjazem à prática. **Quipus**, ano 1, n. 1, p. 13-24, dez. 2011 / maio 2012.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação dos Professores de Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Inter-Legere**, Natal, s/v, n. 13, p. 140-162, jul./dez. 2013.

_____. A Formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013.

_____; BRUM, Ceres Karam. Ciências Sociais a distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. **O público e o privado,** n. 24, p. 29-49, jul./dez. 2014.

_____. A formação inicial de professores de Sociologia no nordeste: alguns breves apontamentos. **Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 12, p. 285-299, jul./dez. 2014a.

_____. Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n.47, p. 195-216, set./dez. 2014b.

_____. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 14, n. 31, p. 39-62, set./dez. 2015.

_____. A expansão conservadora dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais em Santa Catarina. **Repocs**, São Luís: EDUFMA, v. 13, n. 25, p. 87-103, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA; Márcio de. O ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 14, n. 31, p. 87-113, set./dez. 2015.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. 2008. 123p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, Kátia Maria Penha e Silva. **O Curso de Ciências Sociais no Maranhão**. Monografia (Graduação). 2005. 89p. Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2005.

PEREYRA, Diego. A formação de professor de Sociologia na Argentina – desafios e experiências institucionais. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Sociologia e juventude no ensino médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PERRUSO, Marco Antônio; PINTO, Nalayne Mendonça. Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma experiência de licenciatura em Ciências Sociais. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Novo Milênio, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis**, vol. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2006.

_____. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Louis. Experiência vivida e exigência científica de objetividade. In: MERLLIÉ, Dominique et al. **Iniciação à prática sociológica**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

REZENDE, Daniela Leandro; MUNIZ, Vera Lúcia Travençolo; SOUSA, Diogo Tourino de. Formação de professores em Ciências Sociais: o PIBID Sociologia da Universidade Federal de Viçosa. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Anais. Sociedade Brasileira de Sociologia, Curitiba, 2011.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de Sociologia**: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. 2009. 225p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. 191p. Dissertação (mestrado). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

_____. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita. **RBS**: Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 02, n. 03, p. 55-79, jan./jun. 2014.

SARANDY, Flávio. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (org.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Novo Milênio, 2012.

SARDINHA, Ana Caroline Silva; SOUSA, Márcia Pereira de; FREIRE, Tarantini Pereira. Formação do *habitus* docente em Ciências Sociais na UFMA. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, prática e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 281-294, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profisionales reflexivos**. Traducción de Lourdes Montero e José Manuel Vez Jeremias. Madrid: Paidós, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. Os Estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, Elina G. da Fonte; BÔAS, Glaucia Villas. **Ciências Sociais – Ensino e Pesquisa na graduação**. J. C. Editora, p. 55-82, 1995. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/estudantes.html>. Acesso em 04.12.15.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Rafael Carlos Alves da. **O Curso de Ciências Sociais da UFMA**: trajetória e perfil do ingressante. 2007. 96p. Monografia (Graduação). Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2007.

SOUSA, Diogo Tourino; REGHIM, Mariane Silva; GOMES, Arthur Fontgaland. A formação de professores de Sociologia: o debate sobre os modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, prática e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 67-86, 2015.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 14, n. 31, p. 63-86, set./dez. 2015.

TAJRA, Leda Maria Chaves. **Primeiro Ciclo de Estudos Básicos da Universidade Federal do Maranhão**: contribuições para reflexão. São Luís: Edufma/Secretaria de Educação, 1985.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio**: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. 2013. 232p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TOMAZI, Nelson Dácio. Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades**. Instituto de Humanidades e Letras, Redenção, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Projeto Político-Pedagógico e Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Sociais**. São Luís, 2006.

_____. **Conselho Universitário, Resolução nº 126/2010**. Aprova a criação do Curso de Ciências Humanas – modalidade Licenciatura presencial – no Campus de Bacabal, e seu Projeto Pedagógico. São Luís, 24 de maio de 2010a.

_____. **Conselho Universitário, Resolução nº 128/2010**. Aprova a criação do Curso de Ciências Humanas – modalidade Licenciatura presencial – no Campus de São Bernardo, e seu Projeto Pedagógico. São Luís, 24 de maio de 2010b.

_____. **Conselho Universitário, Resolução nº 131/2010**. Aprova a criação do Curso de Ciências Humanas – modalidade Licenciatura presencial – no Campus de Imperatriz, e seu Projeto Pedagógico. São Luís, 24 de maio de 2010c.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso licenciatura em Ciências Sociais**. São Luís, 2014a.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso bacharelado em Ciências Sociais**. São Luís, 2014b.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 121-132, 1994.

VELLOSO, Ricardo Viana. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 427-439, nov. 2012.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: _____. **Metodologia das ciências sociais**, parte 2. São Paulo/Campinas: Cortez/EDUNICAMP, 1992.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 449-458, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

Pesquisa sobre formação de professores de Sociologia no curso de Ciências Sociais/UFMA

Parte I – Sobre o discente

1. Idade:_____
2. Sexo/Gênero: ( ) masculino ( ) feminino
3. Período em que ingressou no curso: ( ) 2014.2 ( ) 2014.1 ( ) 2013.2 ( ) 2013.1 ( ) 2012. 2 ( ) 2012.1 ( ) 2011.2 ( ) 2011.1 ( ) outro: _____
4. Modalidade do Curso: ( ) bacharelado ( ) licenciatura ( ) modalidade conjunta
5. Turno: ( ) vespertino ( ) noturno
6. Com qual dessa cor/raça/etnia você se identifica?
( ) branca ( ) preta ( ) parda ( ) amarela ( ) indígena
7. Estado civil: ( ) solteiro (a) ( ) casado (a) ( ) união estável/moro com companheiro (a)
8. Naturalidade (cidade onde nasceu):_____
9. Local de moradia (bairro): _____
10. Com quem você mora? ( ) com pai e mãe ( ) apenas com pai ( ) apenas com mãe ( ) amigo (a) ou colega ( ) com cônjuge/companheiro ( ) com parentes. Que tipo de parentes?_____ ( ) com filhos ( ) moradia alugada/ pensionato/ república ( ) casa de estudante ( ) outra :_____
11. Qual a sua religião (orientação religiosa)?
( ) católica ( ) protestante / evangélica - igreja assembleia de deus
( ) protestante – igreja batista ( ) protestante – igreja universal ( ) umbanda
( ) candomblé ( ) outra: _____
12. Nível de formação/escolaridade dos pais:

Pai Mãe

( ) não sabe ler nem escrever
( ) nunca frequentou a escola, mas sabe ler e escrever
( ) ensino fundamental incompleto
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) ensino médio completo
( ) ensino superior incompleto
( ) ensina superior completo
( ) pós-graduação

( ) não sabe ler nem escrever
( ) nunca frequentou a escola, mas sabe ler e escrever
( ) ensino fundamental incompleto
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) ensino médio completo
( ) ensino superior incompleto
( ) ensino superior completo
( ) pós-graduação

13. Profissão dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

Obs.: doméstica = dona de casa, mas é diferente de empregada doméstica

14. A renda da sua família está na faixa de: ( ) até 2 salários mínimos ( ) de 2 a 3 salários mínimos ( ) de 3 a 5 salários mínimos ( ) de 5 a 10 salários mínimos ( ) de 10 a 20 salários mínimos ( ) acima de 20 salários mínimos

15. Qual a sua ocupação?

( ) somente estudante ( ) trabalho eventual ( ) autônomo (a) ( ) trabalha até 6 horas por dia, com vínculo empregatício ( ) trabalha mais de 6 horas por dia, com vínculo empregatício ( ) estagiário (a) ( ) outra _____

16. Qual o tipo de transporte você mais utiliza? ( ) me desloco mais a pé ( ) bicicleta ( ) público/coletivo ( ) particular (carro ou moto: _____) outro:_____

17. Enumere as opções de lazer/entretenimento abaixo em ordem crescente, indo daquela que você realiza com maior frequência à que realiza com menor frequência.

( ) televisão ( ) internet ( ) celular/redes sociais ( ) praia ( ) festas ( ) shoppings ( ) cinema ( ) esportes ( ) teatro ( ) outra:_____

18. Quantos livros científicos/acadêmicos (seus) você possui? _____

19. Você realizou seus estudos (sua educação básica):

( ) integralmente em escola pública ( ) maior parte em escola pública
( ) integralmente em escola particular ( ) maior parte em escola particular

20. Você realiza ou realizou curso de língua estrangeira? ( ) não ( ) sim

21. Quanto à (s) língua (s) estrangeira (s), preencha o quadro com: NÃO; RUIM; RAZOAVELMENTE; BEM; ou MUITO BEM

Língua estrangeira	**Lê**	**Fala**	**Escreve**
Inglês			
Francês			
Espanhol			
Alemão			
Outra			

Parte II – Informações acadêmicas

22. Você ingressou no curso de Ciências Sociais por: ( ) sistema de concorrência universal ( ) sistema de cotas. Especifique a cota:_____

23. Por quais motivos (razões) você escolheu fazer o curso de Ciências Sociais (CS)? (Quais os principais estímulos para cursar CS?)

_____

24. Além do tempo que você cursa as disciplinas na universidade, aproximadamente quantas horas diárias dedica aos estudos? ( ) 4 horas ( ) 6 horas ( ) 8 horas ( ) mais de 8 horas ( ) dedico apenas o período em que estou na universidade ( ) só estudo (leio os textos e realizo as atividades acadêmicas) aos finais de semana ( ) outro_____

25. Após concluir a graduação, você pretende (admite-se mais de uma resposta):

( ) apenas atuar como professor da educação básica (ensino médio)

( ) ingressar na pós-graduação (mestrado e doutorado) e realizar pesquisas na área de CS

( ) trabalhar em uma área relacionada às CS (concurso/contrato)

( ) atuar em outra área diferente das CS? Qual?_____

26. Cursou outra graduação? ( ) não ( ) sim – qual? _____

27. Você pretende cursar outra graduação? ( ) não ( ) sim – qual? _____

28. Participa ou participou de algum dos grupos ou programas abaixo?

( ) grupos de pesquisa ( ) projetos de pesquisa ( ) projeto de extensão ( ) PIBIC

( ) PET ( ) PIBID ( ) PIM- Programa de Incentivo à Monitoria ( ) Outro_____

( ) participa ( ) já participou

29. Recebe ou recebeu bolsa por atividade

( ) recebo. Qual?_____( ) já recebi. Qual?_____

( ) nunca recebi

(Somente para os alunos da modalidade conjunta e do curso de licenciatura)

30. Como imagina o seu campo de trabalho? Quais as perspectivas que a licenciatura em CS lhe proporciona? _____

_____

_____

Parte III – Sobre o curso e o trabalho dos docentes

31. De acordo com o atual projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (2014), a licenciatura dirige-se aos candidatos que tenham interesse e vocação para o magistério. Você possui interesse e vocação para o magistério, isto é, para ministrar aulas? _____

32. Como você avalia o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais?

( ) é bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas

( ) é relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins ( ) é pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam

( ) não apresenta integração alguma entre as disciplinas ( ) não sei dizer

33. Você considera que o curso possibilita-lhe fazer a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre os conhecimentos teórico-metodológicos das CS e os conhecimentos didático-pedagógicos? _____

34. Tem conhecimento da estrutura/matriz curricular do curso de licenciatura em CS?

( ) não ( ) sim. Quantas disciplinas de formação pedagógica* compõem a matriz curricular do seu curso?_____ *** (entende-se por disciplinas pedagógicas aquelas diretamente relacionadas à formação docente, tais como Didática, Psicologia da Educação, Libras e outras)**

35. Considera a quantidade de disciplinas pedagógicas suficientes ou não? (Pode justificar)_____

36. Em relação às atividades do Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS), considera que: ( ) estão articuladas entre si e cumprem os objetivos pré-definidos nos seus programas

( ) estão articuladas entre si, mas não cumprem os objetivos pré-definidos nos seus programas

( ) estão desarticuladas entre si e não cumprem os objetivos pré-definidos nos seus programas.

37. Você tem alguma sugestão para o melhor funcionamento das atividades do LECS? _____

38. Enumere, em ordem crescente, (do mais utilizado ao menos utilizado) os **três** procedimentos de ensino (metodologias) mais utilizados pelos professores do curso:

( ) aulas expositivas, com participação dos estudantes ( ) seminários

( ) trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula ( ) estudos dirigidos, desenvolvidos em sala de aula ( ) filmes ( ) seminários ( ) outra(s)_____

39. Os professores do Departamento de Educação (I e II):

( ) utilizam basicamente as mesmas metodologias

( ) utilizam metodologias diferentes das utilizadas pelos professores de CS. Quais_____

( ) ainda não tive nenhuma disciplina com professores da educação

40. Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto à adequação aos objetivos do curso de licenciatura? ( ) bastante adequados ( ) adequados ( ) parcialmente adequados ( ) pouco adequados ( ) inadequados

41. Quais são os materiais didáticos mais utilizados por indicação de seus professores durante o curso? ( ) livros/textos/cópias de capítulos ou trechos de livros

( ) artigos de periódicos especializados ( ) anotações manuais e cadernos de notas

( ) recursos audiovisuais ( ) outro. Qual?_____

42. Qual a principal forma de avaliação dos professores?_____

Considera adequada?_____Por quê?_____

43. Como avaliam o trabalho dos professores do curso? (estão preparados apenas teoricamente/com conteúdo, mas possuem pouca ou nenhuma didática; estão preparados teoricamente e didaticamente...). Expresse sua opinião _____

44. Você realiza ou já realizou estágio curricular de **licenciatura**? ( ) não ( ) sim. Se realiza ou já realizou, como você analisa e avalia o estágio curricular (importância do estágio, principais, problemas,

sugestões)?_____

45. Você considera que, ao concluir o curso, estará preparado (a) para lecionar Sociologia na educação básica? ( ) sim ( ) não. Por quê?_____

_____

46. Qual seu grau de satisfação com o curso?

( ) muito grande ( ) grande ( ) médio ( ) pequeno ( ) nenhum

47. De maneira geral, quais as suas maiores dificuldades no curso de licenciatura em Ciências Sociais?_____

48. De maneira geral, quais os principais problemas que você observa no curso? Quais as suas sugestões?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO-ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

Pesquisa sobre formação de professores de Sociologia no curso de Ciências Sociais/UFMA

Parte I – Identificação e formação profissional

1. Sexo/Gênero: (anotar sem perguntar) ( ) masculino ( ) feminino

2. Idade: ( ) de 25 a 30 anos ( ) de 31 a 40 anos ( ) de 41 a 50 anos ( ) de 51 a 60 anos ( ) de 60 a 70 anos ( ) acima de 70 anos

3. Informações sobre titulação e qualificação profissional

	Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Curso/Área				
Instituição				
Ano de conclusão				
Tema da mono/ dissertação/tese				

4. Habilitação: ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado e Licenciatura

5. Por que escolheu graduar-se neste curso?

6. Conte um pouco como se deu a sua formação acadêmica?

7. Onde pretendia atuar após essa formação?

8. Na sua avaliação, o curso de Ciências Sociais (CS) qualificou-o para atuar como docente ou como pesquisador? Por quê? Cite alguns pontos positivos e/ou negativos.

9. Você queria ser professor? Por quê?

10. Gosta mais de pesquisar ou ensinar? Por quê?

11. Desde quando é professor? ____

12. Há quantos anos trabalha nessa instituição?_____

13. É coordenador ou participa de algum grupo de estudo e/ou pesquisa?_____Qual?_____

Parte II – Sobre o curso de Ciências Sociais/UFMA

14. O (a) senhor (a) poderia falar um pouco sobre o histórico do curso, enfatizando sua criação, seus professores, as mudanças curriculares, etc.?

15. Saberia informar qual o principal (ou principais) objetivo (s) do curso de CS da UFMA no momento da sua criação? Que (perfil) profissional o curso buscou formar?

16. Como era estruturado o currículo do curso?

17. Esse (s) objetivo (s) permanece (m) ou foi (ram) modificado (s)?

18. Na fase inicial do curso, como ocorria o ensino na graduação e o que caracterizava a atuação do cientista social?

19. Como era a questão da pesquisa no início do curso? Existia uma "exigência" de produção científica? Os professores pesquisavam da mesma forma que hoje?

20. Qual a sua opinião sobre a divisão/separação das CS da UFMA em dois cursos específicos?

21. Como avalia o curso de Bacharelado em CS? Quais os positivos e negativos?

22. Como avalia o curso de Licenciatura em CS? Quais os positivos e negativos?

23. Qual a proposta o (a) senhor (a) considera que existe, atualmente, no nosso curso (CS) para a formação do bacharelando?

24. E para a formação do licenciando/professor? Qual a proposta de formação docente e como se dá, de maneira geral, a formação na licenciatura?

25. O (a) senhor (a) tem conhecimento do novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura (2014) de Ciências Sociais da UFMA?

26. Esse projeto foi discutido e divulgado entre os professores e alunos do curso?

27. No atual PPP da licenciatura existem trinta (30) disciplinas teóricas, das quais somente cinco (05) são de formação pedagógica, além de quatro (04) atividade de LECS. Em relação à matriz curricular anterior (modalidade conjunta) houve "perda" de disciplinas de caráter didático-pedagógico e da área de Sociologia da Educação (como OEFM, ECSEFM e Educação e Sociedade, por exemplo). Por que? Qual sua opinião sobre isso?

28. Atualmente tem-se o bacharelado e a licenciatura em CS; porém no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais existem quatro linhas de pesquisa, mas nenhuma delas contempla diretamente temáticas da Sociologia da Educação, como ensino de Sociologia, por exemplo. Por que acha que isso acontece? Até que ponto isso influencia no (não) desenvolvimento de pesquisas com essas temáticas no curso de licenciatura e para a (sub) valorização da licenciatura?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

Pesquisa sobre formação de professores de Sociologia no curso de Ciências Sociais/UFMA

Prezado (a) professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cuja temática é *Formação de professores de Sociologia no curso de Ciências Sociais da UFMA*, que pretende analisar alguns aspectos relacionados à formação docente inicial no referido curso, tendo em vista as relações entre o bacharelado e a licenciatura, a estruturação curricular do curso e os propósitos formativos adotados pelo mesmo. Como existem poucos estudos relativos ao curso de Ciências Sociais da UFMA, recorremos ao uso de entrevistas no intuito de alargar nossas fontes informativas.

Dessa forma, por meio deste termo de consentimento, solicitamos a sua colaboração com o nosso trabalho, que dar-se-á sem qualquer tipo de benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Contudo, o (a) senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador responsável pela pesquisa coletará informações fornecidas pelo (a) senhor (a) através de entrevistas registradas em instrumento de áudio. Os dados obtidos serão divulgados na dissertação e em literatura especializada, bem como em congressos e eventos científicos da área, preservando-se o seu anonimato, seja no trabalho ou em apresentações e publicações científicas posteriores. Caso seja necessário nos referirmos ao (à) senhor (a), usaremos nomes fictícios. Portanto, sua participação não envolverá desconforto ou riscos. Além disso, estarão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) possa desejar, antes, durante ou depois da pesquisa e, se o (a) senhor (a) tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, poderá entrar em contato com o pesquisador.

Termo de concordância (consentimento informado)

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que estou esclarecido (a) acerca de seu conteúdo e das questões referentes à minha participação na mesma e que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, cooperando com a coleta de dados. Declaro ainda que autorizo, por meio deste, a publicação dos resultados obtidos neste estudo, uma vez que seja mantido o sigilo de minha identidade.

São Luís, MA_____/_____/_____

_____

Leomir Souza Costa
(mestrando do PPGCSoc/UFMA)
email: leomirsc@hotmail.com
fones: (98) 98108-4239/ 98706-7412

_____

Juarez Lopes de Carvalho Filho
(coorientador)

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFMA (1996)

Per.	Disciplina	CH/Cred.	Pré-requisito
1º	História Econômica Política e Social I	60/4	
	Filosofia	60/4	
	Antropologia I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
2º	Introdução à Economia	60/4	
	História Econômica Política e Social II	60/4	História Econ., Pol. e Social I
	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
3º	Geografia Humana e Econômica	60/4	
	IMCS*	60/6	
	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Sociologia III	60/4	Sociologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
4º	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	60/4	
	Psicologia Social	60/4	
	Antropologia IV	60/4	Antropologia III
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III
5º	História das Ciências Sociais no Brasil	60/4	
	Sociologia Rural	60/4	Sociologia II
	Etnologia Brasileira I	60/4	Antropologia II
	Sociologia Urbana	60/4	Sociologia II
	Antropologia Urbana	60/4	Antropologia II
6º	Economia e Sociedade	60/4	
	MTPCS I**	60/4	
	Etnologia Brasileira II	60/4	Etnologia Brasileira I
	Análise da Política Brasileira	60/4	Ciência Política II
	Sociologia Contemporânea	60/4	Sociologia IV
	Cultura Brasileira	60/4	Antropologia II
	Educação e Sociedade	60/4	

7º	MTPCS II	60/4	
	Sociologia do Trabalho	60/4	
8°	Planejamento Social	60/4	
	Sociologia do Desenvolvimento	60/4	
	Família, Sociedade e Direito do Menor	60/4	Sociologia II
	Estágio supervisionado – bacharelado	90/2	
	Monografia	150/0	
Total	**37 disciplinas + Estágio superv. bachar. + Monografia**	2.460/150	

Fonte: Coordenação do curso de Ciências Sociais da UFMA
* Introdução à Metodologia das Ciências Sociais
** Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO (CURSO DE) BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFMA (2006)

Per.	Disciplina	CH/Cred.	Pré-requisito
1º	Filosofia I	60/4	
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4	
	Antropologia I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
2º	Filosofia II	60/4	
	Cultura Brasileira	60/4	
	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
3º	IMCS	60/4	
	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Sociologia III	60/4	Sociologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
	Optativa 1	60/4	
4º	MTPCS I	60/4	IMCS
	Antropologia IV	60/4	Antropologia III
	Sociologia IV	60/4	Sociologia III
	Ciência Política IV	60/4	Ciência Política III
	Optativa 2	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
5º	MTPCS II	60/4	MTPC I
	Antropologia V	60/4	Antropologia IV
	Sociologia V	60/4	Sociologia IV
	Ciência Política V	60/4	Ciência Política IV
	Optativa 3	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
6º	Antropologia VI	60/4	Antropologia V
	Sociologia VI	60/4	Sociologia V
	Ciência Política VI	60/4	Ciência Política V
	Optativa 4	60/4	
	Questões Rurais	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	Relações Sociais de Gênero	60/4	
	Questões Urbanas	60/4	

7º	Seminário de Monografia	60/4	MTPCS II
	Optativa 5	60/4	
	Atividades Complementares	60/4	
	Estágio Obrigatório	135/3	
8º	Planejamento Social	60/4	
	Optativa 6	60/4	
	Estágio	90/2	
	Monografia	90/3	
Total	**36 disciplinas + Atividades Compl. + Estágio + Monografia**	2.715/167	

Fonte: Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Sociais da UFMA (2006)

ANEXO C – LISTA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFMA (2006)

1 MEIO AMBIENTE
2 MOVIMENTOS SOCIAIS
3 SOCIOLOGIA DA ARTE
4 SOCIOLOGIA DA CIRCULAÇÃO
5 SOCIOLOGIA DA CULTURA
6 SOCIOLOGIA DA FAMÍLIA
7 SOCIOLOGIA DA CIRCULAÇÃO
8 SOCIOLOGIA DA LITERATURA
9 SOCIOLOGIA DA SEXUALIDADE
10 SOCIOLOGIA DO COTIDIANO
11 SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
12 SOCIOLOGIA DO LAZER
13 SOCIOLOGIA DO TRABALHO
14 SOCIOLOGIA ECONÔMICA
15 SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO
16 ANTROPOLOGIA RURAL
17 SAÚDE E SOCIEDADE
18 ANTROPOLOGIA DA SEXUALIDADE
19 ANTROPOLOGIA POLÍTICA
20 ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO
21 ANTROPOLOGIADO DESENVOLVIMENTO
22 ANTROPOLOGIA DO CORPO E DA SAÚDE
23 CAMPONESES E SOCIEDADES CAMPONESAS
24 FOLCLORE E CULTURA POPULAR
25 HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL
26 CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
27 ANTROPOLOGIA ESTRUTURAL
28 ETNOHISTÓRIA
29 ANTROPOLOGIA VISUAL
30 ANTROPOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO
31 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO POLÍTICO BRASILEIRO
32 OPINIÃO PÚBLICA, MÍDIA E POLÍTICA
33 PARTIDOS E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA
34 POLÍTICA E RELIGIÃO
35 ELITES E GRUPOS DIRIGENTES
36 POLÍTICA COMPARADA
37 INTRODUÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS
38 MÉTODOS QUANTITATIVOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS
39 FORMAÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DO MARANHÃO
40 ECONOMIA POLÍTICA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO
41 PSICOLOGIA SOCIAL
42 SUJEITO, INCONSCIENTE E CULTURA

43 INTRODUÇÃO À ECONOMIA
44 GEOGRAFIA
45 ESTATÍSTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS
46 AMÉRICA LATINA
47 HISTÓRIA DO MOVIMENTO OPERÁRIO
48 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA SOCIOLÓGICA I
49 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA SOCIOLÓGICA II
50 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA ANTROPOLÓGICA I
51 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA ANTROPOLÓGICA II
52 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA POLÍTICA I
53 LEITURA E ANÁLISE EM TEORIA POLÍTICA II
54 TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA I
55 TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA II
56 TÓPICOS ESPECIAIS EM ANTROPOLOGIA I
57 TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA II
58 TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIA POLÍTICA I
59 TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIA POLÍTICA II

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFMA (2014)

Per.	Componentes curriculares	CH/Cred.	Pré-requisito
1º	Antropologia I	60/4	
	Ciência Política I	60/4	
	Sociologia I	60/4	
	Filosofia I	60/4	
	Formação do Mundo Contemporâneo	60/4	
2º	Antropologia II	60/4	Antropologia I
	Ciência Política II	60/4	Ciência Política I
	Sociologia II	60/4	Sociologia I
	Filosofia II	60/4	
	Relações Sociais de Gênero	--	
3º	Antropologia III	60/4	Antropologia II
	Ciência Política III	60/4	Ciência Política II
	Sociologia III	60/4	Sociologia I
	Planejamento e Políticas Públicas	60/4	
	Sociologia do Trabalho	--	Sociologia I
4º	Antropologia IV	60/4	--
	Ciência Política IV	60/4	--
	Sociologia IV	60/4	Sociologia I
	IMCS	60/4	
	Cultura Brasileira	--	
5º	Antropologia V	60/4	--
	Ciência Política V	60/4	--
	Sociologia V	60/4	--
	Pensamento Político Latino americano	60/4	Sociologia II, III e IV
	Antropologia Política	--	
6º	Antropologia VI	60/4	--
	Ciência Política VI	60/4	--
	Sociologia VI	60/4	Sociologia V
	MTPCS I	60/4	
	Optativa	60/4	
7º	Questões Urbanas	225/5	
	Questões Rurais	60/4	
	MTPCS II	60/4	MTPCS I
	Optativa		
	Estágio (90 hs)		

8º	TCC	60/4	
	Estágio (135 hs) Optativa	60/4	
Atividades complementares		240/--	
Total	**35 disciplinas + Estágio + Atividades Complem. + TCC**	**2.655/148**	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFMA (2014)

ANEXO E – INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO DESOC/UFMA

Docente	Graduação/instituição (ano de conclusão)	Mestrado/ subárea/ instituição (ano de conclusão)	Doutorado/ subárea/ instituição (ano de conclusão)	Pós-doc./inst. (ano de concl.)
1	Ciências Sociais/ Unicamp (1982)	Antropologia Social/Etnologia indígena/ Unicamp (2002)	Políticas Públicas/ Antropologia do Desenvolvimento/ UFMA (2006)	Antropologia /UnB (2014)
2	Ciências Sociais/ PUC- SP (1990)	Ciências Sociais/ Antropologia das Populações Afro-Brasileiras/ PUC- SP (1993)	Ciências Sociais/ Antropologia das Populações Afro-Brasileiras/ PUC- SP (1999)	Antropologia/ Universidade Nova de Lisboa (UNL), Portugal -2013
3	Ciências Sociais/ UFMA (2002)	Ciências Sociais/ Antropologia/ UFMA (2005)	Antropologia Cultural/ IFCS-UFRJ (2013)	----------
4	Serviço Social/ UFMA (1988)	Ciência Política/ Comportamento Político/ Unicamp (1998)	Ciência Política/ Comportamento Político/ IUPRJ-RJ (2005)	----------
5	Ciências Sociais/ UFMA (1992)	Antropologia Social/UFPA (1998) / Antropologia Social/ Universidad Autónoma de Barcelona (2002)	Antropologia Social/ Universidad Autónoma de Barcelona (2004)	----------
6	Ciências Sociais/ UFMA (1998)	Sociologia e Antropologia/ UFRJ (2002)	Ciências Humanas/ Sociologia / UFRJ (2008)	----------
7	Ciências Sociais / Unicamp (1978)	Antropologia Social / Antropologia das Populações Afro-Brasileiras/ Unicamp (1992)	Ciências Sociais / Antropologia das Populações Afro-Brasileiras/ PUC-SP (2001)	----------
8	História e Estudos Sociais /UNESP (1979)	Ciências Sociais/ Política/ PUC-SP (2001)	Ciências Sociais/Política/PUC-SP/ (2006)	----------
9	Direito/ Universidade de Caxias do Sul (UCS) (1999)	Desenvolvimento Rural/ Sociologia Rural/ UFRGS (2003)	Sociologia/ UFRGS (2009)	----------
10	Ciências Sociais/ UFRGS (1999)	Ciência Política/ UFRGS (2001)	Ciência Política/ UFRGS (2007)	----------
11	Ciências Sociais/ UFPA (1998)	Sociologia Geral/UFPA (2002)	Sociologia e Antropologia/ UFRJ (2014)	----------
12	Ciências Sociais/ UFC (1973)	Antropologia Social/ UNB (1989)	Sociologia/ Relações Inter étnicas/ UFC (1999)	----------
13	História/ UFMA (1985)	Ciência Política/ Unicamp (1992)	----------	----------
14	Ciências Sociais/ UFMA (2001)	Sociologia/UnB (2003)	Sociologia/UnB (2007)	----------
15	Ciências Sociais/UFGO	Educação Escolar Brasileira/UFGO (1993)	Ciências Humanas/Sociologia/	UFRJ (2011)

	(1986)		UFRJ (2002)	
16	Ciências Sociais/UFRGS (1996)	Ciência Política/ UFRGS (1999)	Ciência Política/ UFRGS (2003)	----------
17	Enfermagem/ UFMA (1985)	Políticas Públicas/UFMA (1996)	Ciências Sociais/ Políticas Públicas/PUC-SP (2001)	----------
18	Medicina/ UNIFESP (1983)	Antropologia Social/da Medicina/USP (1995)	Saúde Pública/USP (2002)	Saúde Pública/USP (2003)
19	Ciências Sociais/UFMA (1993)	Linguística/ Linguística e Antropologia/Unicamp (1998)	Linguística/ Psicolinguística/ UNICAMP (2005)	UNIFESP (2015)
20	Ciências/PUC-SP (1987)	Ciências Sociais/ Sociologia Política/ PUC-SP (1996)	Ciências Sociais/Política/ PUC-SP (2004)	----------
21	Ciências Sociais/UFC (1985)	Sociologia/Unicamp (1999)	Ciências Sociais/Unicamp (2006)	----------
22	Ciências Sociais/UFC (1983)	Sociologia/UFC (1991)	Ciências Sociais/PUC-SP (2001)	USP (2010)
23	Filosofia/UECE (1995)	Filosofia/ Université Paris 8 (2005)/ Sciences Sociales et Economiques / Institut Catholique de Paris (2002)	Sciences Sociales et Economiques / Institut Catholique de Paris (2007)	----------
24	História/ PUC-Rio (2000)	Antropologia/ UFRJ (2004)	Antropologia/ UFRJ (2008)	PPGAS-MN /UFRJ (2011)
25	Ciências Sociais/UFMA (1997)	Antropologia Social/UFPA (2000)	Sociologia/UFPB (2007)	----------
26	Engenharia Florestal/ UFRAM (1986)/ Ciências Sociais/ UFPA (1992)	Planejamento do Desenvolvimento/ Sociologia Rural/UFPA (1994)	Sociologia/Sociologia Econômica/UFRJ (2004)	----------
27	Ciências Sociais/UFCS	Sociologia Política/ UFCS (1990)	Sociologia/UFC (2004)	----------
28	Ciências Sociais/ UFMA (2002)	Ciências Sociais/ UFMA (2005)	Ciências Sociais/ UNICAMP (2013)	----------
29	Ciências Sociais/UFRGS (2006)	Antropologia Social/UFSC (2008)	Antropologia Social/UnB (2013)	----------
30	Ciências Sociais/UFRJ (1993)	Sociologia/UFRJ (1996)	Ciências Humanas/ Sociologia/UFRJ (2004)	UnB (2006)
31	Educação Física/ UERJ (1995) Filosofia/ PUC-RJ (2001)	Filosofia/ PUC-Rio (2004)	Sociologia e Antropologia/ UFRJ (2010)	----------
32	Pedagogia/ UFMA	Ciências Sociais/PUC-SP	Ciências Sociais/PUC-SP (2000)	----------

33	Ciências Sociais/UFMG (2004)	Sociologia/UFMG (2007)	Sociologia/USP (2013)	UFPB (2014)
34	Ciências Sociais/UFMA (2007)	Ciências Sociais/ UFMA (2013)	----------	----------

Fonte: curriculum lattes dos docentes/Plataforma Lattes

ANEXO F – PROJETOS DE PESQUISA AOS QUAIS ESTÃO VINCULADOS OS PROFESSORES DO DESOC

Processos de desenvolvimento, conflitos socioambientais e povos indígenas no cerrado maranhense;

Etnografia visual dos povos indígenas no Maranhão;

Desenvolvimento, transformações socioambientais e povos indígenas no centro-sul do Maranhão;

O bom barraqueiro que quer vender seu peixe em paz deixa o outro vender limões: o fenômeno da intolerância religiosa e o discurso social de intervenção;

A cabeça feita como ação afirmativa: estética, simbolismo e afirmação de identidade;

Levantamento sociológico de dados para a delimitação territorial da comunidade de remanescentes de quilombo Piratininga;

A ditadura militar no Maranhão: versão do DOPS;

Mobilizações sociais no Maranhão: processos e organizações;

A produção da natureza: populações tradicionais, territorialidades e a constituição de paisagens no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses;

A disputa pela natureza: territorialidades e conflitos socioambientais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses;

Conflitos, ação coletiva e gestão da biodiversidade: os desafios da governança;

Bloco Afro Akomabu: espaço de fortalecimento da identidade e autoestima entre crianças e adolescentes negros;

Diversidade cultural e identidade étnico-racial no Maranhão;

Ações afirmativas para além das cotas;

Reconhecimento de direitos territoriais e conflitos socioambientais no maranhão;

Trajetórias e produção intelectual de parlamentares brasileiros;

Intérpretes do Maranhão: trajetórias políticas e intelectuais de porta-vozes da cultura, da política e da sociedade;

Produção escrita e carreiras políticas no Brasil;

Itinerários, repertórios e modalidades de intervenção política no Maranhão;

Projetos de desenvolvimento e conflitos socioambientais no Maranhão;

Modernidade, desenvolvimento e consequências socioambientais: a implantação do polo siderúrgico na ilha de São Luís-MA;

Etnografias Timbira;

Biblioteca digital da baixada maranhense;

Os evangélicos no mundo urbano: um estudo comparativo entre a realidade socioeconômica, política e cultural dos evangélicos no Distrito Federal e no Maranhão;

Religião e cultura brasileira em ambientes urbanos;

Mineração, territórios e desigualdades ambientais no Brasil: diversidade sociocultural e luta por direitos;

Projetos de desenvolvimento e populações locais: experiências em Cabo Verde e no Brasil;

Conflitos ambientais no Maranhão;

Construção de panteões e consagração de notáveis da cultura e da política no Maranhão;

Trajetórias e produção intelectual de parlamentares brasileiros;

Dinâmicas da política local: candidatos e eleições municipais no Maranhão;

Estado, classe, cidadania e questão nacional em movimentos anti-sistêmicos na América Latina contemporânea;

Ideologia e sua expressão nas obras de Marx e Gramsci;

Comunidades quilombolas e indígenas entre as bacias dos rios Turiaçu e Gurupi: construindo agendas comuns, pela qualidade de vida;

Antropofagia: vingança e narrativas de sofrimento no modernismo brasileiro;

Narrativas de sofrimento: estudo comparativo entre os Caps UNIFESP (São Paulo-SP) e Bacelar Portela (São Luís-MA);

Movimentos sociais e lutas no Maranhão: mapeamento de ações e resistências;

A recepção de Émile Durkheim nas primeiras obras de Florestan Fernandes (décadas de 1940 e 1950);

Sociabilidades em mobilidade urbana: o caso dos passageiros de ônibus em São Luís e Berlim;

Segregação espacial e segregação escolar: sociologia da distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino em São Luís do Maranhão;

Metodologia de ensino da Sociologia no nível médio: análise sócio histórica da constituição de uma disciplina;

Segunda escravidão, algodão & coletivos de fugitivos: narrativas jurídico-criminais no contexto do capitalismo industrial global Atlântico, Maranhão (1750-1810)?;

Crise econômica e estratégias empresariais: o Polo Siderúrgico de Carajás e as transformações pós-2008;

Controle do desmatamento e municipalização da regulação ambiental na Amazônia brasileira;

Estado ou mercado? Análise comparativa de dois dispositivos de regulação da indústria florestal na Amazônia contemporânea;

Territórios emergentes da ação pública local e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira;

Crítica socioambiental e a nova dinâmica da ação empresarial na Amazônia;

Migração, redes sociais e desenvolvimento local: análise do deslocamento temporário de maranhenses para o trabalho no complexo sucroalcooleiro;

Amazônia e os paradigmas do desenvolvimento;

A expansão e os impactos da economia da soja no Maranhão;

Crítica social e responsabilidade empresarial: análise da evolução do padrão socioambiental das empresas siderúrgicas localizadas ao longo da Estrada de Ferro Carajás;

PET Conexões: pesquisa e extensão em direitos humanos, culturas e subjetividades;

Diferença sexual no tambor de mina: simbolizações do matriarcado e do feminino no terreiro do Justino;

Trabalho e economia do artesanato: o caso da produção artesanal a base de fibra de buriti no Maranhão;

Crítica socioambiental e ação empresarial: estudo da construção da certificação da carne bovina na Amazônia brasileira;

Cooperação e redes interempresariais: uma análise das empresas da indústria do vestuário do Distrito Federal;

Usos e significados do crédito para micro e pequeno empresários: um estudo etnográfico em cursos no SEBRAE, em São Luís, Maranhão;

Educação financeira e sujeitos econômicos: etnografia de pedagogia em cursos sobre crédito;

Gênero e cinema: mulheres e prazeres dissidentes;

Gênero e sexualidade: vivências de mulheres e homens jovens;

Amor e sexualidade em construção: consumo, internet e mídias audiovisuais na socialização afetivo-sexual feminina.