

# A formação de professores de sociologia no Maranhão: novos modelos formativos, novos problemas e velhas questões não resolvidas

Gamaliel da Silva Carreiro<sup>1</sup>

**Resumo:** Nos últimos dez anos, ampliou-se o número de vagas, de cursos e de modelos formativos para os interessados na carreira docente na área de sociologia no ensino médio do Maranhão. Além dos tradicionais cursos de licenciatura em Ciências Sociais ofertados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade Federal do Maranhão (Uema), surgiram algumas alternativas desde 2009, a saber: a segunda licenciatura em Ciências Sociais (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/UFMA) e o curso de Ciências Humanas com habilitação em Sociologia ministrado em três campi do interior do estado. Por outro lado, as instituições de ensino superior (IES) privadas ofertam a licenciatura em Sociologia na modalidade a distância, com número quase ilimitado de vagas. Tomando como referência as estruturas curriculares e os projetos político-pedagógicos desses cursos, este artigo visa discutir os modelos formativos e problematizar sua estrutura curricular, observando, comparativamente, algumas alterações no perfil profissional dos novos docentes. Ademais, visa retomar algumas questões relativas à formação de professores de sociologia, tais como: a perpetuação da herança bacharelesca em alguns modelos; em outros, problemas da formação teórica em Ciências Sociais; o abandono da formação de pesquisador; além dos limites didático-teóricos e do empobrecimento

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís – Brasil – gamasc72@hotmail.com

que o ensino a distância pode acarretar à formação dos futuros professores no caso dos cursos oferecidos pelas IES.

**Palavras-chave:** Formação. Professores. Sociologia.

### **The educational background of sociology teachers in Maranhão: new education models, new problems and old unsolved issues**

**Abstract:** *In the last ten years, the number of spots, courses and educational models for those interested in teaching sociology in High School has increased in the state of Maranhão, Brazil. In addition to the licentiate degree courses in the Social Sciences field offered by UFMA (Federal University of Maranhão) and UEMA (State University of Maranhão), some alternatives have emerged since 2009, such as: the second option for degree courses in Social Sciences (UFMA/Parfor) and courses in the area of Humanities, which enable sociology teaching, available in Three Campuses of state countryside. On the other hand, private HEIs (Higher Education Institutions) offer a licentiate degree course in Sociology, under a distance-learning modality, with almost unlimited number of vacancies. Taking as reference the curricular structures and pedagogical and political projects, this study discusses these educational models, problematizing their curricular structure, comparatively observing some changes in the professional profile of new educators. This paper also serves to question older matters about the educational background of sociology educators, such as the perpetuation of the bachelor's inheritance in some models; in others, problems with theoretical education in Social Sciences; the almost complete abandonment of raising researchers; the theoretical limitations and poor education that the distance learning degree can promote to future teachers in the case of courses offered by the HEI.*

**Keywords:** *Education. Educators. Sociology.*

## 1. Introdução

Uma publicação da *Gazeta do Povo* de 2008<sup>2</sup> trouxe os seguintes dados:

Todo ano saem das faculdades brasileiras 2.884 novos professores de Filosofia e 3.018 de Sociologia. Como a quantidade é insuficiente para atender as 24.131 escolas de ensino médio do país, a solução é apelar

<sup>2</sup> Ano em que sociologia e filosofia voltaram a ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio no país.

para professores formados em outras áreas, o que compromete a formação do aluno.

Segundo levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), responsável pela formação docente, o Brasil tem 31.118 profissionais dando aulas de Filosofia e 20.339 de Sociologia. O número está longe do ideal. Segundo a Capes, seriam necessários 107.680 docentes em cada uma dessas disciplinas para atender à nova demanda. Além de ser baixo, o efetivo é formado principalmente por professores não licenciados nas áreas. Nas salas de aula de Sociologia, 88% dos docentes não se formaram na área. Na Filosofia, a porcentagem é de 77% (Silva, 2008).

Sociologia e filosofia provavelmente eram as disciplinas em situação mais crítica, mas, de modo geral, muitas outras áreas de conhecimento no ensino médio (doravante EM) vivenciavam problemas semelhantes, tais como: química, física, artes, biologia, matemática e educação física. Voltaremos nosso olhar, neste texto, para o campo da sociologia, sabedores de que as disciplinas acima indicadas merecem investigações semelhantes.

Após 37 anos fora do currículo escolar, a primeira década do século XXI traz uma surpresa para o campo das Ciências Sociais (CS) no Brasil, qual seja a reintrodução da sociologia e da filosofia de forma obrigatória em todas as séries do EM no Brasil,<sup>3</sup> uma vez que até então sua oferta era facultativa. Não faremos aqui uma retrospectiva da trajetória da disciplina em questão, tampouco de seu caráter intermitente no EM, pois nosso objeto de reflexão é outro. Afora isso, uma literatura importante já existe sobre o tema e pode ser facilmente acessada – por exemplo, nos textos de Moraes (2003), Carvalho (1998), Handfas e Oliveira (2009), Handfas e Maçaira (2012), entre outros. Apresentaremos alguns fatos importantes, sobretudo das últimas décadas, objetivando situar historicamente a problemática em foco para, em seguida, avançarmos na análise das questões centrais deste texto.

Cabe destacar que, após a decisão governamental de reintroduzir a sociologia no EM, um novo campo de atuação foi criado para os profissionais formados em CS. O mercado de trabalho, historicamente restrito para sociólogos e filósofos, ganhou um incremento enorme com a nova legislação. Amurabi Oliveira (2015: 48) assevera que:

Ante aos dados que estão disponíveis na plataforma e-MEC, pode-se observar um fenômeno interessante envolvendo os cursos de Ensino Superior voltados para a formação de professores de Sociologia: ocorreu

<sup>3</sup> Pelo parecer CNE/CEB nº 38/2006 e pela Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2006, 2008).

uma rápida e contínua expansão, o que foi acompanhado mesmo nos estados nos quais já havia uma legislação local que introduzia a Sociologia. Pode-se perceber, com isso, que a Lei nº 11.684/2008 deu maior legitimidade à disciplina Sociologia no currículo escolar, delineando uma maior clareza com relação ao campo de atuação do licenciado.

Entre 2008 e 2015, um intervalo de apenas sete anos, surgiram “51 novos cursos superiores de formação de professores de Sociologia no Brasil, um aumento de 77% em termos nacionais” (ibid.: 51). No estado do Maranhão não foi diferente: em um curtíssimo espaço de tempo, multiplicaram-se os cursos formadores de professores de sociologia.

Em 2016 iniciamos a pesquisa intitulada “A formação de professores de sociologia no Maranhão” com o intuito de analisar os currículos dos cursos de licenciatura em CS e Sociologia nesse estado, tendo como problemática o repentino aparecimento de novos modelos formativos. O que apresentaremos nas próximas páginas são alguns dos resultados da pesquisa.

## 2. A formação de professores de ciências sociais e sociologia no Maranhão nos últimos 20 anos

A história das CS no Maranhão é recente, e a da formação de professores ainda mais. O curso de CS mais antigo do estado é o da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que foi criado em 1986 e teve sua primeira turma selecionada pelo vestibular em 1987. Em 1999, o Departamento de Ciências Sociais dessa universidade implantou a licenciatura em CS, visando habilitar os alunos que já estavam cursando o bacharelado para atuar também no EM, desde que complementassem a formação com algumas disciplinas adicionais. Esse departamento, historicamente marcado pela tradição do bacharelado, em 2006 foi reestruturado em duas modalidades, bacharelado e bacharelado-licenciatura,<sup>4</sup> objetivando atender à nova demanda por profissionais licenciados em Sociologia.<sup>5</sup> A partir de 2010, uma nova reestruturação foi realizada, nascendo, então, o curso específico de licenciatura em CS.

<sup>4</sup> Resolução Consep nº 522/2007 (Universidade Federal do Maranhão, 2007).

<sup>5</sup> Em 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer favorável à introdução de sociologia e filosofia no EM. O Parecer CNE/CEB nº 38/2006 determinava o tratamento disciplinar e obrigatório da sociologia em escolas com currículo estruturado por disciplinas (Brasil, 2006). É óbvio que, a partir desse parecer, as duas disciplinas ganharam maior legitimação nos currículos do EM do país. No ano seguinte, novos embates foram travados, até que em 2008 o Congresso aprovou o Projeto de Lei nº 1.641/2003, sancionado logo em seguida pelo presidente em exercício, José Alencar, como Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e torna obrigatório o ensino de sociologia e filosofia nas três séries do EM (Moraes, 2003: 376).

A ampliação e a expansão da UFMA da capital para o restante do estado após sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>6</sup> fortaleceram campi antigos, como os de Imperatriz e de Bacabal, mas também permitiram a abertura de novos campi e cursos, incluindo muitas licenciaturas. Merece destaque a criação da licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia. Assim, a partir de 2010, por meio do Reuni, o estado ganhou novos cursos formadores dessa escassa mão de obra.

Outra frente de expansão da UFMA no campo das licenciaturas – da qual as CS fizeram parte – está relacionada a sua adesão aos programas de fortalecimento da educação básica, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Profebpar), por meio do qual a UFMA criou diversos cursos de formação de professores em primeira e segunda licenciatura. A partir de 2009, muitos departamentos desenvolveram e implementaram cursos seguindo os parâmetros e a legislação do Parfor/Profebpar, entre eles o Departamento de Sociologia e Antropologia. Na época, este optou por oferecer apenas o curso na modalidade de segunda licenciatura, embora houvesse uma elevada demanda também pela primeira. O curso funcionou no período de 2009 e 2015, tendo aberto sete turmas de segunda licenciatura em CS, em seis municípios, e formado 109 profissionais.

A Universidade Estadual do Maranhão (Uema) também dispõe de um curso de CS, criado em 2006, que, à semelhança da instituição federal, oferecia primeiramente o curso de bacharelado. No entanto, com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de ofertar também a formação docente, dadas as boas perspectivas de um mercado de trabalho em expansão. Seguindo o caminho já trilhado pela UFMA, o Departamento de Ciências Sociais da Uema optou por adotar a modalidade conjunta (bacharelado e licenciatura). A separação em dois cursos distintos só ocorreu em 2013.<sup>7</sup>

Ao longo dos últimos anos, surgiram alternativas fora da rede pública para os interessados na carreira de professor de sociologia do EM, como os cursos a

<sup>6</sup> Segundo Sousa, Coimbra e Sousa (2011: 3-6), o Reuni “consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das Ifes, por meio da intensificação e precarização do trabalho docente. O Reuni foi implantado pelo governo Lula em 2007, pelo decreto no. 6.096 (24/04/07), com o objetivo de ‘criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação (por meio do) melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes’ (art. 1º). [...] A Universidade Federal do Maranhão aderiu ao Reuni em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/Consun, de 30/11/2007 que prevê um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, sendo R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infraestrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de novos funcionários”.

<sup>7</sup> Importa salientar que há uma relação muito estreita entre os cursos de CS da UFMA e da Uema, sobretudo porque uma parte importante do quadro de professores da Estadual se formou na Federal, especialmente numa época em que o bacharelado estava consolidado e a licenciatura era algo incipiente.

distância oferecidos pelas redes privadas de ensino – Unopar, Uniasselvi e Unip.<sup>8</sup> Até o ano de 2017, nenhuma dessas três instituições privadas havia conseguido formar turmas do curso de Sociologia no estado, o que foi inviabilizado economicamente, conforme indicaram nossas pesquisas, pela pouca demanda.

A Tabela 1 apresenta dados das licenciaturas em CS e Sociologia com funcionamento aprovado no Maranhão entre 2006 e 2014.

**Tabela 1.** Número de formados em Ciências Sociais: diversas modalidades e universidades entre 2006 e 2014

Instituição	Locais	Nº de vagas anuais	Ano de início	Nº de formados
UFMA	São Luís	40	2006	72 (2009-2014)
UFMA	Bacabal	60	2010	16 (2014)
UFMA	Imperatriz	60	2010	1 (2014)
UFMA	São Bernardo	60	2010	18 (2014)
UFMA	Parfor/Profepbar	Indefinido	2009	70 (2011-2014)
Uema	São Luís	40	2006	30 (2010-2014)
Unopar	São Luís; Brasil	46.900 (em todo o Brasil)	2014	Até 2017 não havia turmas
Uniasselvi	São Luís; Brasil	450 (em todo o Brasil)	2006	Até 2017 não havia turmas
Unip	São Luís; Açailândia; Brasil	60 (em todo o Brasil)	2014	Até 2017 não havia turmas
Total				207

Fonte: elaboração própria.

Entre 2009 e 2014, as universidades públicas aumentaram em mais de 350% a oferta de vagas nas licenciaturas em CS e Sociologia (de 80 para mais de 280 por ano). Por outro lado, as instituições de ensino superior (IES), com seus cursos a distância, também marcam presença no mercado, oferecendo uma quantidade quase ilimitada de vagas para os potenciais interessados em seguir essa carreira.

Diante da rápida ampliação do número de vagas, cursos e modelos formativos, passamos a questionar: que cursos são esses? Quais são seus parâmetros curriculares? Em que aspectos eles se diferenciam dos mais antigos? A simples

<sup>8</sup> A iniciativa privada não tem se interessado em investir capital na abertura de cursos presenciais de licenciatura em Sociologia ou CS.

ampliação do número de cursos/vagas teria o poder de melhorar a situação do ensino de sociologia no EM? Qual contribuição eles trazem para os problemas existentes no campo?

Tendo essas questões como norte, voltamos nosso olhar para a descrição e a análise dos cursos existentes no estado do Maranhão, especialmente de suas matrizes curriculares.

Importa aqui uma nota metodológica sobre os limites da pesquisa quando se analisa apenas o material escrito nos projetos político-pedagógicos. Em meio a várias formas possíveis de proceder à investigação, optamos por concentrar nossos esforços, primeiramente, na análise da documentação disponível acerca dos cursos em funcionamento no estado. Nesse caso, um recorte foi feito de modo que nos concentraremos nos projetos político-pedagógicos (PPPs) relativos aos princípios gerais que regem esses cursos. Daremos atenção especial às propostas de formação de professores explicitadas nas matrizes curriculares. O que elas nos informam? Qual visão a instituição ou os idealizadores dos cursos têm sobre o que é ser professor de sociologia no EM? Que conhecimentos específicos tais instituições acreditam que os profissionais precisam dominar? Qual a relação entre a situação do estado e a realidade vivenciada nacionalmente? Que impactos as novas formatações de cursos de licenciatura em CS e Sociologia podem ter sobre o campo da sociologia do EM, especialmente sobre algumas de suas lutas (quanto a seu status, reconhecimento e legitimação)?

### 3. Comparando as matrizes curriculares dos modelos formativos e propondo algumas interpretações

Desde que a disciplina de sociologia paulatinamente retornou ao EM brasileiro, em vários estados ainda no final dos anos 1980, e em outros na década de 1990 (Costa, 2016), muitos departamentos universitários iniciaram discussões sobre modelos de curso adequados à nova profissão (Handfas, 2012). Esse debate se intensificou em meados da primeira década do século XXI. Como observa Handfas (ibid.), desde a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de sociologia nas três séries do EM, a discussão sobre os diferentes modelos de formação de professores é uma constante na reflexão dos intelectuais que compõem o campo. Um dos núcleos duros desse debate consiste nas definições de um modelo de formação docente que dê conta de subsidiar em termos práticos e teóricos o cotidiano da profissão e, ao mesmo tempo, atenda às legislações federais reguladoras dos cursos (Oliveira, 2014; Souza, 2017; Takagi, 2013). Como questiona Handfas (2012: 32), quais são os conteúdos necessários à formação adequada de professores de sociologia, de modo que tenham capacidade de enfrentar os “desafios práticos e teóricos de uma ciência que ainda carece de tempo para se institucionalizar no espaço escolar”?

Ao longo das últimas duas décadas, pelo menos três grandes modelos foram predominantes no país, a saber: 1) o modelo conhecido como “3+1”, em que o aluno cursava três anos de bacharelado e incorporava à sua formação, no quarto ano, algumas disciplinas pedagógicas, como um apêndice de sua formação principal bacharelesca; 2) um segundo modelo que se propunha a integrar, em uma mesma formação, o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, completar seu currículo com as disciplinas necessárias a cada um deles; e 3) um terceiro que dispõe de dois cursos distintos, o bacharelado e a licenciatura em CS (id., 2009). Até 2009, essas eram praticamente as únicas formações existentes de formação de professores. A nossa contribuição aqui, ao analisar as matrizes curriculares do estado do Maranhão, é refletir sobre outras tendências em curso.

Independentemente dos “modelos clássicos” mencionados, optamos por agrupar os cursos existentes no Maranhão a partir de outro ângulo. Assim, organizamo-los em quatro grupos com características bem distintas. Vejamos cada um deles com mais detalhes, bem como o que se pode extrair a partir da análise de seus PPPs e matrizes curriculares.

### 3.1. A herança bacharelesca

O primeiro grupo que merece destaque é o das licenciaturas em CS oferecidas pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA e pelo Departamento de Ciências Sociais da Uema. Uma das características marcantes de tais programas é o fato de terem nascido no interior de departamentos onde já existiam cursos de bacharelado consolidados. A licenciatura surge ao longo de sua caminhada, em um contexto de adaptação, e não de criação, o que marcará sua estrutura curricular.

Quando analisamos os PPPs dos dois cursos e os comparamos aos dos bacharelados oferecidos pelos mesmos departamentos, constata-se o que denominamos de “herança bacharelesca”. Ambos seguem a legislação federal em vigor que trata das licenciaturas (Brasil, 2015). O curso da UFMA, com suas 2.865 horas obrigatórias, dedica 945 horas à formação específica da licenciatura (33% do curso, incluindo aqui o estágio obrigatório, que consome 43% dessas horas). Por sua vez, o curso da Uema, com 2.880 horas obrigatórias, investe 1.140 horas na formação específica, o que equivale a 39% do curso, das quais aproximadamente 35,5% seriam de estágio obrigatório.

Embora haja, como parte da formação, um espaço institucionalizado e estruturado para o debate sobre os problemas da vida prática dos futuros professores (em disciplinas como Práticas Curriculares e Laboratórios de Ensino em Ciências Sociais, ou ainda nas disciplinas obrigatórias das licenciaturas, como consta na legislação federal), quando focamos os demais componentes

curriculares, constatamos que quase 80% das disciplinas cursadas nos bacharelados estão presentes também nas licenciaturas. É isso que nos permite falar de uma herança bacharelesca. Percebe-se que os dois departamentos, inicialmente marcados pelo bacharelado, ainda não conseguiram construir efetivamente cursos de licenciatura. A análise em perspectiva histórica dos currículos permite identificar uma tendência dos departamentos a promover pequenos ajustes, reformas ou alterações nas grades dos bacharelados já existentes – quase sempre por força das alterações na própria legislação federal –, apresentando-os então como cursos de licenciatura. Portanto, as licenciaturas não são cursos novos, mas um *continuum*, uma adaptação dos bacharelados que as antecederam. Sobre isso, Costa (op. cit.: 58) sublinha que:

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 se mostra 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.

Embora atualmente se possa afirmar que as duas universidades dispõem de cursos distintos, um de bacharelado e outro de licenciatura, na verdade as licenciaturas continuam sendo uma versão dos bacharelados. Não resta dúvida de que houve um avanço significativo desde o primeiro modelo “3+1” (ou “4+1”, como foi o caso da UFMA) do final da década de 1990 até aos dias de hoje (2018), tendo sido introduzidas nas matrizes curriculares, ao longo desse tempo, disciplinas e discussões que visam problematizar a profissão e o campo de trabalho do futuro professor. Contudo, as marcas do bacharelado continuam evidentes, e as discussões em torno das especificidades da licenciatura permanecem tímidas e insuficientes. Perguntamo-nos, então, quais as razões disso?

Freitas (2013) observa que a formação didático-pedagógica tende a ser vista pelos cursos de herança bacharelesca como pouco relevante ou dispensável para o futuro profissional. Levantamos como hipótese de investigação que, em grande medida, a persistência e insistência em manter cursos tão semelhantes pode ser resultado da própria composição dos departamentos, integrados essencialmente por professores bacharéis, cientistas sociais e pesquisadores profissionais com pouca afinidade com os temas e problemas vivenciados no campo das

licenciaturas. Além disso, há nessas instituições poucas ou nenhuma linha de pesquisa na área de sociologia do EM, ou mesmo da educação, o que distancia o corpo docente dos problemas e debates no interior do campo da licenciatura em CS no Brasil.

### 3.2. Os desenraizados

Outro grupo que merece atenção neste trabalho é o dos cursos de licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas (doravante CH) com habilitação em Sociologia, aqui chamados de “desenraizados”. Eles são oferecidos pela UFMA nos campi de São Bernardo, Bacabal e Imperatriz desde 2010. Os três nasceram tendo como referência um único PPP e uma única matriz curricular. Por essa razão, analisaremos os três em conjunto, embora possivelmente haja algumas alterações em cada um deles nos próximos anos.

Criados com recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal à universidade por sua adesão ao Reuni, esses cursos carregam as marcas de um processo impositivo da Pró-Reitoria de Ensino da UFMA sobre os campi, em que inexistiram discussões com a comunidade de professores sobre a formatação e a concepção dos cursos. Estes surgiram a partir de outra lógica, não tendo havido um conjunto de docentes na universidade que, em algum momento, os idealizaram e solicitaram sua criação. Ao contrário, essa graduação fora idealizada e construída pela própria Pró-Reitoria de Ensino e, a partir daí, surgiram os concursos para a compor seu quadro docente, não havendo sequer departamento de professores, mas apenas coordenações. Embora seja uma variável importante na análise, não temos espaço aqui para explorar esse aspecto, pois extrapolaria os limites propostos pelo artigo.

Os cursos ora em análise são compostos por quatro núcleos, a saber: *núcleo de formação básica*, *núcleo de formação livre*, *núcleo de formação específica* e *núcleo de formação pedagógica*. No núcleo de formação básica, a ideia central é oferecer uma educação interdisciplinar, em que haja equilíbrio e proporcionalidade entre as áreas das CH e a formação específica em sociologia. Nesse caso são incluídas, com maior peso, disciplinas de história, geografia e filosofia, o que não foi visto em nenhum outro modelo formativo por nós analisado. Acrescentando-se um quarto núcleo à estrutura curricular, essa licenciatura fica organizada conforme descrito na Tabela 2.

As 3.315 horas exigidas para a integralização do curso podem impressionar e sugerir a preocupação com uma formação mais adensada e consolidada dos futuros professores de sociologia; entretanto, não é bem assim. A análise da matriz curricular revela, em primeiro lugar, a existência de 11 disciplinas, totalizando 630 h dedicadas à reflexão sobre problemas e temas específicos da profissão de professor. Nesse bloco estão contidas não apenas as disciplinas obrigatórias que

todo curso de licenciatura deve ter, mas também temas e conhecimentos novos que, quando analisados a partir da documentação, apontam uma preocupação maior com uma formação que visa enfrentar os problemas a serem encontrados pelo profissional na sua prática laboral. Ademais, há uma carga horária de 405 horas de estágio curricular e de 405 horas de práticas de ensino, o que, em tese, ajuda a adensar a formação pedagógica dos futuros licenciados em Sociologia, tanto em termos teóricos quanto práticos. Acrescenta-se a isso o fato de que desde muito cedo os alunos têm acesso à sala de aula do EM e às questões da futura profissão. A documentação analisada indica maior integralização entre os núcleos de formação, especialmente do pedagógico,<sup>9</sup> o que permite afirmar que não existe, nessa matriz curricular, a herança bacharelesca. É por isso que nomeamos esse grupo de “desenraizados”: eles não carregam consigo o “ranço” da formação de bacharel, ainda presente no modelo anteriormente analisado.

**Tabela 2.** Núcleos de formação dos cursos de Ciências Humanas com habilitação em Sociologia

Núcleo de formação pedagógica	390 h	11,7%
Núcleo de formação específica	540 h	16,2%
Núcleo de formação básica	1.185 h	35,7%
Núcleo de formação livre	180 h	5,4%
Práticas de ensino e estágio curricular	810 h	24,4%
Atividades acadêmico-culturais	210 h	6,3%
Total	3.315 h	100%

Fonte: elaboração própria.

Por outro lado, a formação consideravelmente mais eclética mostra-se prejudicial em diversos outros aspectos, dentre os quais destacamos o fato de não se vislumbrar com facilidade o foco nas diversas áreas das CS como formação específica. Também não aparece de forma tão adensada a formação específica em sociologia, se é que podemos separá-la das CS. Do ponto de vista estatístico, são apenas 16,6% (540 horas) do curso dedicados à essa formação, o que, no nosso entender, é insuficiente e fragiliza o desenvolvimento dos conhecimentos na área. Há dez disciplinas específicas do campo da sociologia, das quais apenas uma é dedicada à sociologia clássica, e uma à sociologia contemporânea. As demais tratam de temas específicos no interior do pensamento sociológico, como é o

<sup>9</sup> Importa destacar também a composição do quadro de professores desses cursos, bem diferente e mais eclética que a da graduação em CS na UFMA e Uema, o que pode corroborar essa explicação.

caso da sociologia do trabalho e de sociedade e ambiente. Antropologia e ciência política perderam espaço na matriz curricular. São apenas 60 horas dedicadas a esses dois campos das CS, comprometendo significativamente a formação do futuro professor do EM. Semelhantemente, suprimiram-se as reflexões em torno da formação em pesquisa, que aparecem apenas em duas disciplinas de seminários de trabalho de final de curso, com 60 horas cada.

Por sua vez, o núcleo de formação básica (com 1.185 horas) parece ser o centro da formação desses cursos, em grande medida porque se espera que o profissional formado possa também ministrar aulas de história, geografia e filosofia no EM. Entretanto, essa carga horária é insuficiente para uma atuação consistente do professor caso ele se aventure a atuar em alguma dessas áreas.

Os cursos de CH com habilitação em Sociologia não são apenas ecléticos, mas também genéricos, pois não aprofundam os conhecimentos de sociologia, tampouco das CS. Negligenciam-se campos fundamentais, como a ciência política, a antropologia e a pesquisa, que são áreas do conhecimento contempladas nos livros didáticos, bem como nas resoluções que regulamentam os cursos no âmbito federal e estruturam a disciplina no EM brasileiro.

Se eles têm o mérito de se preocuparem com uma formação pedagógica substancial dos professores, munindo-os de ferramentas que subsidiarão sua prática profissional – o que é um avanço em relação ao modelo bacharelado –, em contrapartida suas estruturas curriculares criam problemas novos de difícil solução. Duas críticas merecem destaque: 1) o formato do curso – resultado de determinadas políticas públicas implementadas à época – desconsidera a especificidade da formação de professores de sociologia para o EM, na medida em que exclui ou suprime temas relevantes e áreas fundamentais das CS, colocando em seu lugar disciplinas de outros campos de conhecimento. Essa substituição é sintoma de um desconhecimento das bandeiras e batalhas travadas ao longo dos últimos 30 anos, que foram fundamentais para o retorno da disciplina ao EM, defendendo a sociologia como campo autônomo e específico que, por essa razão, demanda formação específica em CS.

Em sentido oposto ao de tais lutas e com a proposta de uma formação genérica, na prática esses cursos fortalecem as principais críticas dirigidas ao campo da sociologia no EM, que questionam a necessidade de professores formados em CS para ministrar a disciplina – caso do campo da pedagogia, que historicamente luta pelo direito de assumir esse componente curricular.

Pondera-se que eles podem fornecer mão de obra diplomada para ocupar as vagas disponíveis no interior do estado, carente desses profissionais, seja na esfera pública ou nas escolas particulares. Resta-nos discutir o que seria mais prejudicial para o campo: um profissional malformado e desinformado das CS ocupando a função de docente de sociologia no EM ou a ocupação dessa mesma função por outro profissional formado em matemática, filosofia, pedagogia, química etc.

### 3.3. Os outsiders

O terceiro grupo em análise é formado pelas IES particulares com cursos de sociologia a distância. Nomeamo-los aqui de *outsiders* em razão da posição desprivilegiada que ocupam na hierarquia dos cursos no país e, especialmente, das críticas que recebem quanto à qualidade da formação que oferecem (Alonso, 2005; Belloni, 2006; Cunha, 2013). Tais cursos inspiram desconfiança, não raros preconceitos e acusações dos mais diversos tipos por parte da comunidade acadêmica, da imprensa e da sociedade civil, fenômeno ainda mais acentuado nas CS (Oliveira; Brum, 2014).

Até 2016, as três instituições presentes no Maranhão que ofereciam essa formação não abriram uma única turma, mas sua atuação em outras unidades federativas é uma realidade, com cursos em pleno funcionamento, lançando a cada ano centenas de novos professores de sociologia no mercado de trabalho. Com suas mensalidades acessíveis, é bem provável que esses cursos poderão, em breve, abrir turmas e formar profissionais também no Maranhão – daí nosso interesse em conhecê-los.

É importante lembrar que algumas universidades públicas vêm se esforçando no sentido de consolidar cursos a distância, especialmente após o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Oliveira e Brum (ibid.) tiveram a curiosidade de catalogar e traçar um pequeno histórico dos cursos de CS e Sociologia em funcionamento oferecidos pela UAB. Segundo os autores:

No caso das Ciências Sociais, a oferta do curso na modalidade à distância ainda é tímida e incipiente, havendo algumas experiências pontuais. Segundo o site da UAB, atualmente a oferta de tais cursos, com a habilitação da licenciatura[, ocorre] nas seguintes universidades: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e com a denominação de Sociologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e na Universidade Federal do Amapá (Unifap) (ibid.: 31).

Havendo significativas semelhanças entre os projetos político-pedagógicos e as grades curriculares das três instituições, optamos aqui por explorar o curso da Unopar. Pode-se afirmar que ela criou seu próprio caminho na formação de professores de sociologia. Em primeiro lugar, destaca-se a explicitação de que é um curso de licenciatura em Sociologia, e não de CS, uma inovação que aponta um empobrecimento da formação docente nessa área ou um excesso de especialização, incompatível com a demanda que o futuro profissional terá na educação

básica, uma vez que os conteúdos trabalhados nos três anos do EM são das áreas de CS, e não apenas de sociologia.

A Unopar oferece um curso de Sociologia com 3.380 horas, dividido em oito semestres, ou quatro anos, e organizado em três núcleos temáticos. O primeiro é o da formação em CS com ênfase em sociologia: são 10 disciplinas de sociologia, com um total de 640 horas, e 8 de antropologia e ciência política, com 430 horas. Em outros termos, 31,6% da carga horária do curso é investida na formação específica de CS – bem mais, por exemplo, do que nos cursos de CH com habilitação em Sociologia analisados anteriormente. O segundo núcleo é o de formação geral: são 12 disciplinas (680 horas) com importante afinidade e complementaridade com a formação específica de licenciatura em Sociologia, sobretudo porque propõem discutir temas transversais às CS e importantes à formação pedagógica. Finalmente, há o núcleo de formação pedagógica, composto por 13 disciplinas (490 horas). Esse núcleo vai além das disciplinas obrigatórias exigidas pela legislação brasileira e inclui questões relevantes para uma formação didático-pedagógica mais consistente, o que pode ser visto em disciplinas como: Gestão Educacional; Planejamento e Material Didático; Projeto de Ensino em Sociologia; e Metodologia de Ensino em Sociologia. Além disso, o curso ainda prevê 400 horas de estágio obrigatório e 400 horas de práticas pedagógicas.

A análise da documentação indica maior equilíbrio, sinergia e complementaridade entre os três núcleos que compõem a matriz curricular. Sua formação definitivamente não é bacharelesca, mas também não é uma reprodução dos cursos de Pedagogia, nem uma formação excessivamente genérica como nos cursos de CH analisados anteriormente.

Especialmente neste caso, importa ir além da análise “crua” da documentação catalogada e avançar com outras observações e comentários pertinentes. Faz-se necessário retomar algumas reflexões importantes sobre os cursos na modalidade EAD, sobretudo no que tange às lacunas que eles promovem em termos de formação, como as realizadas por Oliveira e Brum (op. cit.). Destacarei alguns desses cursos e seus impactos na formação do futuro profissional.

Se por um lado o desenho curricular é um ponto forte, pois apresenta maior equilíbrio entre a formação específica em sociologia, a formação básica e a pedagógica, por outro, apresenta uma redução considerável da dimensão da pesquisa, essencial não apenas para a atuação do cientista social como investigador, mas também como professor.<sup>10</sup> Nesses termos, apenas as licenciaturas oriundas do bacharelado mantiveram a formação em pesquisa, que desapareceu das estruturas curriculares em todas as outras graduações. Os cursos na modalidade EAD

<sup>10</sup> Esse tema já foi levantado pelas Orientações Curriculares Nacionais de 2006 e deixa claro que a formação de pesquisador não pode ser excluída das licenciaturas em CS e Sociologia (Oliveira; Brum, op. cit.: 35).

ainda não encontraram uma forma de incorporar a pesquisa em sua estrutura curricular, e não vemos movimentos nessa direção. Isso acarretaria maiores gastos, elevando os custos da formação e seu automático repasse às mensalidades. Nesse caso, a dimensão mercadológica parece ser fundamental na análise: os cursos devem ser economicamente viáveis ou, do contrário, não podem funcionar; as mensalidades devem ser baixas; e, finalmente, toda a formação proposta precisa ser encaixada no ambiente virtual. A dimensão formativa de um professor-pesquisador, contudo, não atende a esses pré-requisitos.

Oliveira e Brum (ibid.: 38) levantaram uma segunda questão de fundamental importância: a elevada carga de leitura exigida pelos cursos tradicionais (presenciais), parte fundamental para uma boa formação na área, encontra barreiras ou limitações para se reproduzir na modalidade EAD, pois nesse caso a dinâmica das disciplinas impossibilita a disponibilização de livros e/ou fragmentos de textos on-line devido a questões de direitos autorais – problema que só aumenta quando se pensa na literatura mais contemporânea. A solução encontrada pelas IES não poderia ser pior: a elaboração de apostilas e materiais didáticos que geralmente simplificam enormemente as disciplinas, os conteúdos, as reflexões e as discussões teóricas, empobrecendo, assim, a formação e o próprio olhar sociológico sobre as realidades sociais. Isso é ratificado em depoimentos colhidos pelos supracitados pesquisadores: “Ainda que o material sirva como suporte para as leituras da disciplina, sabe-se que muitos alunos o utilizarão como um ‘manual’, como fonte única de conhecimento na disciplina” (ibid.: 38). Continuam os autores:

Sem dúvida há um empobrecimento que perpassa esta realidade de curso. Devemos reconhecer que a produção do *caderno didático* encerra dimensões mercadológicas claras por parte da UAB, de uma repetição e mera transmissão de conhecimento, da aplicação do *caderno* para além de uma pluralidade muito significativa de bons textos disponíveis na *web*, no caso das Ciências Sociais. A percepção registrada acima [...], de que se trata de um ensino de menor qualidade, em grande parte se sustenta em razão não apenas da obrigatoriedade do uso do caderno, mas em razão, neste processo, principalmente da negação de uma característica para o aprendizado das Ciências Sociais, que é o desafio da leitura dos clássicos, conforme destacam Eckert e Rocha (ibid.: 44).

Seguindo outra linha de críticas, Oliveira e Brum (ibid.) registraram depoimentos de professores que apontaram questões adicionais: por exemplo, os cursos demandam uma maior interação entre professor e aluno, com a criação de vínculos e comprometimentos, de modo que as inquietações e os problemas específicos das CS passem a ser sentidos pelos alunos. O problema se agrava na medida

em que, “no ensino a distância, o aluno tem que realizar praticamente o mesmo volume de leituras em um tempo 50% menor” (ibid.: 39). Finalmente, os autores acrescentam como parte do empobrecimento da modalidade EAD a ausência da “riqueza que um ambiente universitário presencial oferece fora da sala de aula: os encontros entre estudantes e professores, a participação nos núcleos, palestras, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, etc.” (ibid.: 39).

Obviamente, quando olhamos para os cursos na modalidade presencial, percebemos que eles não são esse “oásis” da formação. Podemos citar alguns problemas, como: a dificuldade dos alunos em ler minimamente os textos solicitados pelos docentes; os poucos alunos que efetivamente fazem parte de grupos de estudo, pesquisa e extensão; e que as interações professor-aluno podem ter menos importância para a formação do futuro educador do que foi descrito no trecho citado. Entretanto, a formação na modalidade EAD já surge com essas limitações e impossibilidades, enquanto os cursos presenciais padecem de dificuldades para resolvê-las pedagogicamente; no entanto, se resolvidas, há efeitos muito positivos na formação, como é facilmente observado quando comparamos o desempenho de alunos que fizeram parte de atividades de pesquisa, de extensão e de núcleos de estudos com o daqueles que não fizeram.

### 3.4. Os aligeirados

O último grupo de cursos do estado destinados a licenciar em Sociologia e CS que merece nossa atenção é o de segunda licenciatura em Ciências Sociais (Parfor/Profebpar/UFMA), nomeada aqui de “formação aligeirada” em razão de sua curtíssima duração. Antes de procedermos à análise da documentação, importa apresentarmos algumas informações preliminares de políticas públicas a título de contextualização.

A partir de 2009, o governo federal, por meio das universidades e dos institutos federais, deu início a uma série de políticas públicas a fim de fortalecer o ensino básico do país. Dentre elas, destacou-se a criação de novas modalidades de licenciatura. Nascia, assim, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Profebpar), que almejava principalmente amenizar e melhorar a situação precária na qual se encontrava o quadro de professores nos níveis iniciais da educação brasileira (Brasil, 2009b).<sup>11</sup> O objetivo do programa emergencial proposto pelo Ministério da Educação (MEC) era possibilitar uma

<sup>11</sup> O Ministério da Educação, por meio do Ofício nº 1.651/2008/SEED/MEC, de 3 de outubro de 2008, remeteu ao Conselho Nacional de Educação nota técnica sobre a necessidade de diretrizes legais para a criação de programas emergenciais de curta duração. O objetivo era oferecer cursos superiores tanto de primeira quanto de *segunda licenciatura*, na modalidade presencial, para professores em exercício na educação básica que atuavam em componentes curriculares para os quais *não* tinham formação específica (Brasil, 2009a).

formação sólida para esses docentes, de modo que pudessem melhorar qualitativamente o ensino de determinadas disciplinas no EM.<sup>12</sup> Entre essas disciplinas, sociologia e filosofia encontravam-se em situação crítica em função da ausência de profissionais formados, da falta de concursos e de sua recente entrada nos currículos como disciplinas obrigatórias. As instituições públicas de educação superior, tais como a UFMA, foram intimadas a participar da concepção e da execução dos cursos.<sup>13</sup>

Como afirmamos, o Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, convocado a aderir ao programa em 2009, optou por oferecer o curso na modalidade de segunda licenciatura. Nesse caso, os parâmetros curriculares estabelecidos pelo MEC definem um tempo mínimo e máximo inferior ao praticado nas licenciaturas normais. São cursos mais curtos do que os demais oferecidos pelas universidades, não podendo ultrapassar 24 meses e 1.400 horas.

É importante ressaltar o contexto diferenciado no qual os cursos ocorrem, muito diferente do funcionamento dos regulares. As atividades (aulas teóricas e práticas) são realizadas em locais cedidos pelas prefeituras, em polos da UAB ou, nas cidades em que há campus, nas dependências da universidade. São feitas sempre aos fins de semana (sábados e domingos), totalizando 15 horas a cada encontro.

O curso de segunda licenciatura em CS oferecido pela UFMA por meio dessa política pública (Parfor/Profefpar) funcionou entre 2010 e 2015. A oferta por parte do departamento foi suspensa em 2016 para que se pudesse avaliar o curso, seu funcionamento e sua relevância. A demanda, por sua vez, era expressiva em todo o estado.<sup>14</sup>

Não podemos minimizar o fato de que a dinâmica de funcionamento desses cursos pode comprometer a formação dos novos quadros de professores de sociologia da rede pública de ensino, como argumentam alguns críticos no próprio departamento.<sup>15</sup> Vejamos mais de perto alguns problemas estruturais da modalidade.

---

<sup>12</sup> Segundo o MEC, a criação dos Programas Emergenciais de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública tinha o objetivo de integrar o esforço nacional pela melhoria da qualidade do ensino e de valorizar o magistério.

<sup>13</sup> As universidades e os departamentos que aderiram ao chamado do governo tornaram-se as peças mais importantes da política pública, pois coube-lhes a construção e administração dos cursos dentro dos parâmetros estabelecidos pelo MEC, utilizando para isso, em tese, o mesmo quadro de professores existente nas instituições.

<sup>14</sup> A título de ilustração, em 2015, 1.962 professores de 163 municípios se inscreveram na Plataforma Freire demonstrando interesse em ingressar no curso. A demanda pela primeira licenciatura não é diferente: em 14 municípios do estado ela ultrapassava 30 alunos. Nos anos anteriores, a relação entre oferta e procura foi semelhante.

<sup>15</sup> As principais críticas sobre essa nova modalidade de formação vieram do próprio Departamento de Sociologia da UFMA, responsável por gerir o curso (autocrítica). Sintetizo-as aqui: cursos aligeirados, aulas em fins de semana e locais inapropriados, e precarização do ensino superior.

Como mencionado, os cursos não podem ultrapassar 24 meses e 1.400 horas de duração. Acrescentam-se a isso as atividades nos fins de semana e, em muitos casos, em locais inapropriados. Vale questionar se esse tempo e essas condições de funcionamento não seriam fortes empecilhos para uma formação sólida em CS, como a política pública pretende. Ademais, quando se analisa a estrutura curricular, percebe-se que o seu tempo de duração leva ao sacrifício de conteúdos fundamentais, especialmente da antropologia e da ciência política, além da formação no campo da pesquisa. Embora se constate que 720 das 1.400 horas sejam dedicadas à formação específica em CS, essa carga continua insuficiente na formação de novos professores, o que se agrava com as condições diferenciadas de funcionamento do curso, das quais destacamos: a) aulas nos fins de semana em regime intensivo (15 horas a cada encontro), durante dois anos praticamente ininterruptos, para um público (professores da rede pública) muitas vezes já esfalfado e estafado pela semana de atividades em sala de aula; b) a dificuldade de acesso a materiais didáticos complementares (pela ausência quase completa de bibliotecas e locais para pesquisa na área); c) a ausência total de grupos de pesquisa, extensão e estudos; e d) a inexistência de interação entre professor e aluno em razão da dinâmica dos cursos, dos deslocamentos dos professores da capital para os municípios onde são ministrados e de sua necessidade de retorno rápido a São Luís e às atividades corriqueiras da universidade. Sem dúvidas, esses e outros elementos comprometem o processo de ensino e aprendizado e a formação como um todo.

Não se pode esquecer que, embora o curso se destine a fornecer uma segunda formação (segunda licenciatura) a professores já atuantes na rede pública de ensino, as discussões e perspectivas das CS estão sendo acessadas pelos alunos pela primeira vez. Assim, questões básicas como estranhamento, desconstrução e visões específicas das CS sobre os fenômenos são novidades para esse público. O processo de entrada do aluno no campo das CS exige tempo, contato, inserção em pesquisa, trabalho de campo e reflexão teórica, o que, como vimos, não é oferecido a estes estudantes do Profebpar.

Percebe-se que essa política pública de segunda licenciatura ofertada a um público especial, com mobilidade para deslocar-se agilmente de um município a outro, tem ajudado a amenizar a situação precária da falta de profissionais com formação específica em determinados componentes curriculares do EM maranhense, como é o caso da sociologia. Entretanto, o preço neste campo está pagando talvez seja muito elevado, na medida em que os novos quadros de professores formados pelo programa continuam a comprometer a disciplina no EM brasileiro.

#### 4. Os novos arranjos curriculares dos cursos de Sociologia em contexto

Não poderíamos finalizar esta reflexão sem circunscrever a análise das transformações das matrizes curriculares e dos modelos de formação em um contexto mais amplo que envolve as reformas do estado, a criação de mercados educacionais e as transformações das políticas e legislações educacionais. Assim, os arranjos dos cursos aqui analisados não são fruto do acaso, mas resultado de embates e disputas de grupos com interesses diversos, alguns internos e outros externos ao campo da educação. Embora não seja o foco central da presente reflexão, essa contextualização merece espaço aqui. Analisaremos alguns elementos, mesmo que rapidamente – dados os limites físicos deste artigo e sua proposta inicial –, sabendo que as questões pontuadas a seguir não esgotam o tema, mas apenas levantam o debate e a necessidade de mais investigação.

Em primeiro lugar, os cursos e suas propostas curriculares devem ser lidos dentro de um processo histórico de transformações nas políticas educacionais brasileiras. Moraes (2020) observa que a passagem do governo de Fernando Henrique Cardoso para o de Luís Inácio Lula da Silva trouxe importantes mudanças para educação, principalmente a valorização do EM, com políticas que o fortaleceram.

O ensino médio tornara-se uma questão importante então, tendo em vista que as políticas de universalização do ensino fundamental, fomentadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e a ampliação da escolaridade, objetivada pela prática da progressão continuada ou promoção automática, resultaram no crescimento de matrículas no ensino médio (ibid.: 259).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Meucci (2020: 166) constata que entre 1991 e 2011 as matrículas no EM saltaram de 4 milhões para mais de 8 milhões. A autora observa ainda a importante “aprovação, em 2009, da Emenda Constitucional nº 59/2009 que incluiu o ensino médio na etapa da educação básica, tornando sua oferta obrigatória pelos estados” (ibid.: 166). Esse fato foi uma verdadeira revolução na educação brasileira, com efeitos enormes no ensino superior, como um todo, e no campo das licenciaturas em Sociologia, em particular, graças à maior demanda por profissionais capazes de ministrar os componentes curriculares do EM. Tornou-se urgente e imprescindível formar rapidamente professores em todo o país para que pudessem atender à demanda da nova política pública. Os primeiros modelos formativos aqui analisados são também, mas não só, resultado desse novo direcionamento das políticas educacionais. Sobre isso, Bodart e Tavares (2018) insistem na necessidade de analisar

os efeitos das políticas educacionais nos cursos de formação de professores, e até mesmo na sua organização.

Em segundo lugar, destacamos a relação direta entre as mudanças na política educacional do país, em especial nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 1996, 2015), e as resoluções impostas pelo Conselho Nacional de Educação como força modeladora dos arranjos curriculares surgidos ao longo dos anos (como os aqui analisados). Nesse sentido, as alterações na legislação criam novas realidades, e as instituições formadoras se veem obrigadas a responder a essa nova demanda, reorganizando suas estruturas curriculares. Raizer (2020) observa que muitas pesquisas têm problematizado a inadequação entre a formação dos professores e o que encontram no mercado de trabalho. Os currículos do EM são objetos de disputa, assim como os livros e manuais didáticos são arenas de embate entre diversos agentes, de muitos campos. Através dos currículos, indica-se que tipo de pessoa se quer formar ao final da escolarização básica (Souza, op. cit.). A cada nova realidade criada pela legislação, resultante dessas disputas, redefine-se, por exemplo, o papel da sociologia na formação do estudante do EM. Os cursos passam, então, a rever suas propostas curriculares, alterando e incorporando conteúdos, temas e procedimentos didáticos de modo a responder e cumprir a nova ordem criada e imposta. Nesse processo, conteúdos que anteriormente se mostravam imprescindíveis podem desaparecer na nova configuração criada pela lei. O inverso também acontece: temas, conteúdos e procedimentos didáticos que antes ocupavam pouco espaço nos arranjos curriculares ganham proeminência e importância com a nova legislação. O desaparecimento quase completo de áreas como a ciência política, a antropologia e a formação em pesquisa das licenciaturas em Sociologia é resultado também das alterações na legislação educacional.

Em terceiro, importa salienta-se o impacto das políticas voltadas para o ensino superior, como o Reuni, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), na oferta de vagas e no percentual de concluintes. O impacto desses programas na criação de novos cursos no Maranhão e no Brasil foi real, como demonstrado anteriormente na análise da abertura dos cursos de CH com habilitação em Sociologia ou mesmo dos cursos de segunda licenciatura. O conjunto dessas variáveis tem um peso enorme no formato que as graduações assumirão ao longo dos anos.

Em quarto lugar, o campo econômico também se fez presente e influente ao longo das últimas décadas nas decisões sobre os rumos da educação. Silva (2020: 52) observa que “é consenso que há uma diversificação de atores e que os institutos e corporações financeiras dos setores econômicos mais dominantes entraram com vantagem nessa disputa”. Michetti (2020) conseguiu perceber o peso de importantes atores do capital nesses embates, como a Fundação Lemann influenciando as políticas educacionais e de formação curricular no movimento

Todos Pela Educação, de 2006, e no movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2013. Outros autores conseguem ver influências ainda mais fortes, com lutas, vitórias e derrotas para a educação ao longo das últimas décadas. Por exemplo, Bazzo e Scheibe (2019) afirmam ter havido certas conquistas entre 1996 e 2015, com a aprovação de uma legislação favorável à educação e à formação de quadros docentes em meio a governos neoliberais e à especulação do capital financeiro no Brasil, que visavam fragilizar a formação desses profissionais. As autoras indicam algumas vitórias:

Por muitos anos, desde a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seus artigos 61 até 67, incluindo o Artigo 87, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) vem tratando de criar legislações que orientem as instituições formadoras sobre como deve ser feita essa formação. As resoluções conhecidas e sobre cuja elaboração os educadores nos debruçamos exaustivamente nos anos iniciais deste século, ainda sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foram as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 [...], e a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro [...], que tiveram efetiva vigência durante os anos dos governos Lula e Dilma, de 2003 a 2015, quando foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de janeiro de 2015 [...], já no segundo mandato de Dilma Rousseff. [...] O conteúdo que embasa a resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e [...] recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência (ibid.: 670-671).

Não obstante tais conquistas, as autoras asseveram que a BNCC também sofreu influência da agenda global de manutenção do capitalismo que, nos últimos anos, vem dominando e conduzindo o debate a respeito da formação de professores para a educação básica. Nestes termos, para elas, desde a queda da presidenta Dilma Rousseff, os retrocessos se tornaram a marca das políticas educacionais, especialmente daquelas que definem a formação docente.

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação aconteceu para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados

em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia (ibid.: 673).

As críticas feitas por Bazzo e Scheibe sobre um atual processo (pós-queda de Dilma Rousseff) de desmonte e retrocessos de conquistas duramente alcançadas desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que culmina na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de janeiro de 2015 (id., 2015), são parcialmente verdadeiras. Na verdade, a análise dos arranjos curriculares dos cursos indica que esse processo de tecnificação e instrumentalização mediante a oferta de cursos aligeirados, cada vez mais curtos, que sacrificam conteúdos historicamente presentes na formação básica de determinadas profissões – como a do cientista social –, foi uma realidade presente também durante os governos petistas. Nessa linha, algumas investigações apontaram a necessidade de relacionar os estudos sociológicos sobre os currículos com as influências de grupos econômicos sobre o Estado, que objetivavam fortalecer o setor privado e interferir nas definições estruturantes da educação brasileira, como a BNCC, com repercussões diretas nos modelos formativos existentes (Cortinaz, 2019; Macedo, 2014).

Muitos outros elementos poderiam ser levantados aqui, mas, como dito, esse debate exige investigação própria e um espaço específico para seu aprofundamento, o que não é o caso da presente reflexão, que optou por aprofundar outra temática, de modo que nos limitaremos a estas poucas palavras.

## 5. Considerações finais

Entre 2006 e 2016, constatou-se a ampliação considerável de cursos de licenciatura em todo o país, inclusive daqueles que formam professores de sociologia para o EM brasileiro e maranhense. Retomando dados anteriormente apresentados, somente entre 2009 e 2014 as universidades públicas maranhenses aumentaram em mais de 350% as vagas nas licenciaturas dessa área, passando de 80 para mais de 280 vagas anuais. As IES, por sua vez, com seus cursos a distância, também marcam presença no mercado, oferecendo um número quase ilimitado de vagas para os potenciais interessados em seguir a carreira de professor de sociologia no EM. Já as políticas públicas emergenciais do governo federal, como as que criaram o Parfor/Profebpar, conseguiram relativo sucesso em seus propósitos de interiorização da universidade e dos cursos de licenciatura, chegando a lugares remotos do estado.

Vista somente por esse ângulo, a mudança na disponibilidade de professores de sociologia poderia ser entendida como a solução para um dos mais importantes problemas que essa disciplina enfrenta para se afirmar na educação básica

do Brasil, isto é, a carência de docentes. A falta de professores formados foi a justificativa utilizada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, para vetar a lei que reintroduziria a disciplina no ensino básico. Políticas como as de expansão e interiorização das universidades públicas, bem como as que criaram o Profebpar e as que permitiram a ampliação quase infinita de vagas nos cursos a distância das IES privadas, têm o mérito de tentar auxiliar na resolução desse problema estrutural e fortalecer o campo das CS no EM no Brasil, historicamente carente de docentes.

Quando optamos por problematizar os modelos formativos, resultados do projeto do governo federal para solucionar a falta de professores de sociologia, questionamos se essa política pública de expansão das licenciaturas poderia fortalecer a luta nacional das CS para se consolidar e se legitimar como campo autônomo do conhecimento no EM brasileiro. Os dados até agora analisados informam que, junto com essa expansão, houve também a multiplicação de modelos formativos, bem como a fragmentação e a separação entre CS e Sociologia. Isso permitiu o aparecimento dos mais diferentes formatos de cursos (presencial, EAD, semipresencial) e modalidades (CS, Sociologia, CH com habilitação em Sociologia), funcionando a partir de parâmetros curriculares muito distintos, de modo que alguns modelos sacrificaram conteúdos e questões centrais que historicamente fizeram parte da formação sociológica no Brasil.

Parece óbvio que a legitimação social da disciplina não será resolvida com a simples nomeação de um professor habilitado e legitimado socialmente (portando um diploma) para ocupar um espaço que, até o momento, tem sido preenchido por profissionais sem formação especializada. Questões como a delimitação das fronteiras desse campo, de suas especificidades, seu currículo, suas metodologias de ensino, entre outras já apontadas, ainda estão longe de uma resolução ou, no mínimo, de um consenso. A ampliação dos modelos formativos, na verdade, parece enfraquecer essas lutas e centraliza seus esforços tão somente na necessidade de diplomar novos docentes de sociologia.

A análise detalhada dos cursos em funcionamento no Maranhão indica que alguns modelos, embora promovam certas alterações, continuam carregando o “ranço” bacharelesco, seja pela dificuldade dos departamentos em perceber que profissões diferentes, como a de bacharel e a de professor de sociologia no EM, demandam domínios de conhecimentos e saberes específicos, seja pelo próprio perfil dos departamentos, compostos basicamente por bacharéis em CS – que desconhecem as demandas específicas da profissão de professor do ensino básico. Outros modelos formativos simplesmente excluem de suas estruturas curriculares alguns temas, conteúdos e questões que compõem a formação dos cientistas sociais no Brasil, como é o caso dos cursos que retiraram de suas matrizes a educação em pesquisa. Outros, ainda, jogaram para escanteio praticamente toda a reflexão teórica, tanto clássica quanto contemporânea, adensada

nas três áreas das CS, ou eliminaram quase completamente disciplinas como antropologia e ciência política da formação docente. Em seu lugar, e em cumprimento das novas legislações vigentes, inseriram novas reflexões e temas, ao mesmo tempo que deixaram os cursos mais enxutos, rápidos e tecnicistas. Há também modelos que desconsideram ou desconhecem totalmente as discussões, lutas e bandeiras do campo da sociologia do EM e oferecem formações genéricas, militando contra a necessidade de um profissional com saberes específicos à frente dessa disciplina e, dessa forma, potencializando as chances de formar maus professores. Por último, há aqueles definidos por uma estrutura de mercado em que o modelo formativo e os processos de ensino e aprendizado são questões secundárias diante da necessidade de maximizar as margens de lucros ou de trazer recursos financeiros para a universidade pública por meio da adesão a programas e políticas do governo federal. Nesses casos também a formação dos docentes fica comprometida, existindo, na verdade, uma preocupação com números, alcance de metas e recursos financeiros arrecadados, e não com uma educação consistente dos futuros professores.

## Referências

- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... Retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 27. p. 669-684, 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de formação e expansão do ensino superior e ofertas de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1. p. 7-29, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 ago. 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.684, 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, DF, p. 1, 3 jun. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 8/2008. Diretrizes Operacionais para implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3dbIyUp>. Acesso em: 23 ago. 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 1 jul. 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2GOAahH>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.
- COSTA, Leomir Souza. *As Ciências Sociais na UFMA e a formação de professores de Sociologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.
- CORTINAZ, Thiago. *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*. 2019. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.
- FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. *Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- 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. p. 187-196.
- HANDFAS, Anita. Formações dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p. 23-40.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 74, p. 45-61, 2012.
- HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2009.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- MEUCCI, Simone. História da disciplina na educação básica do Brasil. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro.

- Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 163-167.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, n. 102, e3510221, 2020.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.
- MORAES, Amaury Cesar. Orientações curriculares para o ensino médio. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 259-264.
- OLIVEIRA, Amurabi. A formação inicial de professores de sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. *Pesquiseduca*, Santos, v. 6, n. 12, p. 285-299, 2014.
- OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de ciências sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015.
- OLIVEIRA, Amurabi, BRUM, Ceres Karam. Ciências sociais a distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. *O público e o Privado*, Fortaleza, n. 24, p. 29-49, 2014.
- RAIZER, Leandro. Perfil do(a) professor(a). In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 282-286.
- SILVA, Maria Gizele da. Sem professores, Filosofia e Sociologia estão ameaçadas. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 2 ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3II5nlC>. Acesso em: 13 out. 2020.
- SILVA, Ilei Fiorelli. BNCC. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-55.
- SOUSA, Ana Paula Ribeiro de Sousa; COIMBRA, Leonardo José Pinho; SOUSA, Miriam Santos de. Reforma universitária e as consequências para a qualidade da educação superior pública: o caso da Universidade Federal do Maranhão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2011. p. 1-9.
- SOUZA, Agnes Cruz de. *A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina*. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.
- 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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Resolução Consepe nº 522, de 15 de março de 2007*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais nas Modalidades Bacharelado e Bacharelado-Licenciatura e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2007.

Recebido em: 24/01/2018

Aceito em: 01/08/2020

**Como citar este artigo:**

CARREIRO, Gamaliel da Silva. A formação de professores de sociologia no Maranhão: novos modelos formativos, novos problemas e velhas questões não resolvidas. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 10, n. 2, maio – agosto, 2020, pp. 725-751.