

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – MESTRADO**

**SILNÉRIO DA SILVA REINALDO**

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO:** discursos  
e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís - MA de professores  
egressos da UEMA

**IMPERATRIZ – MA**

**2024**

SILNÉRIO DA SILVA REINALDO

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO:** discursos  
e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís - MA de professores  
egressos da UEMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade  
Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre  
em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

**IMPERATRIZ – MA**

**2024**

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

da Silva Reinaldo, Silnério.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE AO ENSINO

MÉDIO :

discursos e estratégias do ensino de Sociologia em escolas  
públicas em São Luís - MA de professores egressos da UEMA  
/ Silnério da Silva Reinaldo. - 2024.

143 p.

Orientador(a): Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Sociologia/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Remoto,  
2024.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de  
Sociologia.

3. Metodologia de Ensino. 4. Teoria e Prática. 5.  
Pesquisa e Ensino. I. de Carvalho Filho, Juarez Lopes.

SILNÉRIO DA SILVA REINALDO

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO:** discursos  
e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís - MA de professores  
egressos da UEMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade  
Federal do Maranhão para obtenção do título de  
Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

**Aprovado em: 30 / 09 / 2024**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho (PPGS-CCIM e PPGCSoc-UFMA)  
(Orientador)

---

Prof. Dra. Maria Aparecida Correa Custódio (UFMA e PPGS-CCIM)  
Membro Interno ao Programa

---

Prof. Dr. José Domingos Cantanhede Silva (UEMA)  
Membro Externo ao Programa

A minha mamãe, Raimunda Evangelista da Silva.

## **AGRADECIMENTOS**

A dissertação, enquanto produto intelectual, assume uma característica despojada de sentimentalidades em muitas situações, dada a exigência objetiva no tratamento dos percursos empíricos. Neste espaço, tentarei ser sensato e honesto comigo mesmo e com as multiplicidades de confluências ao longo desta jornada, que me permitiram chegar até este momento. Embora o ato da escrita em si assuma uma qualidade solitária e introspectiva, os seus resultados e atravessamentos foram possíveis em função de muitas cumplicidades, solidariedade, sensibilidade, entusiasmos coletivos, compartilhamento de angústias e auxílios financeiros ao longo desta jornada, mais do que individual, coletiva.

Começo meus agradecimentos a todas as forças superiores que me acompanham neste plano, pela sabedoria e sensatez diante das trivialidades da vida, me guiando pelos melhores caminhos e me colocando em situações que me permitiram amadurecer enquanto ser espiritual no mundo.

A minha mãe, Raimunda, por toda a dedicação, empenho e suporte emocional que não me fizeram desistir nem fraquejar. Assim como ela, herdei toda a perseverança e força para continuar. Você é a minha maior referência da grandeza do amor de Deus na terra. Você é uma deusa em forma de mulher. Você tem todo o meu respeito e admiração para todo o sempre. Obrigado por sempre acreditar em mim.

À minha família materna: tias, tios, avô e bisavó. Em especial, à minha irmã Silnéria, que dividiu a pequena casa onde morávamos em Imperatriz, possibilitando que Joelson e eu pudéssemos seguir com o mestrado e assistir às nossas aulas.

Aos amigos Mardson e Lameck, em especial ao irmão de caminhada, Joelson Cardoso, por compartilharmos os desafios e angústias da vida acadêmica e seus atravessamentos, desde a graduação até o mestrado. Que continuemos alçando voos cada vez mais altos, na certeza de que, assim como disse bell hooks, seguiremos nos ENTUSIASMANDO COLETIVAMENTE.

À minha companheira, Paula, por todo o apoio emocional e incentivo durante o processo de escrita, nos piores e nos melhores momentos. Àquela que conviveu com minhas crises e entusiasmos. Obrigado por acreditar em mim quando o desânimo batia. Obrigado por levantar meu queixo.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelas leituras, discussões e suporte durante todo o processo. Em especial, à professora Karina, com quem compartilhei muitas viagens até a UFMA em seu carro. Suas caronas SALVAVAM MUITO.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar bolsas de incentivo à pesquisa neste programa. Ser bolsista de mestrado foi determinante para que chegasse até aqui. Sem um auxílio financeiro, nada seria possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho, pela compreensão, estímulo e pela leitura atenciosa e cirúrgica do texto da dissertação.

À professora Dr<sup>a</sup> Helciane de Fátima Abreu Araújo, orientadora da monografia, que me incentivou a levar a discussão para o mestrado. Obrigado pela leitura e orientação para que eu construísse o Projeto de Pesquisa do mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade – LIDA, do qual sou integrante. O compartilhamento das leituras e discussões nas reuniões de estudos, assim como as experiências com a educação indígena e quilombola, me fizeram aprender muito e amadurecer.

Aos professores e professoras que contribuíram com este trabalho: à professora Marivânea e ao professor José Antônio, por aceitarem falar sobre o curso de Ciências Sociais da UEMA.

Aos professores e professoras do ensino médio que contribuíram muito com seus relatos e experiências em lecionar Sociologia nesta etapa de ensino. Sem suas contribuições, não seria possível. Obrigado por dispor de tempo para participar da pesquisa.

*“Quando nós falamos tagarelando  
E escrevemos mal ortografado  
Quando nós cantamos desafinando  
E dançamos descompassado  
Quando nós pintamos borrando  
E desenhamos enviesado  
Não é por que estamos errando  
É porque não fomos colonizados”.*  
*(Nego Bispo)*



## **RESUMO**

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO:** discursos e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís - MA de professores egressos da UEMA

A presente dissertação buscou analisar uma dimensão importante na formação de professores de Sociologia: a metodologia de ensino voltada para o ensino médio. Nesse sentido, o trabalho centra-se em apresentar as estratégias teórico-metodológicas de professores de Sociologia egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que atuam em escolas públicas de São Luís – MA. O trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma revisão bibliográfica sobre a temática da formação de professores e do ensino de Sociologia no Brasil, bem como sobre os modos de fazer pesquisa em Ciências Sociais. No segundo capítulo, situando o curso de Ciências Sociais da UEMA, apresentamos o processo de criação do curso e os desafios de consolidação, além das reformulações curriculares, incluindo relatos de dois professores que fizeram parte da proposta de construção. No terceiro capítulo, realizamos uma amostra com egressos deste curso para traçar os caminhos pós-formação e os lugares que ocupam ou não, abrangendo tanto bacharéis quanto licenciados. Por último, realizamos um estudo de campo em cinco escolas de ensino médio, entrevistando seis professores egressos deste curso que lecionam a disciplina de Sociologia, com o objetivo de entender quais estratégias metodológicas são adotadas em sua prática docente, considerando o cenário de mudanças curriculares impostas pelo novo ensino médio, com a ampliação de uma base diversificada e a diminuição da carga horária da disciplina. Os resultados apontam para um cenário adverso e, de certa forma, caótico, onde os professores, a partir de suas expertises, encontram maneiras metodológicas de transpor os conhecimentos sociológicos, ressignificando a linguagem sociológica de forma a contemplar os contextos sociais em que tentam se fazer entender, em situações onde as condições mínimas de trabalho inexistem. Isso levanta questões pertinentes aos cursos de Ciências Sociais na universidade e aos distanciamentos com os dilemas desta disciplina no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação de professores. Ensino de Sociologia. Metodologia de ensino. Teoria e prática. Pesquisa e ensino.

## **ABSTRACT**

**SOCIAL SCIENCES FROM UNIVERSITY TO HIGH SCHOOL:** Discourses and Teaching Strategies of Sociology Teachers Graduated from UEMA in Public Schools in São Luís – MA

This dissertation aimed to analyze an important dimension in the training of Sociology teachers: teaching methodologies oriented towards high school education. In this context, the work focuses on presenting the theoretical and methodological strategies of Sociology teachers who graduated from the Social Sciences course at the State University of Maranhão (UEMA) and currently work in public schools in São Luís, MA. The dissertation is divided into four chapters. The first chapter provides a literature review on the themes of teacher training and the teaching of Sociology in Brazil, as well as research methods in the Social Sciences. The second chapter situates the Social Sciences course at UEMA, presenting the process of its creation, the challenges of consolidation, and curriculum reforms, including accounts from two professors who were involved in the development of the course. The third chapter presents a small sample of graduates from this course to trace their post-graduation paths and the roles they occupy, covering both bachelor's and teaching degrees. Finally, a field study was conducted in five high schools, interviewing six graduates of this course who teach Sociology. The objective was to understand the methodological strategies adopted in their teaching practice, considering the scenario of curricular changes imposed by the new high school curriculum, which includes the expansion of a diverse base and the reduction of the discipline's workload. The results indicate an adverse and somewhat chaotic scenario in which teachers, based on their expertise, find methodological ways to convey sociological knowledge by reinterpreting sociological language to fit the social contexts in which it is attempting to be understood, in situations where minimal working conditions are lacking. This raises relevant questions for Social Sciences courses at the university level and the disconnects with the dilemmas faced by this discipline in high school education.

**KEYWORDS:** Teacher training. Sociology teaching. Teaching methodology. Theory and practice. Research and teaching.

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – Corpo Docente do Curso de Ciências Sociais (2007)                     | 36 |
| QUADRO 2 – Núcleo Docente Estruturante do DCS/UEMA e atuação profissional        | 49 |
| QUADRO 3 – Programas de mestrado e linhas de pesquisa                            | 57 |
| QUADRO 4 – Grupos de pesquisa do DCS/UEMA                                        | 59 |
| QUADRO 5 – Distribuições das disciplinas no currículo de Licenciatura            | 63 |
| QUADRO 6 – Cursou ou está cursando alguma Pós- Graduação? Qual?                  | 77 |
| QUADRO 7 – Se “sim”, qual o grupo de pesquisa participava?                       | 83 |
| QUADRO 8 – No seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), qual foi o tem abordado? | 84 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|       |                                                          |
|-------|----------------------------------------------------------|
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                           |
| CETT  | Ciências exatas, tecnológica e da terra                  |
| CECEN | Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais           |
| CHL   | Ciências Humanas e Linguagem                             |
| CSEA  | Ciências Sociais, econômicas e administrativa            |
| CS    | Ciências da Saúde                                        |
| DEFIL | Departamento de Filosofia                                |
| ENEM  | Exame Nacional do Ensino Médio                           |
| IEMA  | Instituto de Educação do Maranhão                        |
| LDBN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional           |
| MEC   | Ministério da Educação                                   |
| NEM   | Novo Ensino Médio                                        |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PPC   | Projeto Pedagógico de Curso                              |
| UEMA  | Universidade Estadual do Maranhão                        |
| UFMA  | Universidade Federal do Maranhão                         |

## Sumário

|                                                                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO                                                                                                                                                      | 16        |
| Apresentação do objeto e questão levantada                                                                                                                      | 16        |
| Plano do Trabalho                                                                                                                                               | 18        |
| <b>CAPÍTULO I</b>                                                                                                                                               | <b>20</b> |
| <b>1.</b>                                                                                                                                                       | <b>20</b> |
| 1.1 Ensino de Sociologia como objeto de estudo: desafios e horizontes possíveis na educação básica                                                              | 20        |
| 1.2 Pressupostos teórico-metodológico da pesquisa em Ciências Sociais: contribuições e o repensar de horizontes possíveis                                       | 27        |
| 1.3 A pesquisa em Ciências Sociais enquanto técnica, o elemento humano enquanto “entraves”                                                                      | 29        |
| 1.4 Metodologia                                                                                                                                                 | 34        |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                                                                                              | <b>35</b> |
| <b>2. Breve histórico do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Maranhão: ppc, currículo e perfil do quadro docente do curso de licenciatura</b> | <b>35</b> |
| 2.1 Contexto histórico e político da criação do curso de Ciências Sociais da UEMA: histórias, percalços e os desafios da consolidação                           | 35        |
| 2.2 Da formação do Departamento de Ciências Sociais à elaboração da proposta do curso de Ciências Sociais                                                       | 37        |
| 2.3 Da Proposta de um Curso de Ciência Política para um Curso de Ciências Sociais                                                                               | 42        |
| 2.4 O incentivo à pesquisa nos primeiros anos de criação                                                                                                        | 50        |
| 2.5 Alterações curriculares dos cursos de Ciências Sociais                                                                                                      | 52        |
| 2.6 Bacharelado e Licenciatura no atual PPC de Ciências Sociais da UEMA                                                                                         | 59        |
| Curso de Bacharelado em Ciências Sociais                                                                                                                        | 59        |
| 2.7 O Curso de Licenciatura, a migração para o turno noturno e os incentivos à docência                                                                         | 63        |
| 2.7 PIBID, Práticas e Estágio Supervisionado: teoria e prática em disputas                                                                                      | 68        |

|                                                                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.7.1 Estágio Supervisionado Obrigatório                                                                                                    | 68        |
| 2.7.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)                                                                       | 69        |
| 2.8 O curso de Ciências Sociais Licenciatura e os desafios de um curso noturno: discussões preliminares                                     | 72        |
| <b>CAPÍTULO III</b>                                                                                                                         | <b>73</b> |
| <b>3. Entre trajetórias e percursos possíveis: a realidade dos egressos de CS da UEMA</b>                                                   | <b>73</b> |
| 3.1 Da formação em Ciências Sociais ao mercado de trabalho: possibilidades e desafios                                                       | 73        |
| 3.2 Percursos e trajetórias dos egressos: a realidade fora dos muros acadêmicos                                                             | 76        |
| <b>CAPÍTULO IV</b>                                                                                                                          | <b>90</b> |
| <b>4. Professores de Sociologia no Ensino Médio em São Luís egressos da UEMA: perfil, condições de trabalho e estratégias metodológicas</b> | <b>90</b> |
| 4.1 O ensino de Sociologia no Ensino Médio: entre percalços e encaixes históricos                                                           | 91        |
| 4.2 Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, uma conquista “garantida”.                                                                       | 91        |
| 4.3 A Reforma do Ensino Médio e a BNCC: mais um capítulo da “saga” da Sociologia na Educação Básica                                         | 93        |
| 4.4 A situação do ensino de Sociologia no Maranhão                                                                                          | 94        |
| 4.5 Centro Educa Mais Tito Lucrecio                                                                                                         | 97        |
| 4.6 Centro Educa Mais Cosmos                                                                                                                | 102       |
| 4.7 Centro Educa Mais Raízes                                                                                                                | 107       |
| 4.8 Colégio Legado da História                                                                                                              | 117       |
| 4.9 IEMA Quasar                                                                                                                             | 123       |
| Algumas reflexões críticas sobre o capítulo                                                                                                 | 128       |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS                                                                                                                        | 131       |
| REFERÊNCIAS                                                                                                                                 | 135       |
| APÊNDICES                                                                                                                                   | 139       |



## INTRODUÇÃO

### **Apresentação do objeto e questão levantada**

O presente estudo intitulado “As Ciências Sociais da Universidade ao Ensino Médio: discursos e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís - MA de professores egressos da UEMA” é fruto de inquietações que atravessaram minha experiência formativa escolar e universitária, a partir do contato com a disciplina de Sociologia no ensino médio, finalizado em 2015, e na graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), iniciada em 2016. Tais inquietações circundam a dimensão da linguagem específica própria das Ciências Sociais<sup>1</sup>.

Diante disso, resolvi trazer essa discussão no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>2</sup>, que teve como título “O ensino de Sociologia no ensino médio das escolas públicas de São Luís: a (im)possível relação entre professor e aluno”<sup>3</sup>. Naquele momento, a questão da transposição didática dos conteúdos me pareceu uma dimensão importante a ser problematizada dentro do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

De todo modo, atualmente, compreendo o desafio da transposição didática dos conteúdos de Sociologia como um reflexo de toda uma estrutura maior que envolve diretamente a formação de professores de Sociologia no Brasil e que a UEMA, como instituição formadora, e o curso de Licenciatura em Ciências Sociais estão diretamente atrelados a esse contexto. Em resumo, o presente estudo busca amadurecer no mestrado uma problematização iniciada enquanto discente de graduação desta instituição.

A motivação desta pesquisa, portanto, é tratar de uma dimensão importante no processo de ensino-aprendizagem do ensino de Sociologia na educação básica: a Metodologia de Ensino. Sendo ela imprescindível em toda e qualquer área de conhecimento que tenha a pretensão de explicar e se fazer entender para fora de seus muros epistemológicos.

---

<sup>1</sup> Ao Longo da graduação quando tive a oportunidade de voltar à sala de aula do ensino médio, a escola onde cursei o ensino médio, como professor em formação, através das experiências com a docência refletidas nas práticas curriculares, na minha atuação por dois anos enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP) ou no Estágio Supervisionado Obrigatório, notei algumas dificuldades no que tange a transposição didática dos conteúdos das Ciências Sociais aplicados a esta realidade de ensino.

<sup>2</sup> Este trabalho teve a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr Helciane de Fátima Abreu Araújo e foi apresentado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no segundo semestre de 2021 de forma remota por conta da pandemia da COVID 19.

<sup>3</sup> A motivação deste trabalho estava centrada em esmiuçar as implicações da linguagem acadêmica e dos métodos de ensino das Ciências Sociais no processo de ensino aprendizagem no ensino médio e as estratégias de aproximação da relação teoria-prática.



Desse modo, objetivamos analisar duas dimensões que consideramos importantes: os discursos construídos sobre a disciplina de Sociologia e as estratégias teórico-metodológicas acionadas por professores egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMA, a partir do seu lugar de atuação na docência em escolas públicas em São Luís – MA.

No Brasil, ao observarmos a história da Sociologia no Ensino Médio<sup>4</sup>, percebemos sua relativa juventude, uma vez que sua obrigatoriedade em todas as séries só foi estabelecida pela Lei n. 11.684/08. Essa juventude da disciplina é constantemente tensionada pelas mudanças no cenário político brasileiro, que frequentemente reformula os currículos escolares a partir de uma perspectiva mercadológica. Em outras palavras, entre a sua obrigatoriedade e a consolidação plena no currículo, ainda há um longo caminho a percorrer.

Este estudo aborda a penúltima reforma educacional no Brasil, a Lei n. 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovendo mudanças significativas no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à reestruturação curricular e à flexibilização do ensino. Além disso, a pesquisa antecipa a próxima reforma, prevista para entrar em vigor em 2025 com a Lei n. 14.945/2024, que altera novamente a LDB, aumentando a carga horária mínima de formação geral básica no Ensino Médio de 1.800 para 2.400 horas. Com isso, espera-se a reintegração de disciplinas essenciais ao currículo, como Literatura, Artes, Educação Física, Física, Química, Geografia, História e Sociologia, que haviam sido anteriormente reduzidas ou excluídas. Esse contexto é fundamental para entender as direções atuais e futuras da educação básica no Brasil, especialmente no que tange à formação integral dos estudantes.

Esta pesquisa se justifica, pois no Maranhão, e especificamente em São Luís, os estudos em torno da metodologia de Sociologia ainda são pouco desenvolvidos. Nesse sentido, esta pesquisa traz uma contribuição importante para o campo em consolidação: o Ensino de Sociologia.

Portanto, este estudo tem sua relevância por possibilitar reflexões acerca dos desafios e das possibilidades de se criar metodologias que transformem a escola e a sala de aula em um ambiente de compartilhamento, para que os alunos consigam não apenas refletir sobre a

---

<sup>4</sup> A meu ver, a criação de uma disciplina que discuta exclusivamente a história da Sociologia no ensino médio seja uma iniciativa pertinente para a construção de uma identidade política nos seus discentes e futuros professores, pois muitos dos desafios que futuramente encontrarão remetem indiscutivelmente às inconstâncias no currículo, como a baixa carga horária, o desprestígio diante de outras disciplinas, assim como o fato de outros profissionais ocuparem vagas de professores de Sociologia, o que remeteria a outra discussão pertinente à necessidade da profissionalização docente do professor de Sociologia. Isso, é claro, pensando a nível curricular.

realidade que os cerca, mas também aprender ferramentas teórico-metodológicas que possibilitem construir suas próprias narrativas da dimensão sociológica do mundo, a partir da pesquisa.

Esta pesquisa, de modo geral, está inserida no debate nacional sobre a formação de professores, tratando especificamente da formação de professores de Sociologia. Este trabalho analisará os discursos científico-acadêmicos sobre a formação de professores, tendo como base os documentos norteadores nacionais e estaduais e os Programas Pedagógicos de Curso (PPC) de Ciências Sociais da UEMA, abarcando também a dimensão que compreende as estratégias teórico-metodológicas adotadas por professores egressos desta instituição em sua atuação em escolas públicas de São Luís – MA.

### **Plano do Trabalho**

Este trabalho, portanto, está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, de caráter teórico-metodológico, fazemos uma revisão bibliográfica, no primeiro momento, sobre os principais temas que circundam o ensino de Sociologia no ensino médio; quer dizer, apresentamos os principais referenciais analíticos que estamos nos apropriando. No segundo momento, abordamos de forma crítica os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em Ciências Sociais.

No segundo capítulo, de caráter mais histórico, nos propomos a elaborar uma discussão visando mostrar a trajetória do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Maranhão, desde a sua criação até o período da construção desta dissertação. Apresentamos suas configurações curriculares a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), suas distribuições curriculares e as narrativas que marcaram os processos de criação do curso, a partir da análise de discursos de dois docentes que fizeram parte da construção da proposta do curso. Apresentamos ainda o perfil do quadro docente no período de criação e o atual, bem como informações acadêmicas, ou seja, a área de atuação e as principais linhas de pesquisa.

No terceiro capítulo, através de uma amostra com 17 egressos deste curso, buscamos apresentar a trajetória e os principais percursos trilhados por esses egressos pós-formação, intencionando identificar os principais lugares de atuação, tanto de licenciados quanto de bacharéis.

No quarto capítulo, adentramos ao objeto de estudo desta pesquisa, a metodologia de ensino de Sociologia no ensino médio. Realizamos seis (6) entrevistas com seis (6) professores de Sociologia egressos da UEMA que atuam em escolas públicas de São Luís, com a finalidade de entender o perfil social, as condições do trabalho docente a partir da implantação do Novo

Ensino Médio, os desafios e as possíveis implicações nas estratégias metodológicas adotadas em sala de aula, tendo em vista a dimensão temporal de execução das atividades docentes do professor de Sociologia. Além disso, fazemos uma reflexão crítica em torno dos muitos obstáculos enfrentados pela Sociologia na educação básica, mas também de seus múltiplos sentidos possíveis que direcionam a compreensão do saber sociológico como relevante na formação dos jovens. Exploramos a dimensão teórico-prática das Ciências Sociais a partir das construções de metodologias de ensino que podem dar sustentação à própria constituição da sua legitimidade e do seu reconhecimento social no currículo escolar, além da valorização do trabalho docente dos professores de Sociologia.

## **CAPÍTULO I**

### **1. Referencial analítico e pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa**

Neste capítulo de caráter teórico, no primeiro momento, temos por finalidade apresentar os debates em torno do ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo em construção nas Ciências Sociais, desde as discussões sobre a formação de professores, modelos de formação docente no Brasil, até os embates da consolidação da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, dentre outras questões que circundam a dimensão do ensino, na qual a licenciatura em Ciências Sociais está diretamente atrelada.

No segundo momento, apresentamos uma discussão que privilegia os principais pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em Ciências Sociais, trazendo os principais referenciais, bem como uma leitura crítica desses cânones. Em outras palavras, apresentamos quais caminhos teórico-metodológicos estão guiando e dialogando com a discussão privilegiada nesta pesquisa.

#### **1.1 Ensino de Sociologia como objeto de estudo: desafios e horizontes possíveis na educação básica**

O presente trabalho encontra-se inserido no campo de estudos que trata do ensino de Sociologia na educação básica, que também pode ser incorporado nos debates sobre a Sociologia da Educação. Ao classificar a pesquisa como um debate que, necessariamente, tem a formação de professores como proposta de análise, mais especificamente a formação de professores de Sociologia, é pertinente que, para construir um ambiente favorável de análise, recorramos aos debates e embates em que o tema tem sido abordado por pesquisadores(as), que se debruçaram e se debruçam sobre esta temática. Isso é julgado primordial para entender os desafios e as possibilidades de ensinar Sociologia no ensino médio.

Na tentativa de construir um terreno fértil para discussão e, então, situar a dimensão do tema sobre a formação de professores no Brasil e possibilitar enxergar as possíveis raízes do problema, nos valem dos esforços de Saviani (2009) para mostrar como as dinâmicas históricas, políticas e sociais mundiais influenciaram e continuam a influenciar o tema aqui no Brasil. O sistema educacional brasileiro, visto e influenciado por propostas educacionais e modelos de ensino atrelados à lógica capitalista em curso, Saviani (2009) nos situa que, durante todo o processo colonial do território brasileiro, não havia preocupações com o tema da formação de professores.

Este cenário mudaria com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827)<sup>5</sup> e, em seguida, com a implementação das chamadas Escolas Normais (1834), o primeiro modelo objetivava instruir professores em todas as províncias para uma formação básica para a população. Ficando a cargo das chamadas províncias a implementação desta lei. As chamadas Escolas Normais, foram estabelecimentos de ensino criados com o objetivo de formar professores para atuar no ensino primário, a utilização do termo “normal” se justificava porque estas escolas estabeleciam normas ou modelos para a formação docente e pedagógica destes professores.

O trabalho de Limongi (1989), na minha interpretação, apresenta uma sustentação teórica pertinente para refletirmos sobre a formação de professores de Sociologia no Brasil, pois analisa as delimitações do modelo de formação em Ciências Sociais proposto pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundada em 1933, e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934). A primeira era voltada para uma formação "teórica e geral", adequando-se às necessidades da época, que negava as concepções do Estado Liberal Clássico, almejando formar uma elite, e a segunda, para formar quadros técnicos de pessoal para ocupar cargos administrativos.

Acerca dos modelos de formação docente no Brasil, os estudos de Cunha (2013) constata, ao analisar as tendências nos estudos investigativos sobre o campo da formação de professores, contribuições relevantes que ampliam o foco de abrangência do tema, enfatizando sua dimensão conceitual e os possíveis usos na dimensão prática da vida em sociedade.

As discussões de pesquisadores(as) sobre a formação de professores no Brasil, segundo Cunha (2013), sofrem fortes influências culturais e acadêmicas de referenciais teórico-metodológicos norte-americanos. Nesta, a concepção de formação docente atende a um modelo de racionalidade técnica, no qual a teoria e a prática são dissociáveis no universo da formação.

Em um estudo de caso, Freitas (2010), ao analisar em sua tese de doutorado o que chamou de "desenhos curriculares" do Curso de Ciências Sociais da UFPA, também chega ao entendimento da influência deste modelo de formação na estrutura curricular, com fortes influências do chamado currículo "coleção", estudado por Bernstein, que estabeleceu um rompimento da dimensão teórico-prática das áreas de conhecimento, colocando em oposição as Ciências Sociais e a Educação, bem como a dissociação entre pesquisa/ensino, teoria/prática. E, na realidade desta pesquisa, bacharelado/licenciatura.

---

<sup>5</sup> Surge aqui a preocupação com a instrução popular, influenciada pela Revolução Francesa, que preconizava a escola pública universal, gratuita e obrigatória como dever do Estado. Em um contexto de consolidação dos estados nacionais, a educação surge como um meio muito eficaz de integração nacional em torno de uma língua oficial, no nosso caso, a língua portuguesa, com pretensões ousadas de criar uma identidade nacional brasileira comum.

Estes três primeiros estudos acionados aqui destacam uma tendência na formação docente, caracterizada pelo modelo de formação chamado de "3+1", que tinha como característica a presença de três anos de disciplinas teóricas e um ano destinado à formação pedagógica.

Presentes também nos esforços intelectuais de Pereira (1999), quando afirma que esse modelo de formação docente ainda não foi superado dentro das universidades brasileiras. Por outro lado, apresenta a experiência da literatura especializada de um modelo alternativo: a racionalidade prática, no qual o professor é visto como um ser individual no mundo, um profissional autônomo; ou seja, a dimensão subjetiva do ser professor é levada em conta no processo de ensino-aprendizagem. Isso indicaria possíveis enviesamentos do sentido do conceito de prática na estrutura dos cursos de licenciatura, podendo associar a prática como uma formação em serviço.

Essa abordagem aparece no trabalho de Diniz-Pereira (2014), quando apresenta diferentes paradigmas da formação de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, enfatizando suas ramificações em outros modelos de compreensão do processo educativo, abordando os ideais de cada uma, no entanto, demarcando uma posição otimista quanto às diversas possibilidades de iniciativas que tenham como norte uma racionalidade crítica para a transformação social.

A formação de professores, na concepção de Gatti (2010), teria que partir do lugar de atuação: a escola e/ou a escolarização, entendendo seu papel crucial na dinâmica de reprodução do sistema econômico e, dessa forma, superando modelos educacionais que pautam os processos educativos como passíveis de serem interpretados fora do campo de prática e, portanto, intrinsecamente ligados a uma lógica mercadológica.

No trabalho de Barreto (2010), é possível perceber a relação intrínseca entre os diferentes modelos de formação docente e as representações que se constroem sobre o trabalho do professor. A autora discute como o ser professor é frequentemente visto não apenas como uma profissão, mas também como uma vocação ou missão, o que atribui ao ofício docente um caráter ético e moral. Essa concepção, que envolve a dedicação exclusiva ao ensino e a busca pelo 'bem comum', pode ter implicações significativas na profissionalização do docente, ao influenciar a maneira como os professores se veem enquanto profissionais e como a sociedade os reconhece. A ideia de que o trabalho docente é movido por uma 'missão' pode, por um lado, levar à valorização da função educacional, mas, por outro, também pode reforçar uma visão romantizada que negligencia as complexidades e os desafios da profissão, dificultando o

reconhecimento da necessidade de uma profissionalização plena e do devido apoio institucional.

Sobre os desafios para a consolidação da Sociologia na educação básica, Silva (2007) chama nossa atenção para as complexas ligações entre a Sociologia, o sistema de ensino e modelos de sociedade ao mostrar os papéis atribuídos à Sociologia em quatro modelos de currículo: o currículo clássico-científico, o currículo regionalizado tecnicista, o currículo regionalizado de competências e o currículo científico. Compreendendo, respectivamente, os seguintes tipos de escola: Liberal, Dual; Liberal, Autoritária, Profissionalização Obrigatória; Neoliberal, Pluralista, Flexível, Fragmentada, Diversificada e Liberal Republicana ou Escola Unitaria (socialista). Problematicando, exatamente, em qual currículo estamos demarcando posição de defesa do ensino de Sociologia e suas possíveis contradições.

Moraes (2003), por outro lado, enfatiza a relação entre a intermitência da Sociologia no currículo escolar nos debates acadêmicos produzidos, caracterizando-a, segundo ele, por uma “ausência de interesse” sobre a temática, tornando-a “muito dispersa e muito extensa, repetitiva às vezes e quase sempre incompleta”. Em outro trabalho, Moraes (2009) aborda a predominância do bacharelado em relação à licenciatura dentro dos currículos universitários, como sendo um dos entraves na constituição do que hoje chamamos de “licenciaturas plenas” nas licenciaturas em Ciências Sociais.

Percebemos no trabalho de Carvalho Filho (2014) a relação existente entre os desafios impostos à constituição da Sociologia enquanto ciência no campo acadêmico-científico e nos embates contemporâneos para a consolidação da Sociologia na educação básica no Brasil, no qual os elementos da cientificidade e da função social da disciplina são geralmente acionados, representando, na prática, desafios para a sua consolidação no currículo do ensino médio.

Esforços foram feitos em teses e dissertações para compreender também a relação da dimensão formativa do curso de Ciências Sociais com as demandas da educação básica e as implicações da dicotomia entre bacharelado e licenciatura na representação docente desigual entre licenciados/bacharéis, professor/sociólogo, ensino e pesquisa. De modo geral, há uma desarticulação entre formação e trabalho (Sá, 2000; Silva, 2006; Pavei, 2008; Takagi, 2013).

A ênfase em uma formação teórica densa, distanciada do seu local de aplicação, a escola, revela outro obstáculo enfrentado pela Sociologia presente nos currículos do ensino médio, que diz respeito à distância entre os conhecimentos apreendidos na universidade e os repertórios metodológicos exigidos ao professor em sua atuação na educação básica. Sobre este assunto, Sarandy (2004) e Costa (2016) nos fornecem elementos para refletir sobre os

sentidos da Sociologia no ensino médio e os desafios teórico-práticos na formação de professores de Sociologia.

De acordo com Costa (2016)

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. [...] 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 (Costa, 2016, p. 71).

Alguns estudos evidenciam a existência, dentro dos cursos de formação de professores no Brasil, de uma tendência em valorizar os conhecimentos teóricos em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos, evidenciando, assim, um distanciamento claro entre modelos de formação docente pautados na dicotomia entre pesquisa e ensino, que posteriormente acabaria impactando a prática docente dos egressos desses cursos. Por outro lado, demonstram a importância do estágio curricular obrigatório e o PIBID como espaços de possibilidades na superação desta dicotomia (Barbosa e Oliveira, 2013; Costa, 2015; Gatti, 2020).

Handfas e Maçaira (2015) evidenciam um cenário otimista ao realizar um estado da arte a partir das produções acadêmicas a nível de pós-graduação entre os anos de 1993 e 2012, repertoriando teses e dissertações que tiveram o ensino de Sociologia como objeto de estudo, e chegam a um total de 41 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, possibilitando situar um campo de estudos em construção e, ao mesmo tempo, identificando os desafios teórico-metodológicos da consolidação do ensino de Sociologia na educação básica como objeto de estudo. Por outro lado, este estudo revela um campo de possibilidades de pesquisas dentro das Ciências Sociais no Brasil. Estudos recentes, como no caso de Antunes, Garcia e Alves (2019), também indicam um campo de estudos em construção.

Se estamos nos propondo a refletir criticamente sobre a formação de professores de Sociologia para a educação básica brasileira, a partir de um caso particular, é pertinente que as questões em torno do sentido da Sociologia e para que ela serve sejam contempladas nesta análise. Nesse sentido, portanto, as ideias de Lahire (2014) sobre as funções sociais desta disciplina se apresentam como uma contribuição valiosa. Essas funções podem ser elencadas da seguinte forma: a desnaturalização das situações sociais, autonomia intelectual, capacidade de análise e interpretação, compreensão das desigualdades sociais e reflexão sobre o próprio lugar social. Ao tratar dos desafios encontrados por esta disciplina, Lahire acentua: "A



Sociologia é uma ciência comumente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises" (Lahire, 2014, p. 47).

Enfatizando ainda a necessidade de as Ciências Sociais tomarem para si uma dimensão muito importante, que geralmente é vista ou interpretada com desdém, interpreto esta questão de um ponto a revelar um puritanismo que marca as Ciências Sociais como campo científico, que diz respeito à dimensão pedagógica do ensino da Sociologia.

Essas questões postas às Ciências Sociais enquanto campo reverberam na Sociologia que chega ao ensino médio, no qual existe quase sempre um esforço de legitimidade científica e na busca do reconhecimento social de sua importância, como abordado por alguns pesquisadores. Esses esforços paralisam o potencial prático desta disciplina, uma vez que a busca por legitimidade e reconhecimento social se concentra apenas no plano teórico-científico.

A prevalência de uma hierarquização dentro do campo das Ciências Sociais, no qual o bacharelado (pesquisa) adquiriu historicamente mais prestígio científico, social e político em relação à licenciatura (ensino), é o que vai marcar o tema da formação de professores de Sociologia no Brasil. Alargando, dessa forma, para outros direcionamentos de pesquisas que vão tomar a dimensão dos desafios da transposição didática do ensino desta disciplina no ensino médio, como sintomas da própria constituição das Ciências Sociais no Brasil e suas reais preocupações com o campo prático.

Uma outra dimensão imprescindível que envolve o tema da formação de professores, e que será acionada aqui, uma vez que nos propomos a investigar a constituição do curso de Ciências Sociais da UEMA, diz respeito às teorias curriculares de Goodson (2007), que nos permite entender a constituição das disciplinas acadêmicas intimamente atreladas ao poder e aos diversos interesses de grupos sociais, não sendo, portanto, a escolha das disciplinas, como enfatiza o autor, uma escolha “desinteressada”. Outro trabalho relevante para balizar esse debate é a tese de doutorado de Takagi (2013), que analisa as alterações curriculares do bacharelado e da licenciatura do curso de Ciências Sociais da USP, desde sua criação até o período de construção de sua tese.

Questionar e analisar os processos de construção dos projetos pedagógicos de curso de Ciências Sociais da UEMA pode, talvez, revelar as implicações no momento de elaboração deste documento e o que se espera da formação de professores de Sociologia e de pesquisadores. Se mantém ou se possibilita outras formas de interpretação dos objetivos da formação em Ciências Sociais, e as consonâncias ou não com as demandas da educação básica: distanciamentos, aproximações e/ou diálogos.

Embora o processo formativo escape, ou seja, os sujeitos podem seguir caminhos diversos, que podem ser contrários ou não às proposições da formação inicial, às intencionalidades que estão postas enquanto objetivos nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, ainda assim, exerce uma força considerável na formação das identidades profissionais docentes.

Partindo desses pressupostos, Alves (2007) nos fornece grandes contribuições para compreender os possíveis motivos da desvalorização do ensino enquanto atividade profissional dos sociólogos e as construções das identidades docentes dos egressos da UFRJ e da UERJ, algo que é corroborado pela própria estrutura hierárquica entre pesquisa e ensino e as implicações na produção das identidades de pesquisador e professor durante a graduação, sendo o primeiro dotado de maior prestígio acadêmico, como acentua Pavei (2008).

Há ainda uma outra premissa a ser considerada. Quando passamos a analisar as influências da dimensão econômica na carreira de professores da educação básica, notamos claramente a disparidade entre as remunerações, o que abre margens para considerarmos o peso dado aos licenciados que atuarão no ensino médio e ao bacharelado, com a possibilidade de seguir carreira acadêmica, o que concederia a este último maior prestígio e valorização profissional, muito embora as duas formações possibilitem seguir o percurso acadêmico. Por outro lado, a perspectiva pós-formação para bacharéis, pensando no contexto maranhense, contrapõe-se a esta premissa historicamente atribuída ao prestígio dado a esta formação em detrimento do licenciado. Os processos de inserção no campo profissional tornam-se mais complexos para os bacharéis.

Sobre essa questão, ao discutir a profissionalização da Sociologia no Brasil, Marinho (1987) argumenta que a Sociologia enquanto profissão só foi reconhecida entre os anos de 1980 e 1984, havendo uma clara distinção entre os sociólogos acadêmicos e os não acadêmicos, ou seja, os que se dedicam à carreira universitária e os que ocupam cargos públicos administrativos. A regulamentação, nesse sentido, possibilita uma demarcação de um “território profissional” destes profissionais, levados a cabo pelos considerados sociólogos não acadêmicos, a fim de demarcar espaços dentro da estrutura estatal.

A profissionalização de uma área, portanto, representa a monopolização que daria um status de “credenciamento profissional”, como acentua Marinho (1987). Ou seja, só poderia ocupar e exercer determinados cargos e profissões quem fosse formado na área. Tal discussão nos fornece elementos para refletirmos criticamente sobre a dicotomia existente atualmente no cenário das profissões entre sociólogos e professores de Sociologia do ensino médio, sendo o primeiro dotado de maior prestígio do que o último, o que vai desde o campo de atuação

(universidades/escolas) até a diferenciação de remuneração e a possibilidade de construir um plano de carreira mais sólido.

Quando passamos a refletir sobre a disciplina de Sociologia no ensino médio, esse “credenciamento profissional” não ocorre, visto que profissionais de outras áreas continuam a ocupar e lecionar a disciplina e/ou complementar suas cargas horárias. O que sugere discussões mais contundentes acerca da necessidade da profissionalização docente do professor(a) de Sociologia para demarcar território no contexto escolar.

A dimensão do mercado de trabalho, nesse sentido, nos possibilita materializar os distanciamentos dos egressos de Ciências Sociais da educação básica. A discussão, que não se encerra aqui, se dá pela falta de concursos públicos e pela adoção, por parte do Estado, de seletivos, o que causa um ambiente de instabilidade para esses profissionais, que ficam desorientados ao fim dos seus contratos não renovados. O que sugere discussões mais amplas a serem exploradas no cenário maranhense, e este trabalho em si não daria conta, apenas suscitá-las.

Para além dessas questões que envolvem o campo acadêmico e o da docência, existem outros caminhos possíveis e lugares de atuação dos cientistas sociais que fogem dessa lógica acadêmica universitária voltada para a pesquisa e/ou docência no ensino médio, muito enfatizada em muitos trabalhos. A atuação dos cientistas sociais no chamado terceiro setor e em iniciativas privadas é um campo, às vezes, negligenciado na formação. A pesquisa de mercado em institutos e iniciativas privadas é um outro campo possível de atuação do cientista social.

Sobre esta temática, Marson (2023), em sua dissertação de mestrado, investiga a atuação dos cientistas sociais no setor privado de pesquisas, mais especificamente com pesquisa de mercado e consumo, enfatizando as múltiplas possibilidades de atuação em ambientes não acadêmicos e seus possíveis desdobramentos fora da academia, analisando as implicações das grades curriculares de quatro instituições de ensino superior na formação do cientista social neste contexto de atuação profissional.

## **1.2 Pressupostos teórico-metodológico da pesquisa em Ciências Sociais: contribuições e o repensar de horizontes possíveis**

Este trabalho não se filia apenas a uma ou duas perspectivas teórico-metodológicas, mas a algumas perspectivas que orientam a própria condução desta pesquisa. São, de certa forma, caminhos possíveis que nos ajudam a pensar um determinado problema específico, neste caso, as metodologias de ensino de Ciências Sociais no ensino médio, reconhecendo seus limites e

possibilidades teórico-metodológicas para explicar questões determinadas pelo pesquisador/sociólogo.

Este movimento é, talvez, uma tentativa de situar o problema em questão dentro de uma tradição sociológica ocidental que, desde os considerados “clássicos”, tem se reformulado, passando da tradição da neutralidade, orientada por um viés positivista, influenciada pelos métodos de pesquisa das ciências naturais. Nesta perspectiva, a pesquisa aparecia como um resultado frio, com pretensões universalizantes sobre a realidade social, ou seja, desprezando a dimensão subjetiva da construção de um problema de pesquisa.

Este debate se atualiza ao entender as teorias como sendo, na verdade, frutos de inquietações e carregadas de valores que afligem seu pesquisador. Exigindo, dessa forma, uma postura vigilante do pesquisador/sociólogo, com a finalidade de minimizar os efeitos na pesquisa em andamento, garantindo, dessa maneira, a cientificidade dos resultados obtidos.

Antes de iniciarmos uma revisão sobre o modo de fazer pesquisa nas Ciências Sociais, é pertinente explicitar que tais procedimentos teórico-metodológicos não devem ser entendidos como a verdade última das Ciências Sociais. O que nos convida a repensar tais pressupostos a partir do seu local de produção.

Nesse sentido, as Ciências Sociais, quando chegam ao Brasil, são uma ciência pautada e arraigada por modos de ver e interpretar o mundo de intelectuais situados no norte global, que estavam pensando suas questões locais. Portanto, faz parte de uma sensatez intelectual enfatizar que a grande parte dos cursos de Ciências Sociais no Brasil ainda está muito influenciada por tais referências<sup>6</sup>.

Quando iniciamos um processo de escrita nas Ciências Sociais, começamos a operacionalizar teorias e metodologias para atender às demandas das nossas inquietações enquanto pesquisadores(as). Nesse momento, entramos em uma dimensão que, ao mesmo tempo que amplia nossa compreensão das coisas, enquadra nossos problemas de pesquisa, que são específicos cognitivamente e geograficamente, em categorias e estruturas cognitivas de cânones ocidentais, geralmente europeus.

Dentro dos ritos acadêmicos das Ciências Sociais, a legitimação de uma pesquisa enquanto um estudo “cientificamente legítimo” geralmente nos leva ao uso de categorias

---

<sup>6</sup>A leitura crítica desses cânones possibilita aos estudantes de Ciências Sociais, trabalhar sua criticidade ao ler esses autores (as) na graduação, levando-os a repensar tais teorias, possibilitando em um momento futuro, trabalhar em suas pesquisas não apenas a aplicação de conceitos e teorias, mas também uma contribuição crítica sobre os limites de tais arsenais explicativos. Penso ser pertinente que comecemos a questionar os limites teórico – metodológicos dessas abordagens para explicar as multiplicidades das nossas questões diante da diversidade de “sujeitos” dentro de um território que compartilham experiências outras dos “sujeitos” estudos por pesquisadores que estão pensando e refletindo a partir de uma experiência europeia, por exemplo.

teórico-metodológicas do norte global, o que se torna uma tradição dentro do campo das Ciências Sociais no Brasil.

### **1.3 A pesquisa em Ciências Sociais enquanto técnica, o elemento humano enquanto “entraves”**

Fazer pesquisa em Ciências Sociais não é uma tarefa fácil. Somos, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos do universo social em que investigamos e vivemos, onde compartilhamos experiências e sensações que nos afligem individual e coletivamente. Os desafios para o(a) pesquisador(a) em Ciências Sociais são muitos, e alguns deles são impostos pela própria tradição da ciência ocidental eurocêntrica, alicerçada pela filosofia cartesiana, na qual tudo é classificado e verificado seguindo parâmetros universalizantes, tendo como princípios estruturantes a razão físico-matemática.

Por outro lado, as Ciências Sociais talvez escapem, em comparação com outras áreas do conhecimento, por serem uma ciência que a todo momento problematiza seus próprios modelos teórico-metodológicos e, conseqüentemente, os das outras ciências. Aqui, as contribuições de Pierre Bourdieu (2007) sobre a sociologia que ele pratica e defende, a *Sociologia da Sociologia*, são válidas.

Para este autor, o pesquisador (sociólogo), ao iniciar um estudo, deveria repensar e fazer uma crítica do seu próprio lugar de atuação. Por exemplo, um professor que estuda as metodologias de ensino tem a possibilidade de fazer, primeiramente, uma autorreflexão sobre suas escolhas metodológicas, ou seja, se colocar também como objeto da investigação.

Outro exemplo é um integrante ou ex-integrante de uma comunidade religiosa que estude as lógicas internas de funcionamento dessa comunidade que frequenta ou frequentou. A reflexão crítica sobre sua atuação representaria um caminho para construir dados de pesquisa, nos quais se estabelece o controle das impressões.

Esse esforço faz parte de uma postura sociológica que é o cerne da noção de *objetivação participante*<sup>7</sup> defendida por esse sociólogo, a qual caracteriza e se torna os princípios básicos das pesquisas em Ciências Sociais na contemporaneidade, especialmente a sociológica.

Embora haja resistência ao processo de autocrítica sociológica, é importante destacar que as Ciências Sociais no Brasil ainda estão profundamente influenciadas pelas epistemologias

---

<sup>7</sup> Postura que pesquisador (sociólogo) deveria munir-se, entendendo o campo de pesquisa enquanto um “jogo” entre entrevistador e entrevistado. Sendo este último entendido enquanto agente da pesquisa. Cabendo ao pesquisador (sociólogo) uma postura crítica frente ao que diz o seu entrevistado. Nesse sentido, pensar e refletir os ditos e os não ditos de forma relacional, se atentando para as intencionalidades dos agentes da pesquisa em falar ou não sobre algo.

que moldaram a história da ciência no Norte Global. Isso significa que essas disciplinas ainda não superaram o paradigma que, historicamente, separava o plano prático da vida cotidiana das explicações científicas, prevalecendo a visão empirista, que entendia o conhecimento apenas a partir da observação direta da realidade.

Essa crítica é defendida por Gastón Bachelard (1996), que propõe uma dialética entre racionalismo e empirismo, conceito que ele chama de "racionalismo prático". Bachelard situa essa perspectiva no contexto das revoluções científicas do início do século XX, especialmente influenciadas pela teoria da relatividade de Albert Einstein. A linguagem matemática e física, nesse período, passou a exercer uma grande influência na pesquisa científica ocidental. Bachelard se consolidou como uma referência fundamental nos estudos metodológicos da pesquisa científica, sendo uma das principais fontes consultadas ao se trabalhar com metodologias para a construção de textos científicos.

Retomando a discussão sobre o processo de construção de um estudo científico em Ciências Sociais, seus métodos e os desafios envolvidos, é fundamental destacar a relação íntima e indissociável entre o pesquisador e a realidade que o cerca. Esse momento do trabalho científico se revela, ao mesmo tempo, desafiador e transformador.

Ao enfrentar as dificuldades no percurso de sua pesquisa, o(a) pesquisador(a) não está apenas avançando no estudo, mas também construindo sua identidade como pesquisador(a) e sujeito. Nesse processo, tanto o(a) pesquisador(a) quanto a pesquisa amadurecem juntos. É a partir dos obstáculos epistemológicos, que surgem ao longo da pesquisa, que o(a) pesquisador(a) reformula suas concepções sobre o objeto de estudo e o universo da pesquisa (Bachelard, 1996).

A noção de obstáculos epistemológicos propõe que o valor científico de uma pesquisa reside na superação de dois principais obstáculos. O primeiro é a realidade tal como se apresenta, vivida e observada, tanto pelo cientista social quanto pelas outras pessoas. Essa observação inicial, compartilhada por todos, gera opiniões (doxa) sobre os fatos. O segundo obstáculo é o senso comum, no qual a compreensão dos fatos leva à formação de um entendimento coletivo, frequentemente baseado em pré-noções e preconceitos. Esses preconceitos, segundo Bachelard, limitam as explicações possíveis sobre os fatos (Bachelard, 1996).

Bachelard explica, ainda, que:

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, parece que a compreendemos. Vamos começar nossa

investigação caracterizando esse obstáculo e mostrando que há ruptura, não continuidade, entre a *observação* e a *experimentação* (Bachelard, 1996, p. 25, grifo do autor.).

Esses dois princípios, a observação e a experimentação, são o que vai caracterizar, mais tarde, o objeto de investigação da Sociologia: a capacidade de ver “os fatos sociais como coisas” (Durkheim, 2014), ou seja, investigar a totalidade dos fenômenos sociais a partir do paradigma teórico-metodológico das ciências naturais. Sendo a experimentação, vista enquanto um princípio e uma prática, o que legitima o método sociológico ocidental como cientificamente válido. O pesquisador (sociólogo), no seu intento de adentrar na dimensão social do seu objeto de estudo para, então, compreendê-lo na sua singularidade e especificidade, precisa se livrar das suas pré-noções sobre o objeto (Durkheim, 2007).

Max Weber (1992), por outro lado, destinou grande esforço para explicar cientificamente a objetividade dos estudos em Ciências Sociais. Tal objetividade se explica pela transparência dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos durante a pesquisa, e pelos porquês da escolha deste caminho e não daqueles pelo pesquisador. Os sentidos. Os objetos de estudo em Ciências Sociais podem seguir, então, diversos caminhos interpretativos, desde que as veredas (trilhas) percorridas sejam mencionadas no estudo.

Aqui no Brasil, na perspectiva de Werneck Vianna (1999), o pensamento social brasileiro, na intenção de encontrar explicações para o chamado “atraso brasileiro” diante de um contexto histórico de modernização do país, em um cenário social de pós-primeira Guerra Mundial, encontra aporte teórico-metodológico na sociologia de Max Weber e Karl Marx, objetivando explicar o caso particular da nossa formação social. Isso ajudaria a revelar os obstáculos que nos impediram de ser modernos, segundo a escrita de Sousa (1998).

Na tradição sociológica ocidental, quando nos propomos a estudar um determinado problema de pesquisa, é necessário situar em quais correntes e perspectivas teóricas estamos nos apropriando para analisar esse problema. A legitimidade do conhecimento que se pretende estudar se dá pela forma como relacionamos as discussões teórico-metodológicas de outros autores que estudaram temas e abordagens semelhantes aos nossos, o que pode revelar uma ruptura ou uma continuidade com essas mesmas discussões.

A pesquisa, enquanto um esforço teórico-prático, possibilita enxergar os limites e as possibilidades das perspectivas teóricas canonizadas. O que se observa é que, teoricamente, as rupturas propostas se limitam, tradicionalmente, a ser uma ruptura dentro dos termos e lógicas das Ciências Sociais do Norte Global.

A Sociologia de Pierre Bourdieu, por exemplo, é fruto de um esforço intelectual que buscou enxergar criticamente os limites dos conceitos e noções defendidos pelos “considerados”<sup>8</sup> clássicos da Sociologia e, ao mesmo tempo, aprimorá-los para analisar criticamente a sociedade ocidental moderna. Esse esforço buscava aparar as bordas soltas que impediam a consolidação da Sociologia enquanto um campo cientificamente legítimo.

O esforço intelectual até aqui objetivou criar um terreno fértil em que é possível estabelecer um fecundo diálogo crítico sobre os *modus operandi* das Ciências Sociais ocidentais do Norte Global, ainda hoje predominantes nas Ciências Sociais brasileiras. Nesse sentido, embora pareça desconexo com os modos de síntese teórico-metodológica recorrentes nesse momento da pesquisa de dissertação de mestrado, este percurso metodológico se conecta com a ênfase desta pesquisa: a metodologia de ensino de Ciências Sociais no ensino médio.

É sabido que, nas Ciências Sociais, o distanciamento do objeto de estudo ainda permanece como uma premissa primordial para evitar “contaminações” das subjetividades do pesquisador nos resultados da pesquisa; a validade científica da pesquisa se daria a partir desses cuidados.

Em um cenário de pesquisa em que o pesquisador (sociólogo) tem como lócus empírico o próprio curso em que foi formado, a saber, o curso de Ciências Sociais da UEMA, essas orientações, mais do que em outra situação de pesquisa, tornam-se pertinentes. Ao levar consigo esses aportes teórico-metodológicos, o pesquisador deve entendê-los não como verdades últimas, mas como lupas possíveis que lancem sobre o objeto de análise focos que ajudem o pesquisador a trilhar o caminho da pesquisa.

É, talvez, aqui que o pesquisador (sociólogo) comece um movimento presente na perspectiva de Gilberto Velho, que é transformar o familiar em exótico. Podemos imaginar que é, na verdade, um esforço intelectual muito grande; porém, necessário, distanciar-se de uma realidade em que os fatos aparentemente nos parecem tão triviais, como é o caso, por exemplo, da trajetória vivenciada e sentida em um curso de graduação em Ciências Sociais (Velho, 1981).

Velho pondera que

O conhecimento de situações ou indivíduos é construído a partir de um sistema de interações cultural e historicamente definido. Embora aceite a ideia de que os repertórios humanos são limitados, suas contribuições são suficientemente variadas para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer. Nesse sentido, um certo ceticismo pode ser saudável. Parece-me que

---

<sup>8</sup> Para um aprofundamento maior sobre este assunto, ver por exemplo a interessante discussão desenvolvida pela socióloga australiana Raewyn Connell, no trabalho intitulado “O império e a criação de uma Ciência Social”. (CONNELL, 2012). A autora faz uma ampla análise dos processos sociais em que estavam imbricados a constituição das justificativas, do que hoje, amplamente consideramos como os clássicos da Sociologia ou precursores da Sociologia.



Clifford Geertz ao enfatizar a natureza de interpretação do trabalho antropológico chama atenção de que **o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade** e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo (Velho, 1981, p. 129) (*grifo nosso*).

A interpretação de Velho (1981) nos possibilita refletir sobre a subjetividade na pesquisa, não como um elemento danoso, mas como constituinte da especificidade de toda e qualquer pesquisa, uma vez que o foco do pesquisador carrega consigo graus de envolvimento, o que geralmente torna sua abordagem diferente de outras que estão analisando o mesmo problema de pesquisa.

O grau de subjetividade presente em uma pesquisa não representaria, em si, uma ausência de controle das pré-noções pelo pesquisador. A objetividade sociológica consiste em reconhecer, primeiramente, os seus limites teóricos-metodológicos. Em outras palavras, os graus de subjetividade de toda e qualquer pesquisa são o que possibilita a ressignificação do próprio campo científico.

Embora a Sociologia contemporânea ocidental, teoricamente, tenha superado as interpretações dicotômicas entre objetivismo e subjetivismo, indivíduo e sociedade, e/ou agência e estrutura, presentes nos clássicos, pensando essas a partir de um olhar relacional, ainda assim, a condição subjetiva é erroneamente interpretada como obstáculo na construção de um modelo interpretativo qualquer.

O pesquisador (sociólogo), estando ciente do seu grau de envolvimento ou distanciamento do seu campo de pesquisa, assume, tanto em uma quanto em outra, o princípio da “vigilância epistemológica”. Esta estabeleceria teoricamente um equilíbrio na interpretação dos fatos sobre seu campo de pesquisa (Bourdieu, 2004; Elias, 1998; 2011).

O que é colocado em questão na pesquisa em Ciências Sociais é que quem está pesquisando não é uma pessoa desprovida de intencionalidades e valores morais, como pregava a Sociologia clássica, na qual se pensava os sujeitos como diluídos em uma estrutura social, apostando em uma suposta neutralidade sociológica. Tal premissa é o que caracteriza/marca a construção do campo sociológico enquanto um saber científico.

De acordo com Malomalo (2021, p 16),

O positivismo das ciências modernas ocidentais, atrelado ao agnosticismo, ateísmo e secularismo, trouxe não somente para a Sociologia ocidental, mas igualmente para Sociologias modernas não ocidentais, como a Sociologia africana contemporânea. Com isso, quero afirmar que existe uma reciprocidade entre postura ética e profissional de qualquer cientista que, na maioria dos casos, o princípio da vigilância epistemológica para alcançar a objetividade não dá conta. Tudo isso é porque a ética profissional e a objetivação profissional se misturam no corpo do cientista.

O campo científico<sup>9</sup>, nesse sentido, assim como outros campos, como o campo político, por exemplo, possui regras e princípios que alicerçam e legitimam, através da atualização dos seus discursos, suas próprias práticas de atuação. Ao nos encontrarmos diante da construção de um estudo, estamos cientes dos desafios e das responsabilidades éticas e morais, que são incompatíveis com posturas hierarquizantes e carregadas de julgamentos por parte do pesquisador (sociólogo). Nas Ciências Sociais, essa premissa é observável quando a intenção é interpretar e compreender os fatos de forma a revelar suas causas possíveis, ao mesmo tempo que seus resultados são provisórios e não têm a pretensão de explicar o todo.

#### **1.4 Metodologia**

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados para ajudar a entender a dimensão do problema de pesquisa proposto, sinalizam para uma análise documental, primeiramente, tendo como parâmetro os documentos norteadores da proposta do curso de Ciências Sociais da UEMA, bem como a análise de questionários de entrevista e de conversas com os professores que fizeram parte do processo de criação do curso, assim como com professores egressos. Acompanhado de uma investigação bibliográfica de artigos científicos, livros e revistas, bem como dissertações e teses sobre a temática, sejam materiais de caráter físico ou digital.

Realizamos uma amostra com 17 egressos deste curso, com a intenção de identificar os percursos trilhados pós-formação, pontuando que se trata de uma discussão preliminar que visa apresentar o que estão fazendo os formados por este curso, assim como os desafios enfrentados para conseguir empregos.

Realizamos um trabalho empírico a partir da realidade de 5 escolas da rede pública de ensino de São Luís, apresentando os relatos de 6 professores egressos e explorando as condições de trabalho atuais, tendo em vista as alterações curriculares no ensino médio em função da reforma do ensino médio em curso. Além disso, abordamos nessas entrevistas quais as principais estratégias metodológicas a serem utilizadas para transpor didaticamente os conteúdos sociológicos neste contexto adverso, no qual a dimensão do tempo tem sido um dos principais desafios enfrentados por esses profissionais.

---

<sup>9</sup> A noção de campo utilizada aqui refere-se ao entendimento de Pierre Bourdieu da forma em que as relações sociais são estabelecidas em diferentes contextos sociais da vida. Sendo uma forma de olhar para o mundo com um olhar capaz de problematizar os discursos (médico, político, religioso, educacional, jurídico, científico etc), e identificar os diversos modos como estes se atualizam e impõe um tipo específico de olhar, interpretar e sentir o mundo.

## CAPÍTULO II

### 2. Breve histórico do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Maranhão: ppc, currículo e perfil do quadro docente do curso de licenciatura



Fachada do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Foto: Silnério Reinaldo

Neste segundo momento da pesquisa, com a intenção de apresentarmos o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão, enfatizando suas configurações curriculares a partir do projeto pedagógico de curso (PPC), bem como suas distribuições curriculares, balizando-as com as narrativas de dois docentes que estiveram ligados ao processo de elaboração da proposta de construção e criação do curso, assim como os entraves político-administrativos. A metodologia utilizada se deu a partir de uma sistemática previamente definida, com um roteiro de entrevista que possibilitou o direcionamento por meio de questões/perguntas abertas, que não necessariamente seguiu uma ordem específica. Essas questões/perguntas, em outras palavras, significaram o próprio direcionamento na condução da entrevista/conversa.

#### 2.1 Contexto histórico e político da criação do curso de Ciências Sociais da UEMA: histórias, percalços e os desafios da consolidação

Se estamos em um processo de reconstituição do percurso da história do curso de Ciências Sociais, é pertinente que, antes disso, comecemos a situar geograficamente o curso em questão, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Nessa direção analítica, enfatizamos que ela originou-se da coordenação e integração de quatro unidades de Ensino Superior: a Escola de Administração, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e a Faculdade de Educação de Caxias, inicialmente caracterizando-se por ser estabelecimentos isolados, denominados de Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei Estadual nº 3.260 de 20 de agosto de 1972. No mesmo ano, a FESM incorporou a Faculdade de Educação de Imperatriz e a Escola de Medicina Veterinária em 1975.

O curso de Ciências Sociais foi criado em 2004, através da Resolução nº 560/2005 - Consun/UEMA, porém seu início se deu apenas em 2006, oferecendo 35 vagas para o turno matutino, no Paes 2006<sup>10</sup>. Seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação se deu em 2010.

Teve como primeiro diretor o professor Dr. Francisco José Araújo, seguidos pelas professoras Dra. Vera Lúcia Bezerra, Dra. Cynthia Carvalho Martins, Prof. Me. Karina Borges Dias Nery de Sousa, Prof. Me. José Antônio Ribeiro de Carvalho, Prof. Dr. Emanuel de Almeida Farias Júnior, atualmente sob a administração do Prof. Dr. Greilson Lima.

Para compreendermos a fundo o processo de construção e consolidação das Ciências Sociais na UEMA, buscamos duas narrativas de docentes que estiveram ligados ao momento histórico de elaboração da proposta de construção do curso, bem como as intencionalidades e expectativas, assim como as possíveis divergências neste espaço de decisão política.

Tivemos como colaboradores desta pesquisa dois docentes: o professor Me. José Antônio Ribeiro de Carvalho<sup>11</sup> e a professora Dr<sup>a</sup> Marivânia Leonor Souza Furtado. As entrevistas/conversas foram realizadas no período entre 27 de outubro de 2023 e 10 de maio de 2024. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e via plataforma Google Meet, a partir de um roteiro de entrevista elaborado com base em um questionário com questões abertas.

O professor José Antônio Ribeiro de Carvalho, na entrevista/conversa concedida, faz um recorte de sua trajetória de 45 anos no ensino superior da UEMA, intercalados entre gestão e

---

<sup>10</sup> Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é a única forma de ingresso nos cursos de graduação presencial da UEMA, configurando-se como um dos maiores vestibulares da região nordeste em número de participantes, com média de 50 mil concorrentes por ano.

<sup>11</sup> Fez parte do processo de elaboração e construção da proposta para a criação do Curso de Ciências Sociais da UEMA, e até o presente momento da pesquisa faz parte do núcleo docente estruturante (NDE) do curso de licenciatura. O envolvimento concomitante entre gestão e ensino, confere ao professor José Antônio Ribeiro de Carvalho, uma confluência que lhe permite um olhar aguçado em relação à dinâmica burocrática e o da prática docente. O que o torna um interlocutor importante nesta pesquisa.

docência, sendo 23 anos apenas de gestão. Do ponto de vista da formação profissional, é formado em Pedagogia, com habilitação para a docência, possui pós-graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização que lhe concede habilitação para assumir disciplinas introdutórias de Sociologia em cursos de graduação da UEMA, assim como no próprio curso que estava se consolidando.

A outra interlocutora desta pesquisa, a professora Marivânia Leonor Souza Furtado, assim como o professor citado acima, chegou à UEMA antes da criação do curso de Ciências Sociais. Uma profissional que assumiria disciplinas de Ciências Sociais, ligadas à Antropologia, ofertadas para o curso de Administração<sup>12</sup>. Com formação em Ciências Sociais (UFMA), mestrado em Sociologia (UFMA) e doutorado em Geografia (UNESP), e uma história dedicada à educação indígena e aos movimentos sociais no Maranhão.

## **2.2 Da formação do Departamento de Ciências Sociais à elaboração da proposta do curso de Ciências Sociais**

O Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UEMA (CCSA) atualmente é formado por quatro cursos: Administração, Segurança Pública, ofertado desde 1993 destinando-se ao Curso de Formação de Oficiais PMMA (CFO), Ciências Sociais e Direito e Relações Internacionais<sup>13</sup>.

A proposta de criação de um curso de Ciências Sociais na UEMA surge, segundo os interlocutores da pesquisa, de provocações/iniciativas do cientista social e político José Carlos Sabóia<sup>14</sup>, que, naquele período, era professor da UFMA e titular da UEMA, filiado ao Partido Socialista Brasileiro do Maranhão (PSB-MA), juntamente com a doutora em Antropologia da UFMA, Mundicarmo Ferretti.

Naquele período, observava-se a necessidade de formar pessoal qualificado que pudesse assumir a gestão pública no Maranhão. Nesse sentido, o curso em questão, inicialmente, tinha uma forte influência da Ciência Política e da Sociologia, objetivando, dessa forma, formar cientistas políticos. Essa característica é observável quando analisamos a estrutura curricular das disciplinas ofertadas naquele período.

---

<sup>12</sup> Uma característica importante a ser considerada sobre o departamento de Ciências Sociais daquele período é que, inicialmente, segundo ela, o departamento tinha como objetivo atender as disciplinas da área de Ciências Sociais ofertadas para o curso de Administração. O que explicaria as diferentes formações acadêmicas do quadro docente daquele período que será abordado mais adiante.

<sup>13</sup> Como já mencionamos, inicialmente, só havia o curso de Administração seguido, do curso Segurança Pública, voltados à formação de oficiais da Polícia Militar do Maranhão, o primeiro do Brasil.

<sup>14</sup> Político Brasileiro, atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), com formação em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E qual o contexto histórico que propiciava o afloramento de tais ideias? Essa ideia ganharia força quando surgiu uma preocupação com o fortalecimento das licenciaturas na UEMA, muito em função dos concursos públicos e da necessidade de formar pessoal qualificado para ocupar esses lugares. O professor José Antônio vivenciou esse período e relembra o papel do programa de Capacitação Docente (PROCARD), o qual levaria à reestruturação dos departamentos que abrigariam os cursos regulares. Em suas palavras,

O PROCARD era um projeto de capacitação docente, oferecido só no período de férias, de todos esses professores que não tinham a Licenciatura plena, que vieram do interior para cá. Mas aí, esse projeto, acabou tendo um outro direcionamento em vez de funcionar no período só de férias, eles começaram a criar os cursos regulares. Então, aí começa o que? Curso de Letras, curso de História, Curso de Geografia, curso de tudo isso. Aí, criam nessa reestruturação da UEMA, o Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais que é o CECEN, e o nosso chefe de departamento, na época ele (José Carlos Sabóia) disse, não, nós não vamos para o CECEN, porque aqui já é o prédio de administração. Onde estava consolidado o departamento, ele disse: Como aqui era o Centro de Ciências Sociais Aplicadas... nós vamos permanecer aqui. Então, o Departamento de Ciências Sociais era um departamento que oferecia a disciplina; Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), psicologia, que era um para o curso de administração, para engenharia, era a disciplina de Ciência Política que depois com a redemocratização, há uma alteração, pois desaparece a educação moral no ensino superior, o EPB. Para criar outras disciplinas, criam a disciplina, ética e cidadania para os cursos, para tirar aquela visão do período militar, que estava muito ainda forte dessas disciplinas, que era, no caso, EPB e substitui, com a presença da Ciência política. (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2023).

Em um contexto de criação dos cursos regulares que hoje compõem o catálogo de cursos de graduação disponíveis na instituição, o curso de Ciências Sociais surge como uma possibilidade, uma vez que já existia um departamento dessa área que atendia aos diversos cursos da UEMA, bem como Administração e os cursos de Engenharia. Nesse contexto, como explica o professor José Antônio, a carência de professores com formação em Sociologia, para atender às demandas dos outros cursos, foi o que acarretou a sua inserção, ministrando a disciplina de Sociologia a partir de uma “perspectiva crítica”, no componente Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de Engenharia Mecânica e Civil, muito em função de sua especialização em Sociologia na UFMA.

Ao observarmos o quadro docente daquele período, é notável o perfil profissional variado dos professores: eram profissionais com formação em Direito, Serviço Social, Comunicação, Pedagogia, Filosofia; como já mencionado, o departamento existia mais para contemplar outros cursos. Com a abertura de um concurso público para professores, esse cenário passou a mudar com a chegada de cientistas sociais que iriam fortalecer este departamento.

Segundo o professor José Antônio, com a abertura de um concurso público para Ciência Política, chegou ao departamento Terezinha Moreira Lima, egressa do Programa de Políticas

Públicas da UFMA; sua chegada é vista por ele como um marco significativo para a retomada da ideia de criação do curso de Ciências Sociais.

Aí ela vem para o nosso (departamento). Quando ela assume o nosso departamento, ela retoma essa ideia, eu já era chefe de departamento. Ela diz: “vamos criar esse curso de Ciências Sociais”! Aí já tinha no nosso quadro professores recém graduados do curso da primeira turma de Ciências Sociais (da UFMA) que estão no nosso departamento, que é a professora Marivânea Furtado, o professor Francisco Araújo, a professora Vera Lúcia, que já ensinava Ciência Política, ela foi até a primeira. Quer dizer, já tinha um quadro de professores formados em ciências sociais, mas com formação no bacharelado, né? Para nosso departamento. Aí ela disse: “vamos criar esse curso”! Aí faz aquele projeto e chama na parceria...a professora Zulene Muniz, que era de um outro departamento lá de educação (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2023).

Ao ser questionada sobre os poucos profissionais que compõem o quadro docente com formações específicas em Ciências Sociais, a professora Marivânia Furtado, que chegou ao departamento a partir da abertura deste concurso público, menciona que, embora houvesse poucos professores com formação na área, a existência de 5 (cinco) já justificava a criação do curso.

Quando o curso é criado, a proposta do departamento já leva em conta o quadro existente. Por isso, que eu falei que quando iniciamos o curso de Ciências Sociais, éramos pouco na área. Mas para começar o curso, cinco professores da área já justificavam. Então, isso propõe o curso, aí você tem um quadro que garante, digamos, 2 (dois) anos de oferta de disciplinas. E aí, ao longo do caminhar do curso, vagas foram disponibilizadas para a contratação de professores específicos para o curso. Portanto, públicos, inicialmente seletivos para substitutos, para professores da área, depois concursos públicos que é o que compõe o quadro que nós temos hoje (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

Elaboramos um quadro que sintetiza bem essas discussões trazidas pelos dois professores em relação à formação acadêmica dos docentes presentes no primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2007).

**Quadro 1. Corpo docente do Curso de Ciências Sociais (2007)**

| <b>Docentes</b>                  | <b>Formação acadêmica</b>                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Francisco José Araújo            | <b>Graduação:</b> Ciências Sociais/Direito (UFMA, 1995 e 2001)<br><b>Mestrado:</b> Sociologia (UNESP, 2000)<br><b>Doutorado:</b> Sociologia (UNESP),                                        |
| Luzia Lima Guimarães             | Graduação: <b>Economia (MarymouthUniversity Of Virginia, USA, 1987-1989)</b><br><b>Mestrado:</b> Sociologia (UnB, 1994-1996)<br><b>Doutorado:</b> Sociologia (UnB, 1998-2003)               |
| Marivânia Leonor Furtado Pereira | Graduação: <b>Ciências Sociais (UFMA, 1990-1995)</b><br><b>Mestrado:</b> Sociologia (UFC, 1998-2001)                                                                                        |
| Vera Lúcia Bezerra Santos        | Graduação: <b>Filosofia/Ciências Sociais (UFMA, 1986-1995)</b><br><b>Especialização:</b> Metodologia do Ensino Superior (UEMA, 1997)<br><b>Mestrado:</b> Administração Pública (UFES, 2000) |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zulene Muniz Barbosa               | Graduação: <b>Serviço Social (UFMA, 1978-1981)</b><br><b>Mestrado:</b> Políticas Públicas (UFMA, 1993-1996)<br><b>Doutorado:</b> Ciência Política (PUC/SP, 1997-2002)                                                                                                              |
| José Antonio Ribeiro de Carvalho   | Graduação: <b>Pedagogia (EEM da FESM, 1978-1982)</b><br>Especialização: Sociologia (PUC-MG, 1984-1985)<br>Mestrado: Administração (UFSC, 2000-2022)                                                                                                                                |
| José Olímpio da Silva Castro       | Graduação: <b>Bacharelado em Serviço Social (UFMA, 1969-1972)</b><br>Licenciatura em disciplinas profissionalizantes (UFMA, 1975)<br>Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UFMA, 1992)<br><b>Doutorado:</b> Gestão de empresas (universidade aberta de Portugal, 2008) |
| Luzia Lima Guimarães               | Graduação: <b>Economia (MarymouthUniversity Of Virginia, USA, 1987-1989)</b><br><b>Mestrado:</b> Sociologia (UnB, 1994-1996)<br><b>Doutorado:</b> Sociologia (UnB, 1998-2003)                                                                                                      |
| Maria de Fátima Ribeiro dos Santos | Graduação: <b>Biblioteconomia (UFMA, 1972-1974)</b><br><b>Filosofia (FAFISMA, 2005-2008)</b><br><b>Especialização:</b> Metodologia do ensino de Terceiro Grau (UEMA, 1993-1994);<br>Leitura e formação de leitores (UFMA, 1995);<br>Avaliação à distância (UNESCO/UnB, 1997-1999)  |
| Neuzeli Maria de Almeida Bezerra   | Graduação: <b>Economia doméstica (UFV-MG, 1990-1994)</b><br><b>Mestrado:</b> Psicologia (USP-RP, 1996-1998)                                                                                                                                                                        |
| Protásio César dos Santos          | Graduação: <b>Comunicação Social- Hab. Relações Públicas (Faculdade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso. 1974-1977)</b><br><b>Mestrado:</b> Comunicação Social (UFRJ, 1981-1983)                                                                                                 |
| Terezinha Moreira Lima             | Graduação: <b>Serviço Social (UFMA, 1970-1973)</b><br><b>Mestrado:</b> Serviço Social (PUC/SP)<br><b>Doutorado:</b> Serviço Social (PUC/SP,                                                                                                                                        |

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico de Curso de Ciências Sociais (2007)

Ao observarmos o quadro profissional do corpo docente disponível no Projeto Pedagógico de Curso de 2007, é possível notar que de 11 (onze) professores que constituía o quadro de professores daquele período apenas cinco eram formados na área, demonstrando um desequilíbrio significativo no perfil profissional dos docentes formadores. Esse desequilíbrio a priori, se dava muito em função da oferta de concursos públicos naquele período.

A referida professora ao ser questionada sobre quais as dificuldades existentes naquele período para formar um quadro docente mais encorpado, do ponto de vista da formação específica na área de Ciências Sociais relata que a dificuldade se concentrava no âmbito administrativo de liberação de vagas para nomeações.

Primeiro, não havia dificuldade de profissionais qualificados, porque como o curso da UFMA é da década de 80, então já tinha gente com graduação e pós-graduação na área, além de pessoas de fora, de outros Estados para fazer concurso. A dificuldade mesmo é muito, mais no sentido de uma vaga ser liberada pela Assembleia Legislativa



para disponibilizar para a UEMA, e depois a nomeação é um ato do executivo, no caso do Governo do Estado. Nunca me pareceu que o problema seria falta de profissionais para atender o curso, mas a própria estrutura da universidade de garantir essa inserção (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

O curso de Ciências Sociais, inicialmente, até o ano de 2015, tinha como característica a oferta de um curso na modalidade integrada, bacharelado e licenciatura. Os cursistas saíam com duas habilitações: uma mais direcionada para a pesquisa, outra para a docência no ensino médio.

Ao observarmos este mesmo quadro docente, podemos nos questionar sobre qual seria o perfil do Cientista Social naquele período, levando em consideração o perfil bacharelesco dos formadores, o que indicaria uma inclinação mais contundente para a pesquisa. Muito embora o curso disponibilizasse as duas modalidades<sup>15</sup>.

Quanto ao perfil esperado na formação, a professora Marivânia destaca:

Então, o curso era bacharelado e licenciatura, a previsão é de que o cientista social ia atuar, tanto na docência do ensino médio, na área de Sociologia, quanto nas atividades que são próprias do bacharel em Ciências Sociais. E aí, naquele momento havia uma ênfase na assessoria política, na inserção em institutos de pesquisa, quadro de gestão da esfera que trata com questões diretamente relacionadas as dinâmicas sociais. Agências que tratam com políticas públicas, territoriais e sociais. A perspectiva de atuação do bacharel era nessa área e da licenciatura, como era um curso conjugado, na área da docência (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

Ao tratar dos "desenhos curriculares" do curso de Ciências Sociais da UFPA entre os anos de 1963 e 2011, em sua tese de doutorado, Freitas (2013) observa um padrão nas reformulações curriculares influenciadas pelo chamado Currículo Coleção, presente nos estudos de Basil Bernstein. Tal currículo se caracterizava por um enquadramento e isolamento entre as áreas do conhecimento, o que criava dentro das Ciências Sociais uma clara fronteira com o campo educacional. Fronteira que se evidencia nos tipos de formação voltados para a pesquisa e o ensino. Padrão que se repete nos demais cursos de Ciências Sociais no Brasil.

Dentro desse padrão de fronteiras disciplinares, há intencionalidades que dizem respeito às demarcações de territórios e construções de identidades profissionais, que, de certa forma, carregariam certos prestígios e status sociais e econômicos. No cenário desta pesquisa, a ênfase na formação do bacharelado, mesmo com o curso propiciando as duas habilitações, denotaria mais inserções nas atribuições do bacharel do que apenas na docência no ensino médio. Decisões particulares dos egressos que seguem influenciadas pela dinâmica da estrutura da

---

<sup>15</sup> Adiante abordaremos mais sobre essa questão ao analisarmos os componentes curriculares a partir de um quadro elaborado com as disciplinas disponibilizadas em nos 9 (nove) períodos do curso.

educação brasileira de precarização do trabalho docente, e consequentemente, dos cursos de Licenciaturas.

### **2.3 Da Proposta de um Curso de Ciência Política para um Curso de Ciências Sociais**

Como já abordamos, havia um claro direcionamento, inicialmente, para a Ciência Política, ou seja, formar Cientista Político. A ideia era se diferenciar do curso ofertado pela UFMA, que, naquele período, tinha uma forte influência da Antropologia. O curso, na modalidade conjugada, tinha mais influência das exigências externas do Ministério da Educação do que da criação de um curso propriamente com as duas formações. Quer dizer, a Licenciatura aparecia como uma formação auxiliar, um caminho de atuação a mais, que não necessariamente era o foco da formação.

Esta situação se revela na própria estrutura curricular daquele período, que será abordada adiante, quando será possível visualizar a discrepância dos componentes pedagógicos em relação à formação específica. O professor José Antônio chega a tocar nesse assunto, quando relata a existência de uma fragilidade de docentes com formação nessa área, mesmo pedindo suporte do departamento de Educação e Filosofia (DEFIL/CECEN).

Se nos perguntarmos sobre as possíveis divergências nesse processo político de decisão, podemos afirmar que esta primeira proposta da comissão de criação não foi unânime entre os professores<sup>16</sup>. Ao ser questionada sobre a proposta inicial do curso, a professora Marivânea Furtado relata que demarcou a única posição contrária a esta proposta por não contemplar as três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Nas palavras dela,

A proposta da comissão foi para o departamento, e aí, no departamento eu considerei que a proposta estava incompleta porque não atendia as três áreas das Ciências Sociais, a Sociologia, Antropologia e a Ciência Política, com os dois cursos. Não me recordo de ter tido adesão de nenhum outro professor (a), nessa minha perspectiva, tanto que fui voto vencido. Eu só registrei que era contrária. Mas assim, todo mundo entendia a importância, acredito que a professora Zulene fez essa fala que entendia a importância da Antropologia, acho que o professor Francisco também, que a última (proposta) já supria essa carência, essa necessidade, mas que não era por desprestigiar a área de Antropologia, era para ser o diferencial do curso em relação ao curso da UFMA. E aí, portanto, não houve nenhuma adesão, nenhum endosso dos outros colegas de dizer: “não realmente nós precisamos das três áreas (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

<sup>16</sup> Durante o processo de pesquisa, ao buscar interlocutores para conceder entrevistas sobre esse período, entrei em contato com dois professores: a professora Zulene Muniz e o professor Francisco Araújo. Com a professora Zulene, houve algumas falhas de comunicação em relação às agendas, pois marcávamos momentos para a realização da entrevista, mas no dia combinado não conseguíamos concretizá-la. Essa situação me levou a desistir de continuar com essa interlocutora. Já o professor Francisco, contatado via WhatsApp, informou que não se sentia à vontade para tratar sobre aquele momento.

Por se tratar de um curso novo, inicialmente as divergências seguiam um padrão acadêmico-científico, ou seja, garantir que o curso atendesse às três áreas. No entanto, a questão da docência em si não parecia ser uma questão importante a ser debatida, como se a oferta de um curso conjugado por si só resolvesse a questão do ensino em relação à licenciatura.

Estamos entendendo esse processo político a partir da perspectiva de Goodson (2007), que analisa a constituição de um currículo seguindo um roteiro narrativo. Ao concebermos dessa forma, revelamos os múltiplos interesses envolvidos na construção do currículo de Ciências Sociais. A constituição do currículo, nesse sentido, como narrativa seria permeada por interesses e posições bem estabelecidas, questão que fica evidenciada na fala da interlocutora.

Quando analisamos a literatura sobre o tema da formação de professores no Brasil, fica evidente o prestígio dado à pesquisa em relação ao ensino nos cursos de graduação, mesmo este sendo, em tese, de licenciatura. Tal perspectiva seguiria um modelo adotado no século XX, denominado de “3 + 1”, no qual o cursista teria uma formação teórica com conhecimentos específicos durante três anos, acrescentado um ano de formação pedagógica, o que caracterizaria uma formação para a docência (Cunha, 2013; Gatti, 2010; Freitas, 2013; Pereira, 1999).

Para Gatti (2010, p. 1356):

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos [...]. No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3+1” (Gatti, 2010, p. 1356).

Na prática, o que se observa é uma carga horária extensa com conteúdo específico, ou seja, uma formação geral que, na grande maioria, não dialoga com as demandas da educação básica. Esse debate dentro do campo das Ciências Sociais é ainda mais espinhoso, uma vez que, por se tratar de uma ciência relativamente nova, comparada a outras já consolidadas, o esforço por legitimidade científica e a busca por reconhecimento dão às Ciências Sociais e à Sociologia, que chega ao ensino médio, um caráter muito conteudista e teórico.

Ao abordar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir de uma perspectiva processual, que ora centra suas atenções para o ensino e a escola, ora para a figura do professor, Cunha (2013) revela os múltiplos direcionamentos ligados à formação docente, que geralmente estavam ligados ao momento político-econômico mundial e brasileiro.

Falando especificamente das Ciências Sociais, ele acentua que:

O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das Ciências Sociais no seu intento de legitimidade. Nele, muitas

vezes, a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica (Cunha, 2013, p. 611).

A estruturação dos currículos dentro das universidades, nesse sentido, segue esta lógica, o que desprestigia, de certa forma, o licenciando em relação ao bacharelado, sendo que o primeiro geralmente não vê sentido prático dessa extensa literatura teórica no seu campo de atuação – a escola. A formação pedagógica, em si, é negligenciada nos currículos.

Observamos aqui uma problemática que acompanha o tema da formação de professores no Brasil, no caso do curso de Ciências Sociais estudado aqui. Ao analisar o quadro docente do período, percebe-se um distanciamento do ensino, muito em função do tipo de formação voltado originalmente para o perfil de cientista político. O que caracterizaria, mesmo sendo teoricamente conjunta, uma predominância do bacharelado em relação à licenciatura, ou seja, uma separação entre as dimensões do ensino e da pesquisa.

No quadro abaixo, construído a partir do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais de 2007, podemos observar as distribuições das disciplinas nos 9 (nove) períodos que, teoricamente, compreenderiam os quatro anos de formação do cursista da modalidade conjugada, licenciatura e bacharelado.

#### **PERIODIZAÇÃO – BACHARELADO/LICENCIATURA (2007)**

| Período      | Disciplinas                             | Departamento | Carga Horária |
|--------------|-----------------------------------------|--------------|---------------|
| 1º           | Antropologia                            | DCS          | 60            |
|              | Psicologia Social                       | DCS          | 60            |
|              | Fundamentos Básicos de Sociologia       | DCS          | 60            |
|              | Fundamentos Básicos de Ciência Política | DCS          | 60            |
|              | Filosofia                               | DEFIL        | 60            |
|              | Metodologia Científica                  | DEFIL        | 60            |
| <b>Total</b> |                                         |              | <b>360</b>    |

| Período | Disciplinas                                                     | Departamento | Carga Horária |
|---------|-----------------------------------------------------------------|--------------|---------------|
| 2º      | Teoria Sociológica em Marx                                      | DCS          | 60            |
|         | Teoria e Métodos em Ciências Sociais                            | DCS          | 60            |
|         | Recursos informacionais aplicados às Ciências Sociais – Eletiva | DCS          | 60            |

|              |                                               |       |            |
|--------------|-----------------------------------------------|-------|------------|
|              | História Social, Econômica e Política - Geral | DHG   | 60         |
|              | Geografia Humana e Econômica                  | DHG   | 60         |
|              | Economia                                      | DEDEC | 60         |
|              | Atividade Acadêmico – Científico - Culturais  | DCS   | 30         |
| <b>Total</b> |                                               |       | <b>390</b> |

| Período      | Disciplinas                                             | Departamento | Carga Horária |
|--------------|---------------------------------------------------------|--------------|---------------|
| 3°           | Teoria Política Moderna                                 | DCS          | 60            |
|              | Teoria Sociológica em Durkheim                          | DCS          | 60            |
|              | Antropologia Contemporânea                              | DCS          | 60            |
|              | Família e Direito da Criança e do Adolescente - Eletiva | DCS          | 60            |
|              | Teorias do Estado                                       | DCS          | 60            |
|              | Estatística Aplicada às Ciências Sociais                | DEMATI       | 60            |
|              | História Social, Econômica e Política - Brasileira      | DHG          | 60            |
|              | Atividades Acadêmico – Científico - Culturais           | DCS          | 30            |
| <b>Total</b> |                                                         |              | <b>450</b>    |

| Período      | Disciplinas                                  | Departamento | Carga Horária |
|--------------|----------------------------------------------|--------------|---------------|
| 4°           | Teoria Sociológica em Weber                  | DCS          | 60            |
|              | Formação Social Brasileira                   | DCS          | 60            |
|              | Etnologia Brasileira - Negros                | DCS          | 60            |
|              | Planejamento Social                          | DCS          | 60            |
|              | Estudos das Religiões - Eletiva              | DCS          | 60            |
|              | Direito Constitucional Público e Privado     | DEDEC        | 60            |
|              | História da Educação                         | DEFIL        | 60            |
|              | Práticas de Vivências Curricular             | DCS          | 81            |
|              | Atividade Acadêmico – Científico - Culturais | DCS          | 30            |
| <b>Total</b> |                                              |              | <b>531</b>    |

| Período | Disciplinas                                        | Departamento | Carga Horária |
|---------|----------------------------------------------------|--------------|---------------|
| 5°      | Estado e Política Públicas                         | DCS          | 60            |
|         | História das Ciências Sociais no Brasil            | DCS          | 60            |
|         | Etnografia Brasileira - Índios                     | DCS          | 60            |
|         | Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais | DCS          | 60            |

|       |                                              |     |     |
|-------|----------------------------------------------|-----|-----|
|       | Sociologia do Trabalho                       | DCS | 60  |
|       | Prática de Vivências Curricular              | DCS | 81  |
|       | Atividade Acadêmico – Científico - Culturais | DCS | 30  |
| Total |                                              |     | 471 |

| Período | Disciplinas                                                  | Departamento | Carga Horária |
|---------|--------------------------------------------------------------|--------------|---------------|
| 6º      | Sistemas de Partidos, Sistemas Eleitorais e Elites Políticas | DCS          | 60            |
|         | Instituições Políticas Brasileiras                           | DCS          | 60            |
|         | Sociologia dos Processos Agrários                            | DCS          | 60            |
|         | Movimentos Sociais                                           | DCS          | 60            |
|         | Políticas e Relações Internacionais                          | DCS          | 60            |
|         | Avaliação da Aprendizagem                                    | DEFIL        |               |
|         | Estágio Curricular Supervisionado (BEL)                      | DCS          | 135           |
|         | Prática de Vivência Curricular                               | DCS          | 81            |
|         | Atividades Acadêmico – Científico – Culturais                | DCS          | 30            |
| Total   |                                                              |              | 525           |

| Período | Disciplinas                                   | Departamento | Carga Horária |
|---------|-----------------------------------------------|--------------|---------------|
| 7º      | Teoria Política Contemporânea                 | DCS          | 60            |
|         | Identidade e multiculturalismo                | DCS          | 60            |
|         | Sociologia Urbana                             | DCS          | 60            |
|         | Mídia e Poder                                 | DCS          | 60            |
|         | Sociologia do Desenvolvimento                 | DCS          | 60            |
|         | Fundamentos Avançados de Sociologia           | DCS          | 60            |
|         | Estágio Curricular Supervisionado             | DCS          | 135           |
|         | Prática de Vivência Curricular                | DCS          | 81            |
|         | Atividades Acadêmico - Científico - Culturais | DCS          | 30            |
| Total   |                                               |              | 606           |

| Período | Disciplinas                               | Departamento | Carga Horária |
|---------|-------------------------------------------|--------------|---------------|
|         | Fundamentos Avançados de Ciência Política | DCS          | 60            |

|              |                                                |           |              |
|--------------|------------------------------------------------|-----------|--------------|
| 8º           | Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio - LC | DEFIL     | 60           |
|              | Didática - LC                                  | DEFIL     | 60           |
|              | Análise de Política Brasileira                 | DCS       | 60           |
|              | Sociologia Contemporânea                       | DCS       | 60           |
|              | Questões de Gênero - Eletiva                   | DCS       | 60           |
|              | Estágio Supervisionado - LC                    | DCS/DEFIL | 202,5        |
|              | Prática de Vivência Curricular                 | DCS       | 81           |
|              | Atividades Acadêmico – Científico - Culturais  | DCS       | 30           |
| <b>Total</b> |                                                |           | <b>673,5</b> |

| Período            | Disciplinas                                     | Departamento | Carga Horária |
|--------------------|-------------------------------------------------|--------------|---------------|
| 9º                 | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem | DEFIL        | 60            |
|                    | Filosofia da Educação                           | DEFIL        | 60            |
|                    | Monografia                                      | DCS          | 60            |
|                    | Estágio Supervisionado - LC                     | DCS/DEFIL    | 202,5         |
|                    | Prática de Vivência Curricular.                 | DCS          | 81            |
|                    | Atividades Acadêmicos – Científico - Culturais  | DCS          | 30            |
| <b>Total</b>       |                                                 |              | <b>493,5</b>  |
| <b>Total Geral</b> |                                                 |              | <b>4380</b>   |

Ao analisarmos o PPC de 2007, podemos perceber esse distanciamento na estruturação das disciplinas durante os semestres e a disparidade entre as disciplinas do bacharelado e da licenciatura. Podemos perceber isso quando observamos que os componentes específicos de Licenciatura se apresentavam para o aluno apenas no segundo semestre do segundo ano de graduação, mais especificamente, no 4º (quarto) período, tendo como representante a disciplina de História da Educação<sup>17</sup> e a primeira prática como componente curricular<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> É relevante considerar a importância desta disciplina nos currículos das licenciaturas, especialmente em Ciências Sociais, em que o aluno tem a oportunidade de se aprofundar na história da educação, com ênfase na formação educacional brasileira. Isso inclui o período dos jesuítas, que tinham como objetivo a catequização dos indígenas durante a colonização portuguesa, até os dias atuais, passando pelas reformas educacionais, pela criação da Lei de Diretrizes e Bases, entre outras temáticas abordadas. Em termos teóricos (pois, vale ressaltar, isso depende da abordagem do docente, o que é uma questão à parte), o que se propõe é uma formação política voltada para as questões educacionais do aluno, em que os rumos da educação brasileira sempre estiveram orientados por um projeto de construção nacional, geralmente direcionado pelos interesses de uma elite. Nesse contexto, Darcy Ribeiro afirma que o sucateamento da educação brasileira é, na verdade, parte de um projeto de nação que sempre favoreceu os mais privilegiados.

<sup>18</sup> Em relação à Prática como vivência curricular, como componente obrigatório do currículo, ela se apresentava para o cursista em seis momentos, do quarto ao nono período, compreendendo uma carga horária de 81 horas em cada momento, totalizando, dessa forma, um total de 486 horas. Juntamente com o Estágio Supervisionado Obrigatório, representaria o momento em que o licenciando estreitaria os vínculos universidade-escola-comunidade.

O primeiro ponto a se considerar é a questão do tempo. O cursista passava dois anos e meios, ou seja, um tempo considerável, sem ter contato com disciplinas propriamente voltadas para a licenciatura. Para um curso que tinha a pretensão de disponibilizar as duas formações, essa é uma questão importante a ser levantada. O segundo ponto é a presença de uma disciplina imprescindível para a imersão e o engajamento dos cursistas com o campo educacional. Neste caso, a História da Educação, que só aparece no 4º (quarto) período.

O que observamos é uma grande preocupação com uma formação geral (que não deixa de ser relevante para a formação do Cientista Social), mas que desconsidera e/ou desprestigia a formação docente do licenciando. É o caso, por exemplo, da inclusão, também neste mesmo período, da primeira prática como vivência curricular. Como sabemos, trata-se de um momento extremamente importante para o cursista, pois é a partir dela que ele teria uma imersão nas dificuldades e possibilidades do ensino médio, vivenciando e experienciando o que a teoria não alcança. Em resumo, já temos vários elementos que nos possibilitam questionar o tipo de formação e o direcionamento institucionalmente elaborado para os cursistas<sup>19</sup>.

Ao analisarmos este Plano Pedagógico de Curso, verificamos que tal questão já foi abordada em outros trabalhos sobre cursos mais longevos, como é o caso da tese de doutorado de Freitas (2010), que tratou das alterações curriculares do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Para este autor:

nos desenhos curriculares das licenciaturas verifica-se que as disciplinas teóricas são organizadas no início do curso, enquanto as práticas de ensino e didática são deixadas para os últimos semestres ou anos, o que contribui para a separação entre conhecimentos teóricos e práticos e para a hierarquização do conhecimento em relação aos conhecimentos predominantemente práticos. (Freitas, 2010, p. 51).

O que vai caracterizar um modelo a ser seguido pela maioria dos cursos do país, no qual o bacharelado se sobrepõe à licenciatura, estabelecendo um claro afastamento entre o que se estuda e as demandas práticas dos currículos das escolas de ensino médio.

Ao analisarmos o quadro com as disciplinas ofertadas nesta modalidade conjugada, temos os seguintes dados: um total de 45 (quarenta e cinco) disciplinas teóricas (formação geral), 6 (seis) disciplinas voltadas para a formação docente, iniciadas no 4º (quarto) período;

---

<sup>19</sup> É importante deixar claro que não desconsideramos uma formação teórica forte, uma vez que é imprescindível para todo e qualquer Cientista Social, para o domínio do campo sociológico. O que estamos levantando enquanto questão é o desprestígio da formação docente em um curso que, em tese, estava formando um profissional com as duas habilitações.



o componente curricular "Práticas de Vivência Curricular", dividida em 6 (seis) momentos também a partir do 4º (quarto) período; e o Estágio Supervisionado, dividido em 4 momentos a partir do 6º (sexto) período.

A divisão tanto da Prática de Vivência Curricular quanto do Estágio Supervisionado ao longo dos períodos pode ter gerado uma falsa ideia, um entendimento de um suposto equilíbrio em relação à formação do bacharelado, representada em sua grande maioria pelas 45 disciplinas da formação geral. O que daria a ideia de que, em 10 momentos, o cursista estaria em contato com as discussões a respeito da escola e/ou a vivência do cotidiano em si. Mesmo com essa “boa” intencionalidade, em comparação aos componentes da formação geral, indicam uma disparidade muito grande entre as duas habilitações (bacharelado e licenciatura).

O questionamento sobre a dimensão política do currículo leva Takagi (2013), em sua tese de doutorado, a analisar as alterações curriculares do curso de Ciências Sociais mais antigo do país, o da Universidade de São Paulo (USP), desde sua criação até o período de conclusão da sua tese. Neste estudo, dialogando, é claro, com a literatura sobre currículo, percebe uma relação intrínseca entre os objetivos curriculares propostos pela estruturação do currículo deste curso e a formação de um tipo de identidade discente de seus cursistas<sup>20</sup>.

De forma crítica, ela pontua:

O processo educacional vivido no curso produz tamanha adequação social que, ao ingressar, o aluno vive momentos de conflitos, especialmente pelas dificuldades de acompanhá-los, mas, ao longo do curso, ele assume que o conhecimento é mais relevante do que o exercício profissional. O licenciando acaba por assumir “papéis e atitudes dos outros”, ou seja, ele concorda com o projeto da intelligentsia de que os “altos estudos” definem o sociólogo, mas nem sempre coordena esse papel com o de docente. Além disso, com o pouco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas destas e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo, e o mais preocupante: é possível que ele reproduza essa concepção na educação básica (Takagi, 2013, p. 222).

A construção de um currículo, portanto, é um ambiente de disputas e segue linhas de pensamento preestabelecidas, embora a dinâmica do ensino e da prática revele e/ou possibilite uma redefinição da proposta inicial. O que se apresenta como questão é a escolha das disciplinas e os momentos em que elas aparecem para o graduando, o que pode afetar sua formação e, conseqüentemente, suas perspectivas futuras na área. O currículo, neste caso, precisaria ser considerado não como um produto acabado e parcial, mas, pelo contrário, entendido como uma narrativa específica de grupos e pessoas específicas, ou seja, considerando seu caráter político e ideológico (Goodson, 2007). A organização curricular, sem dialogar com a perspectiva do

---

<sup>20</sup> O que já sabemos, no caso do curso abordado aqui, inicialmente a pretensão era formar um profissional com perfil de cientista político.

mercado, aos sociólogos que atuam no ensino médio, pode reverberar em situações como o alto índice de evasão do curso de Ciências Sociais<sup>21</sup>.

## 2.4 O incentivo à pesquisa nos primeiros anos de criação

Julgamos pertinente criar um tópico que explicasse a questão da pesquisa neste momento do curso, entendendo que a disponibilidade de bolsas é um incentivo concreto para a permanência de grande parte dos cursistas que ingressam no curso de Ciências Sociais, haja vista que muitos (as) são oriundos de escolas públicas e de condições sociais e economicamente desfavoráveis. Nesse sentido, as bolsas de incentivo representam um termômetro de permanência desses cursistas, concretizando-se como uma política afirmativa eficaz que, de certa forma, evita a evasão, como evidenciado na fala desta professora.

Ao ser questionada sobre essa questão, a professora Marivânia Furtado relata a existência de uma exigência dentro da política de graduação da UEMA, naquele período, de cotas destinadas aos departamentos de graduação, com o pré-requisito de que os departamentos tivessem doutores. Ou seja, os departamentos com mais doutores recebiam uma cota maior; nesse caso, os mais beneficiados eram os cursos da área de Agrárias. No departamento de Ciências Sociais, havia poucos doutores: três (3) — a professora Zulene Muniz, Terezinha Moreira Lima e o professor José Antônio, que, em parceria de pesquisa com a então professora Mundicarmo Ferreti, do departamento naquele período, se aposentou pouco tempo após sua chegada.

Segundo ela:

Pensando a pesquisa apoiada pela própria universidade, o PIBIC, era distribuída, até hoje é assim, por demanda. Então, os centros que apresentasse maior demanda para a ciência, para a pesquisa, recebiam maior cota. Então, a maior cota sempre ia para a área da agrária, e as cotas de pesquisas ficavam muito restritas aos poucos docentes do departamento e do centro que tinha doutorado. E aí, foi algo que a gente discutiu no nosso departamento foi como ampliar. Tanto que a primeira inserção com apoio em bolsa, que eu, enquanto, professora do curso e do departamento, foi em nível de extensão, porque era mais abrangente, não precisava ter doutorado. E, estava começando a política de extensão com bolsa na UEMA em 2008, e aí, a minha primeira bolsa do grupo de pesquisa, que eu já extraoficialmente coordenava, foi contemplada com bolsa de extensão (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

---

<sup>21</sup> Sobre esse tema, o professor José Antonio, relata sobre os desafios para formar a primeira turma. Em suas palavras, “para se conseguir, dez alunos, foi uma vitória que demorou muito... porque era bem fragmentada a colação no grau. Era muito difícil conseguir essa retenção”. (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2023).

A primeira turma do curso de Ciências Sociais, de trinta alunos, apenas uma conseguiu concluir (trata-se da hoje doutora Nayala Nunes Dualibe, que foi orientanda dele de monografia estudando sobre patrimônio cultural, seguindo esta mesma linha no mestrado e recentemente - no dia 09/10/23, defendeu sua tese com levantando este mesmo tema: “Fotografias como recursos: Narrativas nas publicações dos dossiês do patrimônio imaterial”, na Universidade Federal do Goiás).

Relembrando ainda as dificuldades de retenção de alunos devido à falta de incentivo às bolsas de pesquisa, ela relata que:

Tinha a situação da distribuição de cotas por centro e aí, o nosso centro tinha pouquíssimas vagas, logicamente, rebatia na situação dos nossos cursistas. Em uma turma de 33, lembro que da primeira turma, acredito que não teria mais do que três pessoas (com bolsa). Lembro que o segundo bolsista era vinculado à pesquisa com a professora Zulene, que na época já era doutora e tinha acesso a essa cota. O acesso à bolsa de pesquisa no curso, em 2006, 2007, 2008, acredito que até 2010 era muito restrita. Não era pluralizada quase que universalizada como nós temos hoje (Entrevista concedida em 10 de maio de 2024).

Em uma dissertação como esta, além de analisar criticamente a construção e a constituição do curso, julgamos pertinente apresentar os relatos das dificuldades enfrentadas pelos professores do departamento em relação a fatores que escapam a um contexto puramente curricular. Em um curso como este, assim como em outros, o incentivo à pesquisa é imprescindível para a permanência dos cursistas, que, em sua grande maioria, vêm de contextos social e economicamente desfavorecidos. A criação do curso ocorreu em um contexto político-social de expansão dos cursos de licenciatura, bem como das bolsas de incentivo à pesquisa.

Especificamente, o curso de licenciatura analisado neste estudo surge e tem sua ampliação assegurada pela Lei nº 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio. Esse cenário se relaciona com a expansão significativa dos cursos de licenciatura no país. Em um estudo de Oliveira (2018), fica constatado que, antes desta lei, existiam apenas 66 licenciaturas presenciais em Ciências Sociais/Sociologia em todo o Brasil, número que aumentou consideravelmente após a promulgação da lei de obrigatoriedade, demonstrando uma relação íntima entre a expansão dos cursos de licenciatura e a manutenção dessa legislação<sup>22</sup>.

Como afirma Oliveira (2018, p. 35):

Nesse intervalo de Sete anos surgiram, portanto, 51 cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil, um aumento de 77% em termos nacionais. Nestes novos cursos houve uma queda na participação das instituições universitárias, agora responsável por 75% dos cursos oferecidos, e uma queda menos significativa na proporção de cursos alocados em IES públicas (66%), sendo que os cursos privados criados nesse período concentra-se exclusivamente nas regiões Sul e Sudeste. Chama a atenção a criação de cursos de formação de professores de Sociologia que não possuem a nomenclatura de licenciatura em Ciências Sociais, oito dos que surgiram nesse período denomina-se licenciaturas em Sociologia e da Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, além de licenciaturas em Sociologia como

---

<sup>22</sup> Atualmente, com a reforma do ensino médio brasileiro, a Sociologia, juntamente com outras disciplinas, como Filosofia, Artes e Educação Física, tem suas cargas horárias reduzidas e, em alguns estados, é excluída do currículo escolar. Isso se reflete, claramente, na baixa procura por esses cursos nos vestibulares e nos índices de evasão dos cursistas, lançando, mais uma vez, grandes desafios para o futuro dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país.

segundo ciclo de bacharelado em humanidades, ou seja, 13 cursos (26%) dentre os novos criados possuem uma nomenclatura diversa daquela mais recorrente.

Portanto, neste primeiro momento, realizamos uma abordagem histórica sobre a constituição do curso de Ciências Sociais da UEMA, apresentando o relato de professores que participaram do processo de criação do curso. Também discutimos o PPC do curso desse período, as características da formação almejada nesse modelo de formação conjugada, assim como o contexto da pesquisa à época.

A partir daqui, abordaremos as alterações curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado, as intenções almejadas com a separação em dois cursos distintos, bem como a problematização em torno dos desafios e as propostas de fortalecimento da licenciatura atualmente existente neste curso.

## **2.5 Alterações curriculares dos cursos de Ciências Sociais**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 2010, ocorreu uma reorganização das modalidades de ensino entre bacharelado e licenciatura, em conformidade com a Resolução COSEPE nº 522/2007. Cinco anos depois, em 2012, com base nos referenciais curriculares do MEC, ocorreu a separação em dois cursos distintos: licenciatura e bacharelado.

Neste novo plano pedagógico do curso de Ciências Sociais da UEMA, buscou-se distanciar da característica inicial voltada para a Ciência Política, promovendo maior integração entre as três áreas: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Os resultados dessa reorganização serão apresentados no quadro de distribuição a seguir, referente ao Projeto Político Pedagógico de 2015.

O curso de Ciências Sociais se transformou em dois cursos distintos, o que exigiu a elaboração de um PPC especificamente para a licenciatura. Em 2017, o curso de Ciências Sociais passou a oferecer 40 vagas para cada um dos cursos, com alterações no número de vagas no processo seletivo daquele ano. Houve também a migração do curso de Licenciatura em Ciências Sociais para o turno noturno, com a mudança valendo apenas para os ingressantes de 2018. Essas alterações trouxeram novos desafios para a gestão e para os licenciandos, os quais serão abordados adiante. A seguir, pode ser observado o quadro docente atual do Departamento de Ciências Sociais.

**Quadro 2. Núcleo docente estruturante<sup>23</sup> do DCS/UEMA e atuação profissional (PPC, 2015)**

| Corpo docente                      | Formação acadêmica                                                                                                                                                                | Linhas de pesquisa                                     | Temas privilegiados em suas pesquisas                                                                                              |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Helciane de Fátima Abreu Araújo    | Graduação em comunicação social e Ciências Sociais (UFMA, 1984 e 1996)<br>Mestrado em políticas Públicas (UFMA, 2000)<br>Doutorado em Sociologia (UFC, 2010)                      | Narrativa, memória e identidades coletivas na Amazônia | Educação, quebradeira de coco babaçu, movimentos sociais, Amazônia, Estado, Cultura, políticas públicas e nova cartografia social. |
| Francisco José Araújo              | <b>Graduação:</b> Ciências Sociais/Direito (UFMA, 1995 e 2001)<br><b>Mestrado:</b> Sociologia (UNESP, 2000)<br><b>Doutorado:</b> Sociologia (UNESP, 2006)<br><b>Pós-doutorado</b> | Ciência Política e Sociologia                          | Teoria política; democracia; controle social povoados e comunidades negras                                                         |
| Karina Biondi                      | Graduação em Ciências Sociais (USP, 2005)<br>Mestrado e Doutorado em Antropologia Social (UFSCar, 2009 e 2014)<br>Pós-doutorado (UNICAMP, 2016 e UFSCar, 2017)                    | Antropologia política                                  |                                                                                                                                    |
| Emmanuel de Almeida Farias Junior  | Graduação em Ciências Sociais (UFAM, 2006)<br>Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM, 2008)<br>Doutorado em Antropologia Social (UFAM, 2016)                           | Antropologia                                           |                                                                                                                                    |
| Bráulio Roberto de Castro Loureiro | Graduação em Relações internacionais (UNESP, 2007)<br>Mestrado em Ciências Sociais (UNESP, 2011)<br>Doutorado em Ciência Política (UNICAMP, 2015)                                 | Ciência Política                                       | Teoria Política e Pensamento Político Brasileiro<br>Teoria marxista e marxismo brasileiro                                          |
| Zulene Muniz Barbosa               | Graduação em Serviço Social (UFMA)<br>Mestrado em Políticas Públicas (UFMA)                                                                                                       | Ciência Política – Estado e desenvolvimento            | Estado, desenvolvimento regional, Mundo do trabalho e Movimentos Sociais                                                           |

<sup>23</sup> É um órgão consultivo que tem como atribuição principal elaborar e atualizar o Projeto Político Pedagógico do curso.

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                            |                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | Doutorado em Ciências Sociais – Política (PUC, 2002)<br>Pós Doutorado pelo Centro de Estudos Sociais de Coimbra                                                                                                                        | Sociologia do trabalho e movimentos sociais<br>Sociologia do trabalho e movimentos sociais |                                                                                                                                                      |
| José Antônio Ribeiro de Carvalho | <b>Graduação:</b> Pedagogia (EEM da FESM, 1978-1982)<br><b>Especialização:</b> Sociologia (PUC-MG, 1984-1985)<br><b>Mestrado:</b> Administração (UFSC, 2000-2022)                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                                                      |
| Neuzeli Maria Almeida Pinto      | Graduação em economia doméstica (UFV, 1994)<br>Mestrado em Psicologia (USP, 1998)<br>Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento. (UFPA, 2013)<br>Pós-Doutorado (UFPA, 2013)                                                       | Psicologia Social, Comportamento e Relações Interpessoais                                  | Família, gênero, divisão sexual do trabalho, violência de gênero e vulnerabilidade, ribeirinho, comunidades tradicionais e relação família-ambiente. |
| Valdira Barros                   | Graduação em Direito (UFMA, 2001)<br>Especialização em telecurso na área de violência doméstica contra crianças (USP, 2002)<br>Mestrado em Políticas Públicas (UFMA, 2005)<br>Doutorado em Políticas Públicas (UFMA, 2011)             |                                                                                            | Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Comunidades Tradicionais, Violência e Segurança Pública.                                      |
| José Domingos Cantanhede Silva   | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 2002)<br>Mestrado em Políticas Públicas (UFMA, 2005)<br>Doutorado em Ciências Sociais (UNISINOS, 2023)                                                                                            | Sociologia                                                                                 | Teoria do Desenvolvimento e Pós-Desenvolvimento, Políticas Públicas, Movimentos Sociais Rurais e Educação.                                           |
| Vera Lúcia Bezerra Santos        | Graduação em Filosofia (UFMA, 1986)<br>Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1995)<br>Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UEMA, 1995)<br>Mestrado em Administração (UFSC, 2002)<br>Doutorado em Administração (FGV, 2012) | Segurança pública                                                                          | Poder, polícia, políticas de segurança pública e administração pública.                                                                              |
| Marivânia Leonor Sousa Furtado   | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1994)                                                                                                                                                                                             |                                                                                            | Questões étnico-raciais, movimentos sociais e territoriais, Estado e                                                                                 |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                          |                                                                                              |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | Mestrado em Sociologia (UFC, 2001)<br>Doutorado em Geografia (UNESP, 2012)                                                                                                                                                               | Antropologia                                             | políticas públicas para segmentos sociais específicos e educação intercultural.              |
| Aniceto Cantanhede Filho         | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1992)<br>Mestrado em Antropologia (UnB, 1996)<br>Doutorado em Antropologia Social (UFAM, 2021)                                                                                                      | Antropologia com ênfase em quilombos                     | Territorialidade, quilombos, etnografias, identidade étnica.                                 |
| Greilson José de Lima            | Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais (UFCEG, 2002)<br>Mestrado em Antropologia (UFPE, 2005)<br>Doutorado em Antropologia (UFPE, 2012)<br>Pós-Doutorado (UFPB, 2012)<br>Pós-Doutorado (UFPE, 2014)<br>Pós-Doutorado (UFRGS, 2023) | Antropologia, Antropologia da performance                | Memória, performance e religiões afro-brasileiras                                            |
| Antonio César Costa Choairy      | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1996)<br>Especialização em Magistério Superior (UNICEUMA, 2006)<br>Mestrado em Cartografia Social e Política (UEMA, 2019)                                                                           | Sociologia do direito e Antropologia                     |                                                                                              |
| Conceição de Maria Neiva Pacheco | Graduação em Pedagogia Licenciatura (MEDIANEIRA, 1988)<br>Especialização em Didática Universitária (FAMA, 2003)<br>Especialização em Didática Universitária (FAMA, 2003)                                                                 | Educação, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Curricular |                                                                                              |
| Cynthia Carvalho Martins         | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1994)<br>Mestrado em Políticas Públicas (UFMA, 2001)<br>Doutorado em Antropologia (UFF, 2008)<br>Pós-Doutorado (UNIRIO, 2023)                                                                       | Antropologia, grupos étnicos                             | Movimentos sociais, quilombo, cartografia social, conflito e identidade.                     |
| Karina Borges D. N. Souza        | Graduação em Ciências Sociais (UNICAMP, 1996)<br>Especialização em Ciência Política (UNICAMP, 2005)<br>Mestrado em Ciências Sociais (UFBA, 2008)<br>Doutorado em Desenvolvimento Rural (UFRGS, 2022)                                     | Ciência Política e Desenvolvimento Rural                 | Racismo, narrativas e política, estado de exceção, biopolítica, ditadura, grilarem de terra. |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                        |                                                                                    |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria de Fátima Ribeiro dos Santos | Graduação em Biblioteconomia (UFMA, 1974)<br>Graduação em Filosofia (FAFISMA, 2007)<br>Especialização em Metodologia do Ensino do Terceiro Grau (UEMA, 1993)<br>Especialização em Avaliação à Distância (UnB, 1999)<br>Especialização em Literatura Infanto-Juvenil (UEMA, 2010)<br>Mestrado em Linguística Aplicada (UNISINOS, 2015)  | Biblioteconomia com ênfase em normalização de trabalhos acadêmicos, leitura e elaboração de projetos de pesquisa       |                                                                                    |
| Marina Santos Pereira Santos       | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 1994)<br>Graduação em Licenciatura Plena Esquema 1 (UEMA, 1998)<br>Mestrado em Saúde e Ambiente (UFMA, 2009)<br>Doutorado em Educação (UFPA, 2023)                                                                                                                                                | Políticas de ações afirmativas para negros/as                                                                          |                                                                                    |
| Patrícia Maria Portela Nunes       | Graduação em Bacharel em Sociologia e Ciência Política (PUC-Rio, 1993)<br>Mestrado em Políticas Públicas (UFMA, 1999)<br>Doutora em Antropologia (UFF, 2011)                                                                                                                                                                           | Pesquisa etnográfica com povos e comunidades tradicionais                                                              | Etnicidade, identidade étnica, conflitos sociais e processos de territorialização. |
| Rosirene Martins Lima              | Graduação em Geografia (UEMA, 1997)<br>Mestrado em Geografia (UFPR, 2003)<br>Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR, 2007)                                                                                                                                                                                                 | Geografia e Ciências Sociais                                                                                           | Cidade, desenvolvimento sustentável e conflitos socioambientais.                   |
| Rafael Godoi                       | Graduação em Ciências Sociais (USP, 2006)<br>Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais (USP, 2007)<br>Especialização em Investigação etnográfica, Teoria Antropológica (UAB-Espanha, 2008)<br>Mestrado em Sociologia (USP, 2010)<br>Doutorado em Sociologia (USP, 2015)<br>Pós-Doutorado (USP, 2018)<br>Pós-Doutorado (UFRJ, 2022) | Sociologia da punição, Sociologia Urbana, Sociologia do Direito, Teoria Sociológica e métodos qualitativos de pesquisa |                                                                                    |



|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                               |                                                                                                                   |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Terezinha de Jesus Silva Bogéa         | Graduação em Filosofia (UFMA, 1977)<br>Especialização em Metodologia do Ensino Superior (PUC-MG, 1990)<br>Mestrado em Ciência da Educação (IPLAC-Cuba, 2000)                                                                                                                                                                                                                                           |                               |                                                                                                                   |
| Vivian Aranha Sabóia                   | Graduação em Ciências Econômicas (UFMA, 2000)<br>Mestrado em Ciências Econômicas (Université Paris 8, 2002)<br>Doutorado em Sociologia (Université Paris 8- CNRS, 2006)<br>Pós- Doutorado (Laboratorio Genre, travail et mobilité – CNRS, 2016)                                                                                                                                                        |                               |                                                                                                                   |
| Diego Rodrigo Pereira (substituto)     | Graduação em Ciências Sociais (UFMA, 2010)<br>Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Idosos (UEMA, 2014)<br>Graduação em Pedagogia (UNICSUL, 2018)<br>Mestrado em Educação (UFMA, 2018)<br>Especialização em Gestão Educacional e Escolar (UEMA, 2019)<br>Graduação em História (UNICSUL, 2021)<br>Especialização em Ciências Humanas e Sociais aplicadas e o mundo do trabalho (UFPI, 2022) |                               |                                                                                                                   |
| Danielle Cristine Ribeiro (substituto) | Graduação em Ciências Sociais (UNESP, 2010)<br>Mestrado em Ciências Sociais (UNESP, 2013)<br>Doutorado em Ciências Sociais (UNESP, 2018)                                                                                                                                                                                                                                                               | Sociologia e Ciência Política | Trabalho, Estado e punição                                                                                        |
| Marcelo Fontenelle Silva (substituto)  | Graduado em Ciências Sociais (UFMA, 2014)<br>Mestrado em Ciências Sociais (UFMA, 2017)<br>Doutorado em Ciência Política (UFSCAR, 2022)                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ciência Política              | Pensamento político brasileiro, intelectuais, elites políticas e culturais, memória e ditadura militar brasileira |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                             |                       |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Natália Mendes Teixeira (substituto) | Graduação em Ciências Humanas (UFMA, 2015)<br>Mestrado em Filosofia (UNISINOS, 2018)<br>Doutorado em Filosofia (UNISINOS, 2022)                                                                                             | Filosofia             | História da filosofia, Metafilosofia e Filosofia das Religiões                                                                                                                                                                                                |
| Carolina Vasconcelos Pitanga         | Graduação Bacharel em Ciências Sociais (UFMA, 2010)<br>Mestrado em Ciências Sociais (UFMA, 2013)<br>Doutorado em Ciências Sociais (UFMA, 2017)                                                                              | Sociologia            | Gênero e sexualidade, Educação. Mídia e Discurso, Sociabilidade nos espaços de mobilidade urbana, produções artísticas ligadas à fotografia e questões urbanas.                                                                                               |
| Rarielle Rodrigues Lima              | Graduação em Fisioterapia pela Faculdade Santa Terezinha (CEST, 2008), Educação Física (UFMA, 2009) e Ciências Sociais (UFMA, 2017)<br>Mestrado em Cultura e Sociedade (PPCUL/UFMA)<br>Doutorado em Ciências Sociais (UFMA) | Sociologia e Educação | Sociologia e antropologia da educação; Expressões e Processos Socioculturais; Metodologia de ensino; PICS e corporeidade; Tecnologia e Inovação; Gênero e Sexualidade e educação; Memória e Identidade; Gêneros, performatividades e educação física escolar. |

**Fonte:** Currículo Lattes dos Docente/Plataforma Lattes

Em oito anos, que separam o quadro docente de 2007 ao de 2015, verificamos uma significativa mudança nas qualificações profissionais dos docentes que compõem o departamento do curso de Ciências Sociais, passando de 11 (onze) docentes para 29 (vinte e nove). Dos 11 (onze) docentes presentes no PPC de 2007, 4 (quatro) possuíam doutorado, sendo que apenas 3 (três) desses tinham formação na área. Em relação aos docentes com mestrado, havia 5 (cinco), sendo apenas 1 (um) com formação na área de Ciências Sociais. Com nível de especialização, eram 2 (dois) docentes, sendo que apenas 1 (um) possuía especialização na área.

Ao analisarmos o quadro atual, observamos que ele é composto por 8 (oito) docentes com pós-doutorado, 15 (quinze) com doutorado (desse total, 3 (três) estão na condição de substitutos), 4 (quatro) com mestrado e apenas 1 (um) com especialização. A grande maioria possui qualificações na área. No entanto, se fizermos um recorte do ponto de vista da atuação profissional, poucos direcionam suas pesquisas para a temática da educação. E, se fizermos um recorte específico para a Sociologia da Educação, o curso não dispõe de nenhum docente com essa especialização<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> O recorte não desconsidera o potencial dos docentes em abordar a temática da Sociologia da Educação, pois todos (as) têm possibilidades e formação para falar e/ou ministrar disciplinas sobre o tema. O que queremos

## 2.6 Bacharelado e Licenciatura no atual<sup>25</sup> PPC de Ciências Sociais da UEMA

Neste trecho, fazemos uma breve abordagem sobre os dois cursos que estão em funcionamento atualmente de maneiras distintas. Apresentamos caminhos formativos dentro do departamento, que abrangem desde as temáticas dos grupos de pesquisa e seus docentes coordenadores até os programas de mestrado e seus temas privilegiados. Abordamos especialmente a estruturação do currículo da Licenciatura e suas atribuições em relação à docência. Ao falar sobre os grupos de pesquisa e programas de mestrado, nosso objetivo é enfocar as intenções subjacentes ao desprestígio das temáticas e discussões que envolvem a Sociologia da Educação e o ensino médio, relacionadas ao curso de Licenciatura, o que caracteriza essas instâncias com um perfil também bacharelesco. Além disso, discutimos as potencialidades dos laboratórios, dos estágios e o fortalecimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) como formas de ampliação das possibilidades de atuação dos licenciandos ao longo do curso.

### Curso de Bacharelado em Ciências Sociais

O curso de Ciências Sociais – bacharelado possui uma carga horária total de 2.775 (dois mil setecentos e setenta e cinco) horas, com tempo de integralização variando de 4 a 6 anos. As disciplinas da formação específica são ofertadas pelo próprio Departamento de Ciências Sociais, o qual é composto por um núcleo específico e livre, ligados às áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, com uma carga horária de 1.920 (mil novecentos e vinte) horas e 180 (cento e oitenta) horas, respectivamente, distribuídas entre disciplinas teóricas e metodológicas que contemplam essas áreas.

A formação complementar é composta pelas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária de 270 (duzentos e setenta) horas, e atividades

---

salientar é que, embora a ampliação do número de docentes seja significativa, o perfil bacharelado dos professores continua o mesmo. São os mesmos professores tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. O que estamos tentando destacar é a inexistência de docentes com trajetória e/ou temas privilegiados voltados para a Sociologia da Educação ou ensino médio, o que, por si só, já é um ponto importante a ser considerado.

<sup>25</sup> No processo de pesquisa, ao buscar documentos como o Projeto Pedagógico do Curso, fui informado pela secretaria, representada por Adriana, sobre a existência de um novo plano para o curso, em meio à mudança para o turno da noite e todas as alterações em andamento. Nesse sentido, ao entrevistar o professor, questionei sobre a elaboração desse novo plano, com o intuito de entender os objetivos dessa elaboração por parte dos docentes do curso. O professor mencionou que faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da licenciatura e que o processo encontra-se na fase de construção da parte textual. Embora algumas disciplinas já tenham sido definidas, ele fez um paralelo com o projeto do Programa Ensinar, uma vez que este já foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, enquanto o novo PPC de Licenciatura ainda está pendente, caracterizando-se, até o momento da entrevista, como desatualizado.

complementares, com 225 (duzentos e vinte e cinco) horas. O bacharelado, dessa forma, aprofunda os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, possibilitando a aplicação prática dessa dinâmica no campo profissional.

No PPC de 2015, almeja-se que “os estudantes tenham uma formação teórica e metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), de forma que sejam aptos para a análise crítica e reflexiva dos fenômenos socioculturais e políticos, para a produção de conhecimentos sobre a realidade social e política, e para a intervenção, por meio do planejamento, nos processos sociais do país e, em especial, do Estado do Maranhão”.

Os objetivos do curso de bacharelado, conforme expostos no PPC de 2015, consideram que os cursistas tenham uma formação teórica bem sedimentada, e que sejam plenamente capazes de analisar fenômenos sociais complexos a partir da realidade específica do Maranhão. Ao conceber os objetivos dessa forma, o estudante, ao criar um projeto monográfico sobre temáticas amplas e específicas, como essas, terá um grande potencial para, ao final do curso, submeter esse mesmo trabalho em nível de mestrado.

Ao observarmos os programas de mestrado na área de Ciências Sociais, disponíveis para os cursistas – sendo grande parte dos professores do curso também parte desses programas – percebemos que o acolhimento dessas temáticas seria mais viável, considerando as linhas de pesquisa oferecidas.

Pode-se observar no quadro abaixo que o curso de Ciências Sociais da UEMA dispõe de dois programas de mestrado que, em síntese, contemplam mais a formação do bacharel, tendo em vista as linhas de pesquisa disponibilizadas. Isso sugere uma maior ênfase na formação do bacharel em detrimento do licenciado, que deseja discutir questões relacionadas à educação<sup>26</sup>.

Acreditamos que seria uma iniciativa pertinente a inclusão de uma linha de pesquisa em cada programa que contemplasse a discussão educacional. Tal iniciativa poderia ser interessante para os egressos que desejam aprofundar os temas trabalhados no TCC a nível de mestrado, sem necessariamente buscar outros programas em instituições externas, o que fortaleceria e ampliaria ainda mais o repertório desses programas.

---

<sup>26</sup> Embora esses programas possuam a característica de serem temáticos, ou seja, o mestrando, mesmo desenvolvendo uma pesquisa sobre impactos de grandes empreendimentos, por exemplo, pode incluir a questão educacional no seu trabalho, ainda assim, as discussões não abordam diretamente a Sociologia da Educação ou questões relacionadas ao ensino médio. O que se observa é a possibilidade de adequar a temática educacional dentro da proposta inicial do trabalho.

**Quadro 3. Programas de mestrados e linhas de pesquisa do Curso de Ciências Sociais**

| <b>Programas de pós-graduação do curso de Ciências Sociais/UEMA</b>                | <b>Linhas de Pesquisa</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Programa de Pós - Graduação em desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR)    | Estado, Trabalho e Globalização<br><br>Movimentos Sociais, Território e Planejamento                                                                                                                                                                        |
| Programa de Pós - Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA) | Cartografia Social, povos e comunidades tradicionais, territorialidades e movimentos sociais na Amazônia<br><br>Narrativa, memória e identidades coletivas na Amazônia<br><br>Estado, governo, políticas de desenvolvimento e territorialidades na Amazônia |

É importante observar a clara ausência de linhas de pesquisa que abordem explicitamente a dimensão educacional, que poderiam, de certa forma, contribuir para experiências que dialogassem com as temáticas sociais pesquisadas, em confluência com o plano prático, sendo a escola uma dimensão essencial para a divulgação dos produtos oriundos dessas pesquisas. Ou seja, noções como desenvolvimento, narrativas, políticas de desenvolvimento, trabalho e globalização são eixos de pesquisa que poderiam dialogar muito bem com uma abordagem do ensino de Sociologia no ensino médio. Iniciativas como essa poderiam abrir espaço para os cursistas da licenciatura que desejam ingressar nesses programas e, assim, desenvolver ideias oriundas de suas experiências com a docência<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Os trabalhos desses programas, assim como os desenvolvidos a nível de monografia, têm o potencial de servir de base para a elaboração de materiais didáticos voltados especificamente para o ensino médio e também para o ensino fundamental, que posteriormente podem ser propostos à Secretaria de Educação como um produto com temáticas de caráter regional que dialogam diretamente com questões globais. As questões sociais que circundam a realidade maranhense são um prato cheio de exemplos concretos de temáticas e conceitos teoricamente formulados.

Abaixo, pode-se conferir um quadro dos grupos de estudo do departamento que indicam uma orientação teórica e agendas de pesquisa que promovem perfis de formação dos formandos no curso de Ciências Sociais da UEMA.

**Quadro 4. Grupos de estudos e pesquisas do DCS/UEMA**

| <b>Grupo de estudos, pesquisa e extensão do Curso de Ciências Sociais/UEMA</b> | <b>Coordenador do grupo</b>                        |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Cidade, território e meio ambiente – CITEMA                                    | Dr <sup>a</sup> Rosirene Martins Lima              |
| G.E Grupo de Estudo de Desenvolvimento, Política e Trabalho (GEDEPET)          | Dr <sup>a</sup> Zulene Muniz Barbosa               |
| Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade – LIDA                                  | Dr <sup>a</sup> Marivânia Leonor Souza Furtado     |
| G.P Poder político, república e democracia                                     | Dr <sup>o</sup> Francisco José Araújo              |
| Laboratório de estudo sobre desigualdade e diversidade – LAEDD                 | Dr <sup>o</sup> Emmanuel de Almeida Farias Junior  |
| Laboratório de Ensino e pesquisa em Ciências Sociais (LEPCS)                   | Dr <sup>a</sup> Helciane de Fátima Abreu Araújo    |
| Grupo de Estudos Socioeconômicos da Amazônia (GESEA)                           | Dr <sup>a</sup> Arydimar Vasconcelos Gaioso        |
| Núcleo de Estudos em História e Pensamento Político Brasileiro (NEHPPOL)       | Dr <sup>o</sup> Bráulio Roberto de Castro Loureiro |
| Grupo de Estudo em Segurança Pública (GESP)                                    | Dr <sup>a</sup> Vera Lúcia Bezerra Santos          |
| Núcleo de Performance, Memória e Religiosidades (FATUMBI)                      | Dr <sup>o</sup> Greilson José de Lima              |
| Núcleo de Estudos e Pesquisa de Gênero, Sexualidade e Família                  | Dr <sup>a</sup> Neuzeli Maria de Almeida Pinto     |

**Fonte:** Departamento de Ciências Sociais (DCS)

Ao analisarmos os grupos de estudos/pesquisa dentro do curso de Ciências Sociais, o que se apresenta, em uma análise detalhada, é que o tema da educação perpassa todos eles de forma intrínseca. Apenas um deles tem em seu nome a menção à palavra "educação": o Grupo de Estudos Educação, Saúde e Sociedade – GEES. O grupo de estudos Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade – LIDA também tem a educação como tema central, focando, neste caso, a educação indígena e quilombola. Especificamente, o recém criado Laboratório de Ensino e pesquisa em Ciências Sociais (LEPCS), possui um projeto de pesquisa voltados para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do ensino médio.

A questão que se apresenta para o plano de análise, portanto, como pudemos observar, não é a escassez de grupos de estudos e pesquisa no curso de Ciências Sociais, mas o tipo de abordagem de cada um deles. O que se observa é um deslocamento e/ou afastamento do licenciando das questões próprias do espaço escolar. Em resumo, o que podemos expor como problema é a ausência de acolhimento de outras propostas de pesquisa que abordem a dimensão educacional e/ou o ensino de Sociologia na realidade do ensino médio, corroborando, mais uma vez, para o perfil bacharelado do curso.

## **2.7 O Curso de Licenciatura, a migração para o turno noturno e os incentivos à docência**

A expansão das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil se dá, em grande parte, pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio. Em outras palavras, havia uma demanda no mercado de trabalho por profissionais qualificados para ocupar essas vagas, com formação específica para essa função. Nesse contexto, otimista, a licenciatura em Ciências Sociais da UEMA começa a se afirmar.

Contudo, como ocorre em outras instituições de ensino superior, a criação de um novo curso destinado à docência no ensino médio geralmente parte da adaptação do currículo do bacharelado, agregando disciplinas de caráter didático-pedagógico e incluindo componentes curriculares que estabeleçam esse diálogo com o campo de atuação.

No PPC de Ciências Sociais de 2015, o Licenciado em Ciências Sociais deveria ser um profissional com conhecimentos e objetivos voltados para a docência na Educação Básica, sendo enfatizada a necessidade de concentrar esforços na construção de sólidos conhecimentos sobre os fundamentos das Ciências Sociais e o conceito de professor pesquisador. Abaixo, apresentamos a estrutura curricular para uma melhor compreensão do perfil do curso.

### **MATRIZ CURRICULAR DE LICENCIATURA EM CS/2015**

| <b>Componentes curriculares Primeiro Período</b> |                               |                     |                 |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------|-----------------|
| <b>Período</b>                                   | <b>Disciplinas</b>            | <b>Departamento</b> | <b>CH/Cred.</b> |
|                                                  | Introdução à Sociologia       | DCS                 | 60/04           |
|                                                  | Introdução à Antropologia     | DCS                 | 60/04           |
|                                                  | Introdução à Ciência Política | DCS                 | 60/04           |
|                                                  | Filosofia                     | DEFIL               | 60/04           |

|    |                              |       |       |
|----|------------------------------|-------|-------|
| 1º | Metodologia Científica       | DEFIL | 60/04 |
|    | Psicologia Social            | DCS   | 60/04 |
|    | Geografia Humana e Econômica | DHG   | 60/04 |

### Componentes curriculares do Segundo Período

| Período | Disciplinas                                 | Departamento | CH/Cred. |
|---------|---------------------------------------------|--------------|----------|
| 2º      | Teoria Sociológica em Durkheim              | DCS          | 60/04    |
|         | Teoria Antropológica Clássica               | DCS          | 60/04    |
|         | Teoria Política Grega e Medieval            | DCS          | 60/04    |
|         | História Social, Política e Econômica Geral | DHG          | 60/04    |
|         | Introdução à Economia                       | DDEC         | 60/04    |
|         | Leitura e Produção Textual                  | LETRAS       | 60/04    |

### Componentes curriculares do Terceiro Período

| Período | Disciplinas                                      | Departamento | CH/Cred. |
|---------|--------------------------------------------------|--------------|----------|
| 3º      | Teoria Sociológica em Marx                       | DCS          | 60/04    |
|         | Língua Brasileira de Sinais – Libras             | LETRAS       | 60/04    |
|         | Teoria Política Moderna                          | DCS          | 60/04    |
|         | Estatística Aplicada às Ciências Sociais         | DEMATI       | 60/04    |
|         | História da Educação                             | DEFIL        | 60/04    |
|         | Teoria Sociológica em Weber                      | DCS          | 60/04    |
|         | História Social, Política e Econômica Brasileira | DHG          | 60/04    |

### Componentes curriculares do Quarto Período

| Período | Disciplinas |  | CH/Cred. |
|---------|-------------|--|----------|
|---------|-------------|--|----------|



|    |                                                   |       |    |
|----|---------------------------------------------------|-------|----|
| 4° | Fundamentos Sociológicos da Educação              | DCS   | 60 |
|    | Teorias do Estado                                 | DCS   | 60 |
|    | Teorias e Métodos da Pesquisa em Ciências Sociais | DCS   | 60 |
|    | Antropologia Contemporânea                        | DCS   | 60 |
|    | Sociologia do Trabalho                            | DCS   | 60 |
|    | Filosofia da Educação                             | DEFIL | 90 |

### Componentes curriculares do Quinto Período

| Período | Disciplinas                                        | Departamento | CH/Cred. |
|---------|----------------------------------------------------|--------------|----------|
| 5°      | História das Ciências Sociais do Brasil            | DCS          | 60/04    |
|         | Política Educacional Brasileira                    |              | 60/04    |
|         | Política Brasileira                                |              | 60/04    |
|         | Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais |              | 60/04    |
|         | Psicologia da Aprendizagem                         |              | 135/09   |
|         | Práticas Curriculares na Dimensão Político-social  |              |          |

### Componentes curriculares do Sexto Período

| Período | Disciplinas                                   | Departamento | CH/Cred. |
|---------|-----------------------------------------------|--------------|----------|
| 6°      | Sociologia Rural                              |              | 60/04    |
|         | Antropologia Afro-brasileira                  |              | 60/04    |
|         | Sociologia Urbana                             |              | 60/04    |
|         | Optativa I                                    |              | 60/04    |
|         | Didática                                      |              | 90/06    |
|         | Práticas Curriculares na Dimensão Educacional |              | 135/09   |

### Componentes curriculares do Sétimo Período

| Período | Disciplinas              | Departamento | CH/Cred. |
|---------|--------------------------|--------------|----------|
|         | Sociologia Contemporânea |              |          |

|    |                                           |  |  |
|----|-------------------------------------------|--|--|
| 7º | Antropologia Indígena                     |  |  |
|    | Psicologia da Educação                    |  |  |
|    | Metodologia do Ensino em Ciências Sociais |  |  |
|    | Optativa II                               |  |  |
|    | Práticas Curriculares na Dimensão Escolar |  |  |

### Componentes curriculares do Oitavo Período

| Período | Disciplinas                                      | Departamento | CH/Cred. |
|---------|--------------------------------------------------|--------------|----------|
| 8º      | Estágio Curricular Supervisionado                | DCS          | 405/16   |
|         | Trabalho de Conclusão de Curso                   | DCS          |          |
|         | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC | DCS          | 220      |

A carga horária total do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura é de 3.490 (três mil quatrocentas e noventa) horas. O tempo mínimo para integralização é de 4 anos, e o tempo máximo é de 6 anos. Essa carga será distribuída da seguinte forma: as disciplinas do eixo de formação específica, que em sua maioria são ofertadas no âmbito do próprio Departamento de Ciências Sociais (DCS) e compostas por disciplinas obrigatórias e optativas nas áreas de Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Metodologia e Pesquisa, terão uma carga horária de 1.680 (mil seiscentos e oitenta) horas e 180 (cento e oitenta) horas, respectivamente. Essas disciplinas são teóricas e metodológicas, ou abordam os desdobramentos temáticos dentro das referidas áreas.

Também fazem parte desse eixo específico as disciplinas do Núcleo Comum de formação docente, ofertadas pelo DCS, DEFIL, DL e outras unidades. Essas disciplinas abrangem tanto as dimensões teóricas quanto as práticas, voltadas para o ensino, permitindo o exercício dos conhecimentos de forma que possam ser aplicados à compreensão, planejamento, execução e avaliação de situações envolvendo o processo de ensino-aprendizagem. A carga horária dessas disciplinas será de 600 (seiscentas) horas.

Abaixo, apresentamos um quadro com a matriz curricular de Licenciatura (2015), que expressa a distribuição dos conteúdos que o licenciando teria como formação teórica e prática.

#### Quadro 5. Distribuições das disciplinas no currículo de licenciatura

| <b>Presença das disciplinas do Núcleo específico de Licenciatura ao longo do curso</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º                                                                                     | Período marcado por disciplinas introdutórias, nenhuma de caráter prático.                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                              |
| 2º                                                                                     | Apenas uma disciplina de núcleo comum, Leitura e produção textual.                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                              |
| 3º                                                                                     | Mais disciplinas teóricas e duas do núcleo específico de Licenciatura, a Língua Brasileira de Sinais e a disciplina História da Educação.                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                              |
| 4º                                                                                     | Duas disciplinas dentre seis ofertadas do núcleo específico; Fundamentos sociológicos da Educação e Filosofia da Educação.                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                              |
| 5º                                                                                     | Dentre seis ofertadas, duas são do núcleo específico, política educacional brasileira e psicologia da aprendizagem. Presença do primeiro componente curricular “prática curriculares na dimensão político-social”.                                                                                         | Podemos observar que mais da metade do curso o licenciando ainda não tinha tido contato com a sala de aula do ensino médio, apenas a teoria. |
| 6º                                                                                     | De um total de cinco disciplinas, com a possibilidade de inclusão de uma optativa; temos apenas uma disciplina do núcleo específico, a didática. Acompanhada do segundo momento da prática, “práticas curriculares na dimensão educacional”.                                                               |                                                                                                                                              |
| 7º                                                                                     | Apenas uma de núcleo comum, “Sociologia contemporânea”, duas do núcleo específico; Psicologia da educação e metodologia do ensino em Ciências Sociais”. Acompanhada do último momento da prática, práticas curriculares na dimensão escolar. Tendo ainda a possibilidade de inclusão de mais uma optativa. |                                                                                                                                              |
| 8º                                                                                     | Aqui temos o estágio supervisionado obrigatório, a exigência do TCC e a entrega das atividades acadêmico-científico-culturais (AACC).                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                              |

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Comentando o quadro acima, podemos perceber uma continuidade das estruturas curriculares anteriores, com mudanças pontuais, relacionadas principalmente ao remanejamento de disciplinas entre os períodos, como é o caso da disciplina de História da Educação, que, neste PPC, passa a ser ofertada no 3º (terceiro) período.

No que diz respeito ao componente curricular de práticas, ele surge apenas no 5º (quinto) período, sendo dado continuidade nos períodos seguintes até o 7º (sétimo), quando a experiência com a escola e suas dinâmicas é assumida no 8º (oitavo) período, por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório<sup>28</sup>. Há uma discussão crítica sobre a percepção do papel das práticas e do Estágio Supervisionado na formação do licenciando em Ciências Sociais, especialmente no que se refere às intencionalidades dos departamentos, que poderiam deslocar o sentido desses

<sup>28</sup> As alterações curriculares recentes dos cursos de Licenciatura da UEMA preveem o seguinte: o parágrafo 1º do artigo 7º da Resolução 1264/2017 – Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UEMA, determina que as 405 horas referentes à prática curricular serão distribuídas do 2º ao 4º período. Já o parágrafo 2º estabelece que este componente curricular nos cursos de Licenciatura da UEMA deve anteceder o Estágio Curricular Supervisionado. Esta resolução está em conformidade com os dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

momentos, atribuindo-lhes um caráter de “formação em serviço”. Esse entendimento poderia isentar os departamentos da responsabilidade de repensar a inclusão de mais disciplinas voltadas para a prática docente em seus currículos<sup>29</sup>.

## **2.7 PIBID, Práticas e Estágio Supervisionado: teoria e prática em disputas**

### **2.7.1 Estágio Supervisionado Obrigatório**

Ao analisar o PPC do curso de Ciências Sociais/Licenciatura, chegamos à discussão sobre a chamada formação complementar do cursista, composta pelas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária de 405 (quatrocentas e cinco) horas, Práticas de Vivência Curricular – 405 (quatrocentas e cinco) horas – e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) – 220 (duzentos e vinte) horas. Nessas atividades, o aluno aprofundará o conhecimento disciplinar adquirido por meio do contato com a prática no campo profissional.

Essas atividades possibilitam ao aluno um contato mais direto com as práticas relacionadas às diferentes áreas das Ciências Sociais. Na mesma linha da valorização da autonomia na formação acadêmica, elas pressupõem o engajamento ativo do aluno no desenvolvimento das diversas áreas, na escolha das temáticas de investigação e na apropriação dos conhecimentos adquiridos para a realização de interfaces profissionais.

O momento do estágio obrigatório caracteriza-se como uma etapa importante na formação do futuro professor (a) de Sociologia no ensino médio. No PPC (2007), da modalidade conjunta, o Estágio era dividido em quatro momentos, a partir do 6º (sexto) período. Em relação à condição do Estágio no PPC (2015), verificamos que ele se apresenta ao aluno apenas no final do curso. Sabemos que se trata de um momento decisivo para o cursista, que, além dessa atuação nas escolas, teria de dividir o tempo com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>30</sup>.

Teoricamente, o curso de Licenciatura alcançaria o objetivo de alinhar uma formação teórica sólida com uma formação metodológica, tendo em vista a possibilidade de oferecer uma formação geral em Ciências Sociais. O curso possibilitaria ao aluno orientar seus estudos para a reflexão sobre a prática pedagógica, à medida que fosse tendo contato com os conteúdos específicos e de caráter pedagógico, além de poder questionar e/ou ampliar tais reflexões nas

---

<sup>29</sup> Quer dizer, é como se as práticas e o Estágio Supervisionado descesse conta da preparação do licenciando para a realidade do ensino médio.

<sup>30</sup> Em relação à organização do Estágio Supervisionado Obrigatório, na reformulação recente, encontra-se da seguinte forma: o Estágio ocorre em dois períodos (5º e 6º), e a inclusão da disciplina Gestão Escolar no 7º período, compreendendo um total de 90 horas.

atividades relacionadas às experiências desenvolvidas nas escolas, integrando, portanto, o conhecimento teórico à realidade vivida. Conforme destacam Barbosa e Oliveira (2013, p. 149),

o Estágio é uma parte integrante fundamental da formação do licenciado, devendo também ser pensado como um local privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino da Sociologia, e considerando o estado atual dos cursos de formação em Ciências Sociais ele ganha uma centralidade ainda maior, pois, por muitas vezes, este é o único espaço que o professor em formação possui ao longo do seu curso para discutir o ensino da Sociologia, e mais ainda, é um momento que ele possui para articular sua bagagem teórica com a prática. Evidentemente, por toda a peculiaridade existente no Ensino de Sociologia no Brasil, vários desafios estão postos, mas também as possibilidades encontram-se em aberto nesse campo em formação.

O estágio, enquanto um importante espaço formativo para o licenciando, quando se apresenta no final do curso, acaba por perder seu sentido prático e questionador. Isso ocorre porque o tempo destinado ao estágio exige uma dedicação que, geralmente, não é possível, pois o licenciando precisa dividir sua atenção entre disciplinas pendentes e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

## **2.7.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência fomentadora e incorporado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo do programa é a melhoria da qualidade da educação básica, promovendo a inserção do licenciando na realidade da escola, visando ao aperfeiçoamento das licenciaturas nos cursos de formação a nível superior. O programa permite que o bolsista e/ou voluntário se insira no campo prático de atuação, ou seja, na escola, possibilitando uma vivência no cotidiano escolar ao lado dos docentes da rede pública de ensino, além da construção de estratégias de ensino de Sociologia por meio da pesquisa.

Atualmente, o curso conta apenas com este programa de incentivo à docência<sup>31</sup> e com o recém-criado Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais (LEPECS/UEMA)<sup>32</sup>. Nesse sentido, as experiências do PIBID, que não se restringem ao

<sup>31</sup> Entre 2018 e 2020, por exemplo, o curso contava com o programa Residência Pedagógica, que, juntamente com o PIBID, se tornou uma fonte de ânimo para os licenciandos em Ciências Sociais da UEMA.

<sup>32</sup> Nos dias 23 e 24 de janeiro de 2024, ocorreu no auditório do Curso de Ciências Sociais da UEMA o I Seminário do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais – LEPECS/UEMA, com o tema: "Ciências Sociais e Educação: Desafios e Perspectivas na formação e implementação curricular no contexto maranhense". Na ocasião, participei como debatedor de trabalhos neste evento, que se configura como um espaço que poderá fortalecer a identidade docente dos licenciandos deste curso, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à prática docente de Sociologia no ensino médio. Trata-se de um ambiente ainda em processo de consolidação, mas que representa uma iniciativa concreta para o fortalecimento da licenciatura no curso.

Maranhão, têm sido objeto de estudo de vários autores, resultando em discussões relevantes em artigos, livros e teses de doutorado sobre a importância do programa na construção da identidade docente do licenciando e futuro professor de Sociologia.

Como destacam Barbosa e Oliveira (2013, p. 153):

as atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente.

Por sua vez, Costa (2015) reforça que o PIBID é um programa que visa uma ação formativa complementar, destacando que a formação do licenciando não deve se restringir apenas a este programa. Ou seja, os cursos de Licenciatura não podem delegar ao PIBID a função de ser o único espaço de formação do licenciando, enfatizando uma perspectiva crítica sobre as limitações do processo formativo da licenciatura quando este se configura como o único espaço de contato do licenciando com a sala de aula. Retomando o debate sobre o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de Ciências Sociais, o autor afirma:

É certo que esse programa contribui positivamente para a formação de professores, posto que os discentes que dele participam iniciam antecipadamente à 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 dar 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 estão inseridos não fossem oportunizados a uma formação mais sólida e abrangente, o que, de alguma forma, poderia revelar as limitações do processo formativo (Costa, 2015, p. 162).

O debate teórico sobre essa questão, realizado por pesquisadores(as) do ensino de Sociologia, que refletem sobre essa problemática com base nos cursos de formação em Ciências Sociais, chega a um consenso que está justamente relacionado à valorização da formação do bacharelado em comparação com a licenciatura, mesmo em modalidades distintas.

A tradição bacharelesca, como aparece em alguns trabalhos, de formar pesquisadores, acaba direcionando a formação dos cursistas da licenciatura, em muitos casos, para uma relação distanciada da realidade do ensino médio. Nesse contexto, a prática docente se apresenta como um grande desafio para o recém-formado, pois os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação não são acompanhados de estratégias práticas de como ensinar esses conteúdos aos jovens do ensino médio, por exemplo. Isso evidencia uma subvalorização dos conhecimentos pedagógicos em relação à formação teórica, focada nas técnicas de pesquisa adquiridas na formação do bacharelado. Essas questões, de forma resumida, aparecem nos trabalhos de Freitas (2010), Takagi (2013) e, mais recentemente, na dissertação de Costa (2015), que, ao

teorizar sobre a formação de professores de Sociologia no curso de Ciências Sociais da UFMA, chega a conclusões semelhantes sobre a diferença e o prestígio do bacharelado em relação à licenciatura.

Parece-nos pertinente observar que essa problemática está alicerçada pela própria construção das Ciências Sociais enquanto campo científico, no qual há uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino. Isso se reflete, na prática, na distribuição das disciplinas ao longo da graduação, na formação dos professores e nas linhas de pesquisa que se concentram, além disso, na prevalência de grupos de pesquisa que não abrangem a dimensão do ensino dessa disciplina no ensino médio.

Quanto à constituição das Ciências Sociais enquanto campo, o distanciamento do ensino e a postura acadêmica, que se apresenta relativamente autônoma em relação ao compromisso com as mudanças e transformações sociais, revelam uma atitude negligente em relação ao campo educacional. Essa postura é, muitas vezes, associada exclusivamente à função social do pedagogo.

De acordo com Caregnato e Cordeiro (2014, p. 44):

A desvalorização do ensino como atividade profissional aprofunda a diferença de prestígio entre os papéis ocupados pelos agentes dentro do campo. Se a titulação de especialista em sentido estrito confere o maior *status* ao profissional, as perspectivas foram desse nicho, assim como a carreira de professor, contam com menor prestígio e atenção dentro da formação acadêmica.

Esse desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado, portanto, relaciona-se com o tipo ideal de profissional apontado nas entrevistas. De acordo com os estudantes e egressos, o sociólogo típico estaria na academia, dando aulas e realizando pesquisa, ao passo que aquele que não está nesse lugar é tido como “menos sociólogo”. A carreira que confere maior *status* dentro do grupo, portanto, é a acadêmica, e o ensino de Sociologia em nível médio, no que diz respeito ao espaço que ocupa na constituição da identidade profissional, é relegado à condição de reprodução do conhecimento produzido pelo sociólogo pesquisador.

Aprofundando ainda mais esse debate, Carvalho Filho (2014) argumenta que os desafios impostos ao ensino da Sociologia no ensino médio podem revelar um problema situado na dimensão epistemológica e sociológica, configurando-se como uma questão persistente no processo de consolidação da Sociologia enquanto campo científico. Nesse contexto, a falta de prestígio e função social da Sociologia, em comparação com outras áreas na universidade, também se apresenta como um obstáculo à sua consolidação no currículo do ensino médio.

O cenário analítico da questão sobre bacharelado e licenciatura, portanto, possui diversas linhas a serem consideradas. Contudo, o distanciamento em relação à realidade do ensino médio acaba direcionando esses debates para a análise desses obstáculos sob uma perspectiva predominantemente teórica.

## **2.8 O curso de Ciências Sociais Licenciatura e os desafios de um curso noturno: discussões preliminares**

Como mencionado anteriormente, de forma breve, o curso de Ciências Sociais Licenciatura passou, em 2018, por uma nova alteração, sendo ofertado no turno noturno<sup>33</sup>, o que gerou a criação de um novo PPC para o curso. A principal preocupação está em "enxugar" o número de disciplinas, com a expectativa de que os cursistas consigam integralizar o curso dentro de quatro anos ou, no máximo, quatro anos e meio.

Essa mudança traz consigo algumas implicações que merecem consideração preliminar: de um lado, ela abrange um público diferente, ou seja, trabalhadores(as) que exercem funções durante o dia e têm a possibilidade de cursar a licenciatura à noite. Contudo, essas ocupações durante o dia dificultam a inserção desses(as) alunos(as) na pesquisa, o que demanda tempo; de outro, a conjuntura nacional da educação brasileira, com a implantação do Novo Ensino Médio e a precarização e sucateamento da educação básica, especialmente a desvalorização da Sociologia com a Nova Base Nacional Comum Curricular, cria um ambiente de incerteza para os alunos que ingressaram no curso, o que tem ocasionado um aumento na taxa de evasão e, consequentemente, na baixa procura pelo Vestibular da UEMA.

As questões apresentadas fornecem elementos que podem servir de base para pesquisas futuras, que desenvolvam uma reflexão sobre o atual momento da educação brasileira e seus impactos a curto e longo prazo nas licenciaturas, especialmente em Ciências Sociais.

Seria necessário um estudo mais aprofundado sobre o atual cenário, dentro da realidade deste curso, que possibilitasse uma compreensão mais ampla dos impactos dessas políticas em nível nacional e, especialmente, na realidade maranhense e no curso de Licenciatura da UEMA. O objetivo deste tópico foi apenas incitar um debate que pode servir de base para discussões futuras.

---

<sup>33</sup> A migração para o turno noturno possibilitou a entrada de muitos estudantes, sendo, em sua maioria, a primeira geração a ingressar em um curso universitário. Do ponto de vista do perfil desses estudantes, a maioria era composta por trabalhadores e trabalhadoras, com ocupações em serviços gerais, operários da construção civil, atendentes de lojas de shopping, lanchonetes, entre outros. Ou seja, houve uma ampliação do público, que não se restringe àqueles e àquelas com o perfil de estudantes profissionais, que dedicam seu tempo inteiramente aos estudos.



## CAPÍTULO III

### 3. Entre trajetórias e percursos possíveis: a realidade dos egressos de CS da UEMA

No capítulo anterior, fizemos uma discussão de caráter mais histórico acerca do curso de Ciências Sociais da UEMA, apresentando os desafios no processo de criação e consolidação como o segundo curso ofertado por uma instituição pública do Maranhão, haja vista o pioneirismo da UFMA desde a década de 90. Esse detalhe foi observado no quadro de professores de 2007, no qual a grande maioria dos docentes havia sido formada pela UFMA. Trouxemos as narrativas de dois professores que fizeram parte do corpo docente que elaborou a proposta do curso e as suas intencionalidades formativas.

Aqui, apresentamos uma discussão que consideramos preliminar sobre os caminhos pós- formação em Ciências Sociais, a partir dos resultados da análise de uma amostra realizada com 17 egressos<sup>34</sup> licenciados e bacharéis. Objetivamos incitar um debate em torno da atuação desses profissionais, abrangendo suas trajetórias escolares e acadêmicas, bem como os lugares ocupados pós- formação em Ciências Sociais. Intencionamos, dessa forma, ampliar o foco de análise quanto ao lugar da formação em CS, tanto licenciatura quanto bacharelado, e as implicações no mercado de trabalho em São Luís.

A metodologia utilizada na amostra se deu a partir da aplicação de 17 (dezessete) questionários com egressos do curso de Ciências Sociais da UEMA. Cada questionário contava com 17 (dezessete) questões, sendo 8 (oito) objetivas e 9 (nove) subjetivas. Os questionários foram elaborados e enviados por meio da plataforma Google Forms, no formato de links, através das redes sociais Instagram e WhatsApp.

#### 3.1 Da formação em Ciências Sociais ao mercado de trabalho: possibilidades e desafios

A formação tradicional nos cursos de Ciências Sociais, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, possui objetivos bem definidos em relação à formação dos seus cursistas. O bacharel estaria habilitado para assumir cargos no setor público, assessorias políticas, assessorias de movimentos sociais, assumir cargos em ONGs, seguir o caminho da pesquisa, tornar-se pesquisador(a), enquanto o licenciando, em suma, estaria habilitado para a docência no ensino médio, ministrando o componente curricular de Sociologia.

---

<sup>34</sup> Este número se explica pelo quantitativo de pessoas que se dispuseram a responder o questionário. Não sendo dessa forma, uma escolha por parte do pesquisador.

Embora essas duas formações venham a convergir — ou seja, um licenciado pode seguir o percurso da pesquisa — geralmente, os objetivos presentes nos currículos apontam para o ensino médio como horizonte possível (consequentemente, as primeiras portas). Por outro lado, há pouco espaço para discussões que envolvam a dimensão do trabalho e o mercado voltados para a atuação desse profissional no currículo da graduação.

Durand (1984) incita uma discussão em torno dos princípios cultivados pelos formadores em Ciências Sociais, uma vez que estes partilham apenas de um dos locais de atividade profissional do cientista social: a docência no ensino superior e a pesquisa acadêmica, o que, na perspectiva dele, contribuiria para a manutenção de um ideário em relação aos objetivos dessa formação para os estudantes.

Nas palavras dele:

Assim, é fácil passar-lhe uma definição de Sociólogos que aponta para uma ideia de trabalho intelectual muito impregnada dos maneirismos, das exigências e das recompensas das hierarquias universitárias e da cultura acadêmica: presença em simpósios, congressos e conferências e, titulação e publicações (Durand, 1984, p. 76).

Por outro lado, Braga (2011) questiona a concepção de uma relativa autonomia dentro dos muros da cultura acadêmica entre as três áreas que **compõem** as Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Para ele, tal concepção **produz uma posição** confortável para os profissionais que compartilham desse espaço hierárquico. Quando observada fora deste âmbito acadêmico-científico, essa mesma formação se apresentaria sem atribuições exclusivas e sem apelo para o mercado de trabalho.

Explicando os objetivos sua pesquisa, pontua:

Neste estudo de Sociologia dos cientistas sociais, tratarei de questões que envolvem a formação desse potencial grupo ocupacional na convergência entre a transmissão dos conhecimentos em suas instituições credenciadoras e o mercado de trabalho para a ocupação e em geral. [...] Em outras palavras, existe (e parece que não é algo recente) um número significativo de cientistas sociais formados que parece invisíveis em função do modelo acadêmico da disciplina, em atividade em outros segmentos da profissão (Braga, 2011, p. 104 – 105).

A questão em jogo nessas duas perspectivas diz respeito aos limites e à falta de iniciativas dos cursos de Ciências Sociais em refletir sobre a formação de seus currículos, voltados exclusivamente para um tipo de atuação profissional do cientista social. Embora o arcabouço teórico oferecido durante a graduação possibilite o manejo das teorias e instigue uma formação crítica, bem como uma comunicação “diferenciada” (por exemplo, em um cenário que exija uma postura compreensiva e crítica em situações diversas), na perspectiva desses

autores, há uma valorização de um tipo de formação que contempla apenas o espaço acadêmico-científico de atuação dos seus egressos.

Marinho (1987), por sua vez, ao realizar um estudo sobre a relação conflitante entre sociólogos acadêmicos (medidos pelas titulações: mestrado, doutorado, pós-doutorado), abrigados dentro das universidades, e os sociólogos não acadêmicos, que não compartilham o mesmo espaço de atuação profissional e que, conseqüentemente, têm sua formação desprestigiada em relação a estes, apresenta como pano de fundo a iniciativa de regulamentação da profissão de sociólogos pelos considerados não acadêmicos e a resistência dos sociólogos acadêmicos.

A esse respeito, ele afirma:

O fato dos “Sociólogos acadêmicos” (Cientistas Sociais) não apoiarem a regulamentação não significa que não estejam interessados em monopolizar suas atividades, em “fechar” a área para outros. A questão é que, de um lado, acionam recursos ideológicos (a natureza do trabalho do cientista, que pressupõe a mais ampla liberdade, de tal maneira que sua atividade, essencialmente criativa, não pode submeter-se às rotinas, programações de órgãos burocráticos ou regulamentação profissional), uma ideologia da ciência que os coloca como defensores da total liberdade de trabalho, para que não haja qualquer entrave à criatividade. De outro, detém recursos organizacionais (Associações como a ANPOCS, SBS) que criam exigências (como titulação acadêmica), aliam-se a órgãos de financiamento (Financiadora de Estudos e projetos – FINEP, Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico – CNPq, entre outros), e monopolizam recursos, discutem projetos e pesquisas acadêmicas, reafirmam o critério de publicações em revistas científicas como parâmetro de avaliação profissional (Marinho, 1987, p. 229).

A falta de regulamentação da profissionalização do cientista social torna-se um entrave para a disputa por vagas no mercado de trabalho, tanto para bacharéis quanto para licenciados. O cenário no mercado de trabalho é tenebroso para os egressos deste curso, em especial no cenário maranhense. Sem uma articulação política e organizativa desses profissionais, a tendência é a ausência de vagas específicas para cargos públicos nos concursos públicos do Estado e um déficit de professores de Sociologia habilitados no Ensino Médio.

Quando ampliamos esta discussão para a situação particular dos licenciandos, observamos que a ausência de uma articulação em torno da profissionalização docente do professor de Sociologia contribui estatisticamente para o cenário de profissionais de outras áreas ministrarem a disciplina de Sociologia, por não haver uma exigência dentro dos currículos de profissionais habilitados na área. Este cenário é agravado com a implantação do chamado “Novo Ensino Médio”, por meio da Reforma do ensino em curso, na qual a precarização do ensino e a precarização do trabalho docente, somadas à perda de carga horária no Maranhão,

levantam questões urgentes para o futuro das licenciaturas, em especial, a licenciatura em Ciências Sociais da UEMA e da UFMA.

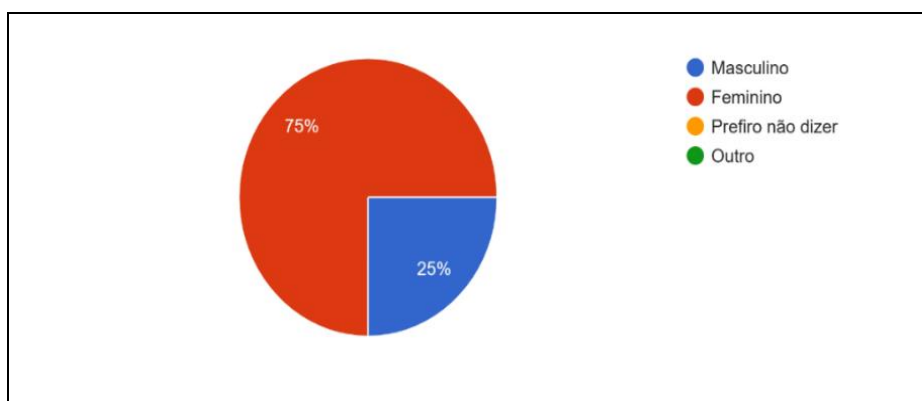
### 3.2 Percursos e trajetórias dos egressos: a realidade fora dos muros acadêmicos

Analizamos aqui os resultados da amostra a partir de algumas variáveis: gênero, faixa etária, tipo de escolarização, habilitação profissional, ano de entrada e conclusão do curso, lugares de atuação profissional, participação em bolsas de incentivo à pesquisa, participação em grupos de pesquisa e algumas questões de caráter mais subjetivo, para conhecermos as percepções dos egressos em relação, por exemplo, às expectativas iniciais e lugares de atuação pós- formação; se seguiram o caminho da pós-graduação, os desafios pós- formação em Ciências Sociais, qual a ocupação profissional atualmente, a relação entre formação e mercado de trabalho, a relação entre experiência na pesquisa e atuação profissional, grupos de pesquisa dos quais participaram e os temas de TCC de cada um (ou uma).

Embora a amostra amplie o foco de análise proposto nesta pesquisa, pois considera tanto licenciados quanto bacharéis, a opção por apresentar esta discussão neste capítulo se dá pela possibilidade de fazermos comparações formativas e de atuações, enfatizando, no entanto, a situação particular dos (das) egressos (as) de licenciatura.

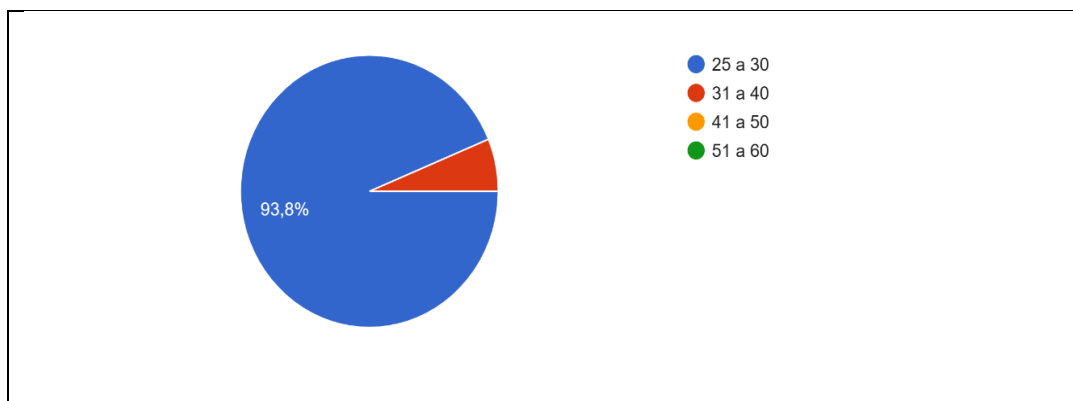
Reconhecendo que se trata de uma discussão preliminar que poderá ser aprofundada em estudos posteriores, o foco, portanto, é direcionado às questões que envolvem a licenciatura e suas implicações no cenário pós- formação. Abaixo, fazemos uma discussão a partir dos dados adquiridos na referida amostra.

**Gráfico 1:** Sexo/Gênero



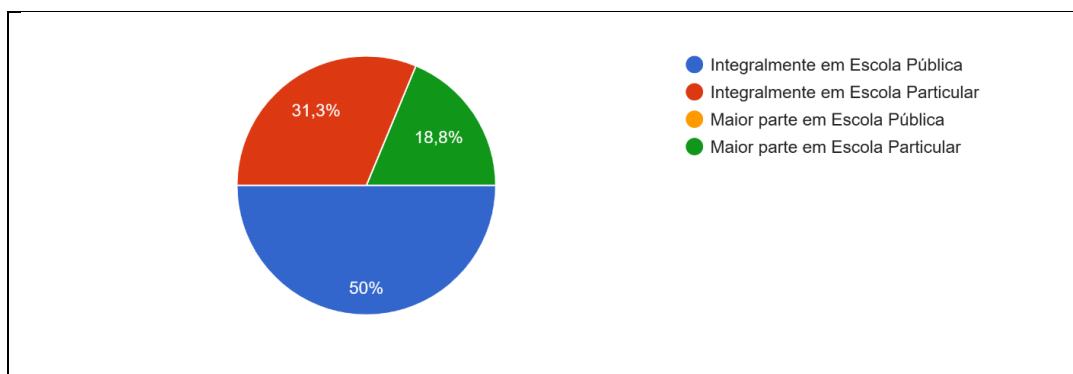
Como é possível perceber, entre os egressos dos cursos de Ciências Sociais participantes desta pesquisa, pode-se observar que há uma diferença considerável na variável sociológica de gênero, com uma preponderância do perfil feminino em relação ao perfil masculino.

**Gráfico 2:** Em qual faixa etária você se encaixa?

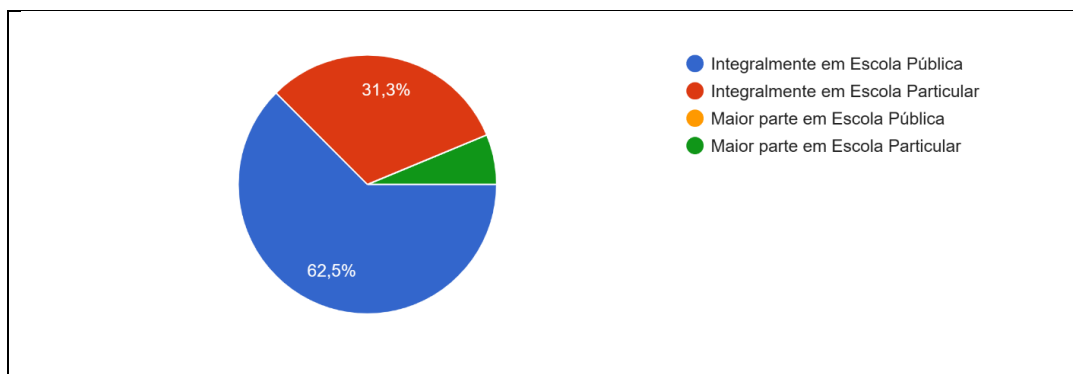


O gráfico acima apresenta a variável "faixa etária" dos (das) egressos (as), na qual 93,8% dos participantes se encontram na faixa etária de 25 a 30 anos, o que demonstra o perfil jovem dos cientistas sociais formados disponíveis para ocupar espaço no mercado de trabalho maranhense. Somente 5,9% se enquadram na faixa etária de 31 a 40 anos.

**Gráfico 3:** Onde você cursou o Ensino Fundamental?

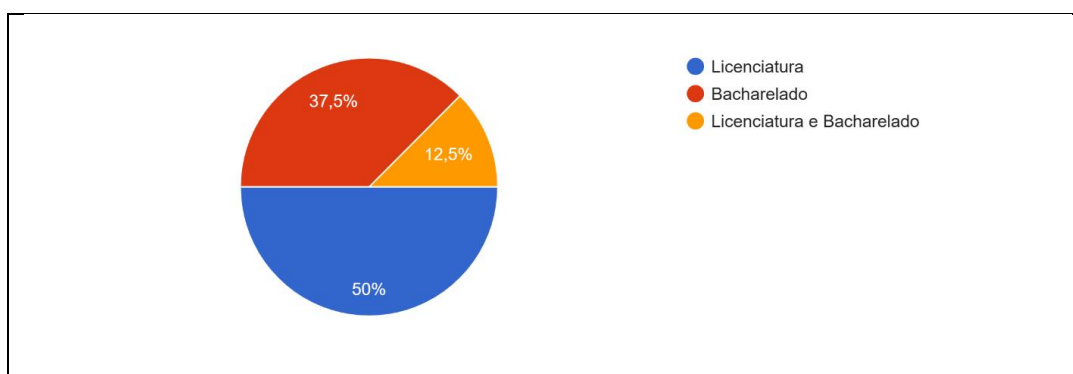


Para identificarmos as possíveis trajetórias escolares, os participantes foram questionados sobre suas origens educacionais. Chegamos a um percentual de 50% do total dos participantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública, 31,3% integralmente em escolas particulares e 18,8% cursaram grande parte em instituições particulares. Esses dados demonstram um equilíbrio relativo entre as origens educacionais dos egressos. O processo de escolarização assume uma diferença considerável nas trajetórias escolares e, conseqüentemente, profissionais.

**Gráfico 4:** Onde você cursou o Ensino Médio?

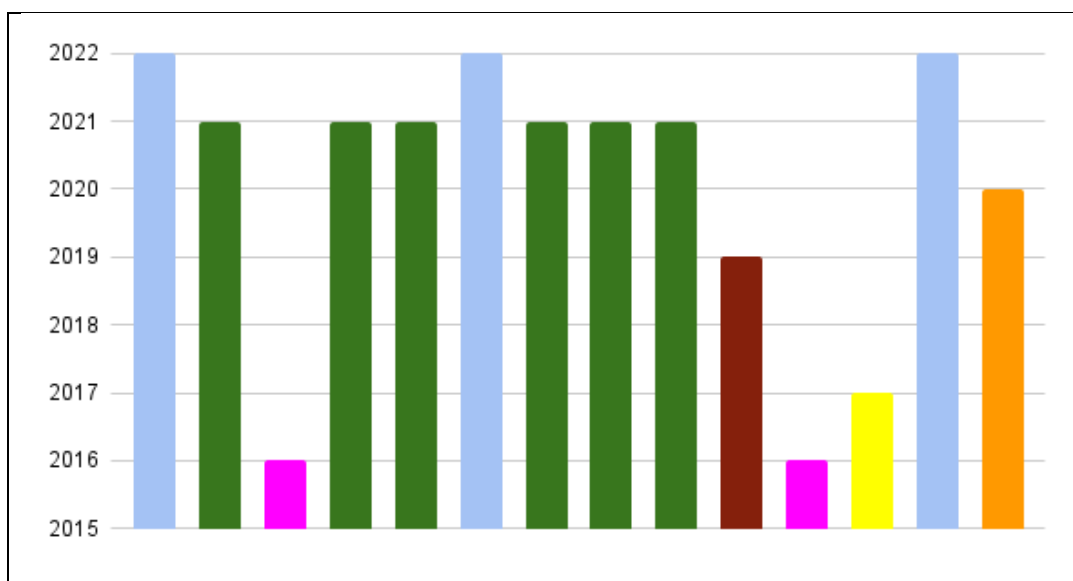
Em relação à escolarização no ensino médio, percebe-se que a grande maioria, 62,5%, cursou integralmente em escolas públicas, 31,3% em escolas particulares e somente 5,9% cursaram a maior parte em escolas particulares, demonstrando que a maior parte dos egressos é oriunda de escolas da rede pública de ensino de São Luís.

Ao identificarmos a predominância de egressos de escolas públicas, podemos refletir sociologicamente sobre as desigualdades de acesso à educação de qualidade, tendo em vista que as escolas públicas, em sua maioria, enfrentam desafios financeiros e estruturais, o que pode afetar a qualidade do ensino em comparação com as escolas particulares. Os alunos oriundos de escolas públicas são frequentemente atravessados por diversos fatores sociais e econômicos que influenciam a dinâmica da mobilidade social. Ao ingressarem em um curso como Ciências Sociais, de caráter mais teórico e discursivo, algumas dificuldades cultivadas no processo de escolarização, como a capacidade de leitura e interpretação de teorias das Ciências Sociais, se tornam evidentes.

**Gráfico 5:** Qual a sua habilitação profissional?

Ao serem questionados(as) sobre sua habilitação profissional, percebemos que metade dos egressos (50%) possui a habilitação em Licenciatura, 37,5% com Bacharelado e somente



**Gráfico 7:** Em qual o ano se formou?

**Fonte:** Elaboração do autor

No gráfico 7, é possível observar que o ano de formatura dos egressos variou entre 2016 e 2022, com maior concentração de formandos em 2021, seguido por 2022. É importante considerar o cenário pandêmico da COVID-19, que de certa forma atrasou o processo de conclusão do curso, principalmente para estudantes que se formaram em 2020 e 2021, uma vez que tanto as aulas quanto as colações de grau ocorreram de forma remota, em função desse contexto social.

**Quadro 6:** Cursou ou está cursando alguma pós-graduação? Qual?

|                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não                                                                                                                                                                                                |
| Sim. Mestrado em sociologia                                                                                                                                                                        |
| Cursando. Cartografia Social e política da Amazônia                                                                                                                                                |
| Não estou cursando                                                                                                                                                                                 |
| No momento não                                                                                                                                                                                     |
| Sim, mestrado em Ciências Sociais (PPGCSoc- UFMA)                                                                                                                                                  |
| Sim. Estou cursando um curso de pós-graduação em nível de doutorado, mas já fiz mestrado e uma especialização Lato Sensu estou fazendo outras duas especializações Lato Senso na área da educação. |
| Sim. Mestrado em Sociologia                                                                                                                                                                        |

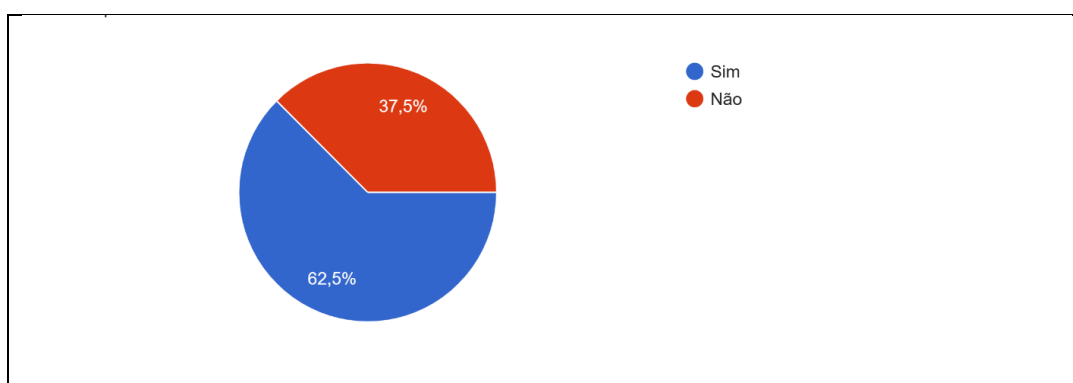


|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim, mestrado em desenvolvimento socioespacial e regional (PPDSR-UEMA)                      |
| sim, mestrado em Antropologia                                                               |
| Sim, cursei ciências humanas e sociais e o mundo do trabalho. Estou cursando psicopedagogia |
| Não                                                                                         |
| Sim. Mestrado em Ciências Sociais- UFMA                                                     |
| Sim, cartografia social e política da Amazônia                                              |
| Cursando Especialização em Tutoria                                                          |

**Fonte:** Elaboração do autor

Para compreendermos se os egressos seguiram a trajetória acadêmica em busca de especializações na área, nota-se que a grande maioria seguiu este caminho, seja em mestrados ou especializações na área da docência. Isso permite inferir uma tendência do grupo analisado nesta amostra de buscar especializações e aperfeiçoamento na área, o que indicaria, a médio e longo prazo, um número crescente de profissionais qualificados no mercado de trabalho das Ciências Sociais no Maranhão. Embora a amostra tenha suas limitações, sabemos que muitos outros egressos seguiram outras ocupações, que não correspondem à busca por especializações na área, por diversos fatores, como ganhos salariais, projeção de carreira, entre outras variáveis.

**Gráfico 8:** Atualmente está atuando na sua área de formação (Cientista Social)?



Ao serem questionados(as) sobre se estariam atuando na área de formação, ou seja, em Ciências Sociais, 62,5% dos participantes disseram que “sim” e apenas 37,5% afirmaram que “não” estavam atuando em sua área de formação, o que representa um equilíbrio relativo entre os caminhos trilhados pós-formação.

Os participantes que responderam “não” explicaram que há poucas oportunidades no mercado de trabalho, o que representa, na prática, poucas chances de inserção, além de pontuarem a desvalorização profissional e a necessidade de buscar outras áreas para garantir a reprodução do seu núcleo familiar. Observa-se que as respostas abordaram variáveis relacionadas ao número de vagas disponíveis, o que causaria a falta de oportunidades, além do fator da desvalorização da profissão no cenário maranhense.

Para compreendermos as principais ocupações dos egressos até o momento da pesquisa, questionamos sobre a carreira profissional que estavam atuando. Verificou-se que grande parte seguiu a carreira acadêmica e se encontra como pesquisador(a), ou seja, bolsista de mestrado, assim como professor(a), em algumas áreas correlacionadas à sua formação, como observado na seguinte resposta: “Atuo como professora bilíngue, pois durante a graduação também fiz um curso de inglês fornecido pela UFMA.” Há aqueles(as) que atuam no chamado “terceiro setor”, em funções de consultoria, supervisão e assistente administrativo: “No momento estou desempregada, mas minha última experiência profissional foi como assistente administrativo.” Dos egressos que participaram desta amostra, observamos que a carreira docente e acadêmica continua sendo os principais caminhos percorridos (das 16 respostas, 6 egressos estão como bolsistas de mestrado, e 4 estão como professores do ensino médio e ensino superior).

De caráter mais subjetivo, realizamos um questionamento sobre as possibilidades de mercado de trabalho para a profissão de cientista social, buscando compreender: “A formação em Ciências Sociais possibilitou e/ou abriu caminhos para o mercado de trabalho?” Ao analisarmos as respostas, verificamos que estas variaram muito entre os participantes, o que pode estar atrelado aos graus de afinidade e oportunidades ao longo da graduação e pós-graduação.

Há aqueles(as) que justificaram suas respostas atribuindo um caráter relevante da formação em outros setores do mercado, como é o caso, por exemplo, do terceiro setor, no qual as habilidades de comunicação, gestão de pessoas, questões trabalhistas e metodologias de pesquisa foram muito úteis em suas profissões. Outro ponto que se torna um diferencial é o “conhecer pessoas”, o que possibilita ter acesso a oportunidades que não necessariamente estão ligadas às competências adquiridas ao longo do curso. Destacamos uma dessas respostas.

“Dentro da educação básica, especificamente, a formação em Ciências Sociais nos dá a garantia/direito de atuar lecionando a disciplina de Sociologia. Nas experiências com ONGs, a nossa formação favorece quando posto o cuidado/respeito que nos é instruído a termos ao estabelecer o contato com o outro. A forma como construímos as relações e o próprio domínio em metodologias de pesquisas de campo torna-se um ponto de destaque em algumas áreas de mercado”.

“Sim. Apesar de que trabalhar na área em São Luís é um pouco difícil. Seja pela falta de vagas, pela atenção de alguns órgãos para contratação de cientista social. É preciso conhecer pessoas para adentrar certos espaços. Atualmente trabalhando como consultor, a minha formação foi essencial no processo de contratação. Minhas experiências e processos continuado de especialização”.

Há outro grupo, que podemos considerar como sendo de licenciados, que reconhece as potencialidades da formação teórica e dos professores formadores. No entanto, a questão que envolve a prática docente no ensino médio é vista como um fator deficitário. Outro ponto abordado diz respeito às oportunidades dos licenciandos, que esbarram na problemática da necessidade de profissionalização docente do professor de Sociologia, cenário que permite a ocupação das vagas por profissionais com outras formações. Abaixo, trazemos três respostas que sintetizam a discussão levantada.

“Do ponto de vista da formação, sim. Tive uma boa formação teórica. Mas observo que o mercado de trabalho para o licenciado em Ciências Sociais no Maranhão, do ponto de vista da docência deixa muito a desejar. A questão da profissionalização do profissional licenciado em CS é uma questão pertinente que esbarra na falta de oportunidade no que tange, a ausência de concursos específicos para essa área”.

“Sim. O curso de ciências sociais licenciatura no meu contexto oferecia excelentes professores e bases teóricas, mas com práticas ainda bem distantes da escola em si”.

“Caminhos existem, mas são extremamente concorridos devido à falta de vagas equivalente para a quantidade de profissionais no mercado. Quando acontece a formação na licenciatura já é entendido que dará aula no ensino fundamental e médio, mesmo com muita concorrência entre os seus e as outras licenciaturas que acabam ocupando nossas vagas; e quando é bacharel as perspectivas ficam menos visível, pois na graduação não é tão esclarecido pra gente onde podemos atuar, mas sendo em órgão públicos, assessor político e pesquisador em diversas instituições. Porém essas áreas não são exclusivamente para os cientistas sociais, sempre temos que estar brigando com outras formações, que já tem seu mercado delimitado e ainda usufruem da área de outras”.

Para outros(as), a formação assume um caráter de “frustração” quando é visualizada a partir da possibilidade de seguir carreira acadêmica. A busca por cursos profissionalizantes em outras áreas foi o que possibilitou o emprego para alguns(as), e a ênfase na pesquisa e docência dentro do curso, segundo outros(as), invisibiliza as opções em outros mercados, como é o caso do terceiro setor.

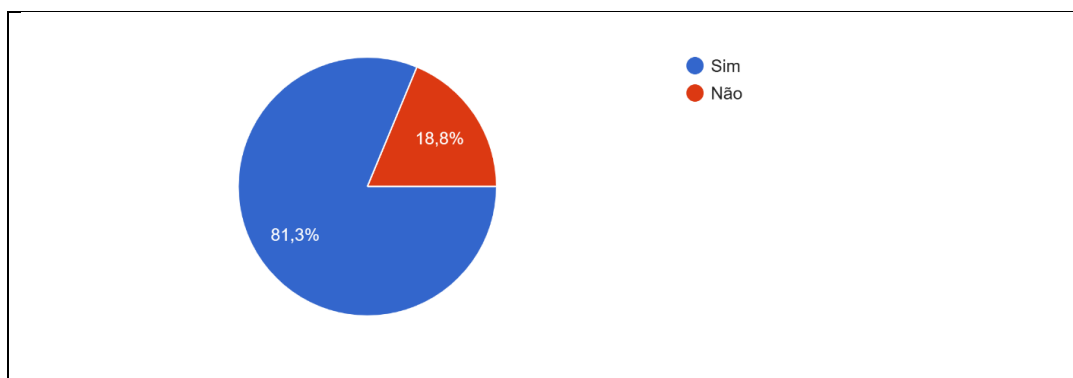
“No atual cenário em que me encontro, não. As portas se abriram graças a cursos profissionalizantes em outras áreas”.

“Não, eu achei muito limitante e chegar a ser frustrante, a única opção é seguir em carreira acadêmica que o caminho ainda é mais limitante para professor universitário”

Os dados que temos indicam a existência de inúmeros cenários possíveis, que seguem algumas variáveis, como a aproximação e/ou distanciamento com o campo das Ciências Sociais, além das relações estabelecidas no contexto das pesquisas, que, em alguns casos,

tornam-se um diferencial quando exigidas em outras ocupações fora do âmbito acadêmico. Portanto, seria necessário um trabalho mais aprofundado sobre essa questão, que revelasse mais a fundo essas dificuldades. Muito embora suponhamos que essas dificuldades encontradas no mercado de trabalho para os cientistas sociais revelem as inconsistências e limitações no cenário maranhense, o que impede uma afirmação em relação a outras áreas mais consolidadas<sup>35</sup>.

**Gráfico 9:** Durante o curso participou de algum programa de incentivo a pesquisa e/ou ensino? (PIBIC, PIBID, PIBEX, Residência Pedagógica etc.)



Para Para identificarmos o perfil dos egressos na graduação, fizemos um questionamento sobre as inserções em programas de incentivo à pesquisa/ensino (PIBIC, PIBID, PIBEX e Residência Pedagógica). Dentre os participantes, 81,3% participaram desses programas, enquanto um percentual menor, de 18,8%, afirmou que não participou de nenhum desses programas durante a graduação.

A partir dessa questão, buscamos traçar um perfil mínimo desses egressos, questionando sobre a importância do envolvimento com a pesquisa durante a graduação e em suas atuações profissionais atuais. A grande maioria concorda que esse envolvimento foi de suma importância, já que a concessão de bolsas de incentivo é um fator primordial para que os alunos não abandonem o curso. Como relatado por um dos participantes: "ser bolsista foi essencial para que eu concluísse a graduação". O envolvimento com a pesquisa ao longo da graduação se torna um diferencial, tanto do ponto de vista acadêmico-profissional quanto financeiro, uma vez que ser aluno bolsista tem uma relevância significativa na permanência do estudante no curso. Para outros, "foi um divisor de águas na vida acadêmica". Em outra resposta, um egresso afirmou: "por causa do envolvimento com a pesquisa de iniciação científica, pude concluir o

<sup>35</sup> A ausência de um sindicato de Sociólogos articulados, dificulta a pressão por concursos específicos e da exigência deste profissional em outros setores da iniciativa privada. Fator que ampliaria o leque de opções de mercados que acolhessem esses profissionais.

curso e me reinventar. Apesar das dificuldades da profissão, descobri que gosto da área". O envolvimento com a pesquisa, de modo geral, é um fator relevante na trajetória acadêmica do curso de Ciências Sociais, permitindo explorar aspectos da formação que fogem do prescrito no currículo. Abaixo, trazemos outra resposta que sintetiza o que estamos discutindo.

“Mudou minha trajetória no curso, pois através da residência pedagogia tive a oportunidade de exercitar na prática o conhecimento obtido durante a graduação. E, também, me possibilitou ter uma visão mais ampla do mercado de trabalho em nossa área e sem dúvidas fará toda diferença quando eu conseguir exercer a profissão”.

Além disso, a trajetória na pesquisa e as experiências com o ato de pesquisar aparecem nas falas de muitos como essenciais para os caminhos trilhados pós-formação, uma vez que possibilitaram a continuidade de um processo iniciado na graduação, com mestrado e especializações.

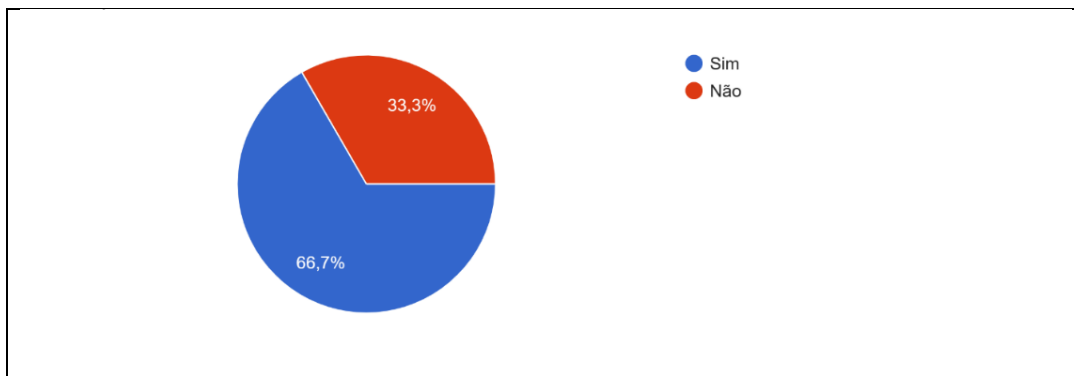
“Comecei tendo alguns objetivos para minha formação. Participei do PIBIC em dois projetos diferentes. A partir daí percebi alternativas para minha formação. Tanto de envolvimento com os diversos campos de atuação em ciências sociais como também a continuação da formação acadêmica. Produzir pesquisas e conhecimentos”.

“Acredito que sim. A inserção em um primeiro momento como bolsista do PIBIC, Residência pedagógica, monitoria durante a graduação por um lado, possibilitou minha permanência no curso, ser bolsista foi essencial para que concluísse a graduação, por outro, essas experiências me permitiram trilhar o caminho da pós-graduação”.

“Definitivamente sim, o PIBID, o PIBIC e o PIBEX em que fui bolsista me permitiram não só ter uma formação mais ampla nas Ciências Sociais, como também me aproximar da área da Educação que atuo nesse momento”.

A pesquisa e a iniciação científica desempenharam um papel crucial na formação em qualquer área do conhecimento, e, para o estudante de Ciências Sociais, dada as condições materiais de existência, considerando as circunstâncias de classe, raça e gênero, são políticas eficazes que permitem que o estudante conclua o curso e tenha possibilidades no pós-formação, devido às experiências adquiridas por meio da pesquisa.

**Gráfico 10:** Durante o período da graduação, participou de algum grupo de pesquisa?



A questão anterior fica evidenciada no gráfico 10, onde podemos perceber que mais da metade dos egressos participantes da amostra participaram de algum grupo de pesquisa durante a graduação, totalizando 66,7% do total, enquanto os que afirmaram não ter participado representam um percentual menor, de 33,3%. É interessante destacar que, como abordado no capítulo anterior, o departamento de Ciências Sociais possui um número considerável (em relação a outros centros da UEMA) de professores doutores, o que, consequentemente, contribui para o aumento da competitividade nos processos seletivos para bolsas na universidade. Dessa forma, a grande maioria dos professores submete projetos de pesquisa durante os semestres, os quais necessitam de estudantes para seu desenvolvimento. O engajamento dos professores com a pesquisa nesta realidade é um diferencial que abrange diversas camadas e é amplamente contemplado.

**Quadro 7:** Se “sim”, qual o grupo de pesquisa participava?

|                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupo LIDA                                                                                                                                                                                                   |
| GESEA e nova cartografia Social                                                                                                                                                                              |
| PIBIC, através da pesquisa do movimento zapatista, PIBEX através da experiência no projeto Outra Visão, um curso de Formação Social oferecida na APAC (Associação de proteção e assistência aos condenados). |
| NEHPPOL e GEDEPET.                                                                                                                                                                                           |
| LIDA                                                                                                                                                                                                         |
| Grupo de Estudos socioeconômicos da Amazônia – GESEA                                                                                                                                                         |
| Grupo sobre Questão Agrária                                                                                                                                                                                  |
| Grupo de Estudos Socioeconômicos da Amazônia (GESEA)<br>Laboratório de Estudos em Antropologia Política (LEAP\UEMA)                                                                                          |
| GESEA; Cineclube Boboromina; Memória, Patrimônio, memória e religiosidades.                                                                                                                                  |
| NEGESF- UEMA e depois o GEDEPET- UEMA                                                                                                                                                                        |
| GESEA                                                                                                                                                                                                        |

**Fonte:** Elaboração do autor

No quadro acima, observamos os principais grupos de pesquisa dos quais estes egressos participaram durante a graduação. Não podemos deixar de destacar a ausência de grupos de pesquisa que abordem questões relacionadas à Sociologia da Educação e/ou ao ensino médio, o que leva os licenciandos a se inserirem em planos de trabalho que, na sua maioria, estão

distantes das discussões do campo de atuação do licenciando: a escola e a educação. Essa lacuna é revelada ao analisarmos os temas dos TCCs desses egressos.

**Quadro 8: No seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), qual foi o tema abordado?**

|                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação superior para povos indígenas                                                                                                                                                                                                                      |
| Os efeitos sociais do corredor carajás sobre os povos indígenas no Maranhão e no Pará. Uma abordagem sobre a implantação de megaprojetos que atuam nas áreas de povo e comunidades tradicionais                                                             |
| Desigualdade educacional, com recorte em desigualdade digital no contexto da pandemia.                                                                                                                                                                      |
| A eficácia de princípios cristãos no processo de ressocialização de detentos, a partir da experiência no projeto de extensão Outra Visão.                                                                                                                   |
| “Educação e Política no pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire”                                                                                                                                                                                       |
| Territorialidade e identidade                                                                                                                                                                                                                               |
| Analisei o edital do programa Residência Pedagógica.                                                                                                                                                                                                        |
| Ensino de Sociologia no ensino médio                                                                                                                                                                                                                        |
| Questão agrária, movimento social e educação.                                                                                                                                                                                                               |
| Trabalho análogo à escravidão                                                                                                                                                                                                                               |
| O tema do meu TCC foi a iniciação à docência. Através dele, realizei uma análise sociológica da iniciação à docência nas ciências Sociais, através da experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica no Centro de Ensino Cidade Operária II. |
| Articulação e estratégias de grandes empreendimentos no sudoeste do Maranhão e movimentos de resistência dos povos e comunidades tradicionais.                                                                                                              |
| Agências de entidades afro-brasileiras no cotidiano dos médiuns de um terreiro de umbanda.                                                                                                                                                                  |
| O tema abordado foi na área da Sociologia do trabalho intitulado de “As configurações do trabalho precário na cadeia produtiva de mineração”.                                                                                                               |
| Foi narrativas quilombolas                                                                                                                                                                                                                                  |

**Fonte:** Elaboração do autor

Dos 15 (quinze) temas de monografias desses egressos, apenas 7 (sete) abordam a questão da educação: “Educação superior para povos indígenas”, “Educação e Política no pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire”, “Análise do edital do programa Residência

Pedagógica”, “Ensino de Sociologia no ensino médio”, “Iniciação à docência”, “Questão agrária, movimento social e educação” e “Desigualdade educacional, com recorte em desigualdade digital no contexto da pandemia”.

Desses, 4 (quatro) tratam exclusivamente sobre o ensino médio: “Ensino de Sociologia no ensino médio”, “Iniciação à docência”, “Desigualdade educacional, com recorte em desigualdade digital no contexto da pandemia” e “Análise do edital do programa Residência Pedagógica”.

Embora concordemos que todos os temas mencionados podem ser adaptados para a realidade do ensino médio, observa-se um perfil predominantemente bacharelado nas pesquisas, que geralmente se concentram em questões agrárias e nos conflitos socioambientais causados por grandes empreendimentos no Estado do Maranhão, os quais, no entanto, são de grande relevância.

As discussões sobre a formação docente para o ensino médio são incipientes em relação às temáticas mais consolidadas do bacharelado, o que demonstra o potencial de estímulo para que os licenciandos incorporem em suas pesquisas a dimensão do seu campo de atuação, a escola e a sala de aula do ensino médio.

Reiteramos que este capítulo apresenta uma abordagem preliminar sobre os diversos percursos trilhados pelos egressos deste curso específico. Entendemos que se trata de uma amostra pequena, que apenas direciona para perspectivas futuras de pesquisa. O foco principal foi, minimamente, identificar os campos de atuação e as possibilidades das Ciências Sociais no contexto ludovicense, apontando algumas fragilidades no que diz respeito ao acolhimento desta formação em setores que não compartilham dos mesmos ideários do contexto educacional ou científico, como no caso da carreira acadêmica.

Considerando todo o cenário que impacta o ensino de Sociologia no ensino médio, a condição de licenciando, embora teoricamente permita uma inserção mais rápida do que o bacharel, é confrontada com o contexto político-social da reforma do ensino médio, que tem imposto desafios consideráveis aos licenciandos e aos egressos que ainda não atuam como professores de Sociologia. Diversos fatores fora da lógica formativa, como a ausência de concursos, a desvalorização da profissão, a falta de profissionalização docente do professor de Sociologia e as condições de trabalho nas escolas públicas, têm moldado as escolhas dos estudantes no vestibular da UEMA. Além disso, esses fatores comprometem tanto a continuidade da graduação para aqueles que ingressaram nesse curso quanto a inserção no



mercado de trabalho para os que já estão formados. Este capítulo se propôs a aprofundar a análise dessas dimensões que envolvem a formação do cientista social, ou sociólogo, para além de suas dimensões acadêmicas e científicas.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. Professores de sociologia no ensino médio em são luís egressos da UEMA: perfil, condições de trabalho e estratégias metodológicas**

No capítulo anterior, realizamos uma discussão preliminar sobre a relação formação-trabalho, a partir de uma amostra composta por 17 (dezessete) egressos do curso de Ciências Sociais, abrangendo tanto os licenciados quanto os bacharéis, com o objetivo de mostrar os caminhos trilhados após a formação e, conseqüentemente, as áreas de atuação ou a falta delas.

Neste capítulo, inicialmente, situamos historicamente o ensino de Sociologia no contexto da política educacional brasileira, enfatizando suas idas e vindas no currículo do ensino básico. Além disso, discutimos o papel das agendas políticas que culminaram nas reformas educacionais ao longo do tempo, destacando a questão do ensino de Sociologia, desde a obrigatoriedade até o chamado “Novo Ensino Médio” (NEM), que ainda está em processo de implementação nas escolas brasileiras, bem como o lugar da Sociologia na Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, apresentamos uma análise da situação atual do ensino de Sociologia no Maranhão, especificamente em São Luís, trazendo relatos de professores de Sociologia egressos da UEMA que atuam em escolas públicas da cidade.

Este capítulo abordará discussões que perpassam o perfil dos professores, suas condições de trabalho e as principais estratégias teórico-metodológicas utilizadas em suas práticas docentes, considerando o contexto da disciplina de Sociologia no Novo Ensino Médio (NEM).

Aprofundaremos o estudo sobre os desafios da prática docente, problematizando as influências das condições de trabalho desses profissionais e os desafios teóricos e práticos da atuação docente frente ao cenário de diminuição da carga horária da disciplina de Sociologia e à ênfase na formação técnica-profissional dos jovens. Além disso, discutiremos os desafios da transposição didática e as expertises metodológicas diante de um contexto desfavorável de ensino e trabalho. A dimensão do tempo será amplamente explorada neste capítulo, uma vez que ela permeia todas as entrevistas e relatos dos professores.

Para isso, foram realizadas entrevistas com 6 (seis) professores, sendo 3 (três) presenciais e 3 (três) remotas, por meio da plataforma Google Meet. Quanto ao recorte de gênero, temos 2 (mulheres) e 4 (homens) egressos do curso de Ciências Sociais da UEMA. É relevante destacar que o pesquisador está diretamente implicado na pesquisa, pois compartilha do mesmo universo de formação dos entrevistados — o curso de Ciências Sociais. Dessa forma,

o exercício de distanciamento crítico foi essencial durante a realização das entrevistas e ao longo do processo de redação da dissertação.

As relações sociais e afetivas construídas ao longo da graduação possibilitaram uma aproximação com os entrevistados. O contato e o agendamento das entrevistas/conversas ocorreram via WhatsApp, em consenso sobre o melhor horário e dia para a realização das entrevistas, que aconteceram entre os dias 16/11/2023 e 12/07/2024. Em respeito à preservação das identidades dos professores e das instituições de ensino nas quais atuam, utilizaremos nomes fictícios para referir-nos a eles.

#### **4.1 O ensino de Sociologia no Ensino Médio: entre percalços e encaixes históricos**

A presença da disciplina de Sociologia nos currículos do ensino médio é relativamente recente. Ela passou a ser obrigatória com a promulgação da Lei nº 11.684/08, que garantiu sua inclusão em todas as séries do ensino médio. Contudo, mesmo assegurada por lei, a Sociologia continua sendo desafiada a reafirmar sua importância tanto no campo pedagógico quanto no político, na busca por sua legitimação como disciplina no ensino médio. Portanto, antes de refletirmos sobre o ensino dessa disciplina, é relevante observar seu *caráter intermitente*, refletido na trajetória da Sociologia no contexto das reformas educacionais brasileiras.

Ao longo de sua história nos currículos do ensino médio, a Sociologia foi marcada por idas e vindas, ora sendo parte obrigatória do currículo, ora ficando ausente dele. O objetivo deste texto não é esmiuçar todo o contexto histórico dessa disciplina, visto que há uma literatura vasta sobre o tema, a qual o leitor pode consultar caso deseje aprofundar-se nos dilemas dessa disciplina no ensino médio, como nos estudos de Silva (2007), Moraes (2003; 2011), Silva e Santos (2010), entre outros.

No entanto, faremos uma breve reflexão sobre o período de conquista legal que tornou o ensino de Sociologia obrigatório, seguida de uma análise dos dilemas atuais enfrentados pela disciplina com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Em seguida, focaremos na situação particular do Maranhão, especialmente em São Luís, abordando os egressos do curso de Ciências Sociais da UEMA que atuam nas escolas públicas de ensino médio e os desafios da transposição didática frente ao cenário de reformas e mudanças educacionais.

#### **4.2 Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, uma conquista “garantida”.**

A história da disciplina de Sociologia no ensino básico é marcada por processos políticos, sociais e econômicos que resultam em uma disciplina sem identidade no currículo do ensino médio, principalmente devido à sua intermitência curricular. Nesse contexto, é possível

afirmar que a obrigatoriedade do ensino da disciplina nas três séries do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, constitui um marco significativo para as Ciências Sociais – Licenciatura no Brasil.

A Lei nº 11.684 alterou o artigo 36 da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define as diretrizes e bases da educação nacional, e passou a incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Com isso, a disciplina de Sociologia no ensino médio ganhou respaldo legal para sua permanência. Contudo, a partir daí, iniciou-se um amplo debate em torno do ensino da Sociologia no ensino básico, com diversas linhas de discussão.

Pesquisadores têm analisado questões como a formação de professores, a qualidade do material didático e a metodologia específica. Em relação à carência de professores formados na área, surgiram discussões sobre a ocupação de profissionais de outras áreas para ministrar a disciplina. A carga horária reduzida da Sociologia, em comparação com outras disciplinas, também se tornou uma questão relevante, considerando o tempo escasso destinado a essa área no currículo, entre outros desafios enfrentados pela presença desta disciplina no ensino médio (Handfas, 2012; Oliveira, 2018).

Embora as discussões sobre a legitimidade da disciplina na educação básica teoricamente tenham cessado com a promulgação da lei de obrigatoriedade, na prática, os debates e embates continuam a existir, pois a Sociologia ainda enfrenta um longo desafio para se afirmar no currículo escolar. Diferentemente de disciplinas mais consolidadas, como Matemática e Língua Portuguesa, a Sociologia ainda precisa conquistar seu espaço e reafirmar constantemente sua importância na formação dos adolescentes e jovens.

Como destacam Fraga e Bastos (2009), muitas escolas percebem a Sociologia como parte do currículo escolar principalmente devido à sua obrigatoriedade no ensino médio, e não por reconhecerem sua contribuição significativa para a formação dos alunos.

Esse problema é abordado por Carvalho Filho (2014), que explica que a obrigatoriedade do ensino não garante legitimidade nem reconhecimento dentro do currículo. O ensino de Sociologia enfrenta um duplo problema – epistemológico e sociológico – em que os parâmetros de legitimidade científica e o reconhecimento de sua relevância surgem como obstáculos para a consolidação da disciplina nas escolas de ensino médio. Isso ocorre principalmente quando comparada a disciplinas que fazem parte do currículo desde o ensino fundamental, como História, Geografia e Filosofia, nas quais os estudantes já estão minimamente familiarizados.

### **4.3 A Reforma do Ensino Médio e a BNCC: mais um capítulo da “saga” da Sociologia na Educação Básica**

A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tornou a Sociologia uma disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que se manteve até a Reforma do Ensino Médio, introduzida pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Essa reforma surgiu em um contexto político de transição, após o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, com Michel Temer assumindo a presidência. A partir desse momento, ele passou a pôr em prática uma série de medidas de caráter neoliberal, sendo a educação um dos seus alicerces.

A reforma visava modernizar e melhorar a qualidade do ensino no Brasil e trouxe mudanças significativas no currículo do ensino médio. Destacou-se a flexibilização curricular, dividida em duas partes: uma comum para todos os estudantes e outra diversificada, onde os alunos poderiam escolher itinerários formativos conforme seus interesses e aptidões. A reforma se materializou na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que estabelece conhecimentos e competências consideradas essenciais para a educação básica.

Por outro lado, apesar das intenções teóricas da reforma, uma simples mudança curricular não resolve os problemas históricos do sistema educacional brasileiro. A reforma careceu de consultas amplas com professores, alunos e outros setores educacionais. A flexibilização curricular pode beneficiar alguns, mas também levanta preocupações sobre a desigualdade no acesso a áreas de conhecimento e na infraestrutura das escolas. Nesse sentido, a BNCC enfrenta desafios na adaptação às realidades locais e regionais, limitando a autonomia dos professores e a criatividade pedagógica.

Celso João Ferretti critica a reforma por sua visão restrita de currículo, acreditando que a alteração curricular não resolve os problemas existentes e desconsidera a importância do currículo como um conjunto de ações e atividades que envolvem a formação dos alunos (Ferretti, 2018).

A reforma e a BNCC, nesse sentido, representam um retrocesso para a Sociologia no currículo do ensino médio. A distribuição de disciplinas por áreas de conhecimento, incluindo a Sociologia, resultou na redução da carga horária e em um caráter interdisciplinar que diminuiu sua importância. A Sociologia é agora agrupada com outras disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reduzindo sua presença no currículo.

A redução da carga horária e a tentativa de integrar a Sociologia com outras disciplinas podem enfraquecer o ensino desse componente e diminuir seu papel na formação crítica dos estudantes. A crítica de Bodart e Feijó (2020) destaca a visão de "desdisciplinarização" do currículo, onde a Sociologia, assim como outras disciplinas de Ciências Humanas, pode perder relevância no ensino médio devido à sua menor carga horária e à integração forçada com outras matérias.

Por outro lado, a flexibilização curricular e a introdução dos itinerários formativos ainda geram desafios em escolas que não têm a mesma estrutura de suporte, principalmente nas escolas do sistema público de ensino. A falta de uniformidade na oferta dos itinerários formativos e a disparidade na infraestrutura entre diferentes regiões do Brasil contribuem para uma aplicação desigual da reforma, o que é, sem dúvida, um ponto relevante a ser considerado.

#### **4.4 A situação do ensino de Sociologia no Maranhão**

No Maranhão, as escolas tiveram que adaptar seus currículos para atender às exigências dessa reforma, com ênfase no currículo flexível, dividido em Formação Geral Básica (FGB) e uma base diversificada, além da adoção de blocos formativos integrados (itinerários formativos), que se subdividem em cinco: Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguagem, Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas e Formação Técnica e Profissional. Neste aspecto, a crítica ao modelo de implantação reside nas limitações das estruturas das escolas em ofertar tais itinerários, o que, de certa forma, restringe o potencial prático do modelo de escola denominado “Escola da Escolha”, onde os estudantes teriam autonomia para escolher os percursos que gostariam de trilhar no ensino médio, apontando para um modelo notadamente desigual de acesso.

O processo de implementação dessa reforma começou em 2020, coincidentemente no mesmo ano em que o Brasil apresentou os primeiros casos da pandemia de COVID-19, levando, consequentemente, à adoção tardia, por parte do MEC, de medidas que levaram ao ensino remoto<sup>36</sup>. O cenário não poderia ser mais caótico para a implantação de um novo modelo de ensino. Na realidade maranhense, a reforma começou a ser introduzida em 28 escolas chamadas

---

<sup>36</sup> Medida esta que lançou luz aos problemas estruturais da sociedade brasileira, as desigualdades sociais que se exemplificaram nas formas desiguais de acesso ao ensino remoto, tendo em vista a falta de equipamentos e acesso à internet razoável, para que os estudantes conseguissem acompanhar as aulas. Também não podemos minimizar os impactos dos contextos familiares no rendimento dos estudantes, como por exemplo um lugar silencioso para estudar, a conciliação dos afazeres da rotina doméstica e o estudo são exemplos a serem considerados. Estes alunos que vivenciaram a dinâmica do ensino remoto, são hoje estudantes do 2º e da 3º série do ensino médio. Carregam marcas psicossociais do período pandêmico que consequentemente traduz-se na assimilação e engajamento nas aulas e disciplinas.

“escolas-piloto” e 13 Centros Educa Mais<sup>37</sup>. Em contrapartida, o Estado já possuía uma experiência anterior com modelos semelhantes por meio dos Institutos de Educação do Maranhão (IEMA), que ofereciam um currículo diversificado e em tempo integral.

Na realidade maranhense, existem três modalidades escolares ofertadas pela Secretaria de Educação (SEDUC): Escolas Regulares ou Parciais, Centros Educa Mais e IEMAs. A primeira oferece aulas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno); a segunda e a terceira na modalidade integral (os estudantes permanecem o dia todo na escola, das 07:00 às 17:30). Os Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), por sua vez, funcionam em tempo integral e oferecem um currículo diversificado, incluindo disciplinas técnicas, projetos de vida e atividades eletivas. Possuem uma abordagem mais integrada e adaptada ao novo modelo curricular. Teoricamente, a experiência desse modelo educacional, especialmente em instituições como o IEMA, tem demonstrado que a implementação pode ser mais eficaz quando há um currículo bem estruturado e suporte adequado para professores e alunos, o que inexistia em muitas escolas de São Luís, onde fatores estruturais saltam aos olhos, evidenciando as desigualdades que este modelo curricular impõe a professores e alunos situados em determinados bairros periféricos. Esses fatores evidenciam outras questões, como a ênfase na formação técnica dos estudantes e o esvaziamento de componentes curriculares das Ciências Humanas, como será possível perceber adiante.

Do ponto de vista curricular, no Maranhão, a Sociologia permaneceu obrigatória, mas com carga horária reduzida de duas aulas para uma por semana. A parte diversificada da BNCC inclui: projeto de vida, tutoria, eletivas de base, pré-itinerários formativos (Pré-IF) e itinerários formativos. O projeto de vida teria como finalidade levar os estudantes a refletirem sobre seus interesses, valores, objetivos pessoais e profissionais. As eletivas de base são componentes que têm como objetivo explorar as aptidões e interesses pessoais para desenvolver as habilidades de cada estudante. Os Pré-IF, por sua vez, são ofertados para estudantes da 1ª série do ensino médio, objetivando apresentar e introduzir os itinerários formativos, que se dividem em quatro: Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas (CSEA), Ciências Humanas e Linguagem (CHL), Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (CETT) e Ciências da Saúde (CS).

---

<sup>37</sup> Modelo de escola pública que visa o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões – intelectual, social, cultural, física e emocional. Este novo modelo tem como base o diálogo entre estudantes e educadores com a finalidade de desenvolverem juntos as competências que a vida e o mercado de trabalho exigem. É orientado, nesse sentido, por uma premissa neoliberal da chamada *escola da escolha*, ligada a uma aprendizagem voltada para um *conhecimento útil*, tendo como filosofia central o protagonismo juvenil e seu projeto de vida.

Os itinerários formativos na 2ª e 3ª séries do ensino médio, teoricamente, seriam o momento em que os estudantes aprofundariam os conhecimentos nos itinerários com os quais possuem mais afinidade. Do ponto de vista da carga horária, na 2ª série, os estudantes possuem dois componentes de aprofundamento (Aprofundamento I e II), com carga horária semanal de duas aulas por semana em cada um, correspondendo a uma carga horária anual de 80 horas, respectivamente. Na 3ª série, os estudantes possuem três componentes de aprofundamento (I, II e III), com dois horários semanais em cada, correspondendo a 80 horas anuais, respectivamente, em cada componente.

Na BNCC, a Sociologia está alocada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dividindo espaço com as seguintes disciplinas: História, Geografia e Filosofia; o foco, teoricamente, seria fortalecer a interdisciplinaridade entre os temas abordados em cada disciplina. O que ocorre na prática é um esvaziamento de conteúdos específicos, especialmente os de Sociologia, visto que as discussões temáticas desta disciplina ficam prejudicadas com a disponibilidade de apenas uma aula por semana, dificultando exponencialmente o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, o trabalho docente do professor de Sociologia. Como será possível identificar nos relatos dos professores, essa situação acaba forçando esses docentes a adaptarem os conteúdos, ou seja, a fazer arranjos metodológicos para componentes como corresponsabilidade social, tutoria e os componentes de aprofundamento (que possuem carga horária maior), uma vez que a própria versatilidade teórica das temáticas trabalhadas pela Sociologia permite trabalhar diversas questões que escapam ao próprio campo.

Os desafios enfrentados por professores, alunos e gestões no espaço escolar colocam questões cruciais sobre as possibilidades de aplicação dessa reforma, na qual os problemas estruturais e a falta de recursos educacionais mínimos existem em muitas situações. A necessidade de adaptação dos currículos às novas exigências esbarra em questões socioculturais e econômicas dos alunos, representando um desafio significativo para a implantação de uma reforma curricular sem as condições estruturais mínimas. Os desafios metodológicos e da transposição didática dos conteúdos perpassam necessariamente pelo tempo, dimensão de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer trabalho, principalmente o trabalho docente. A partir daqui, discutiremos a realidade de professores egressos de Ciências Sociais e os desafios impostos à prática docente, sem desconsiderar os contextos sociais desfavoráveis em que ela ocorre (ou, pelo menos, tenta).

As condições de trabalho docente em escolas públicas do Estado do Maranhão, juntamente com a questão do tempo destinado à disciplina de Sociologia, serão o ponto de



partida para incitarmos uma discussão sobre os muitos desafios de ser professor de Sociologia nesta etapa de ensino. Dentro desse contexto, analisaremos as expertises desses profissionais em criar (ou não) maneiras, metodologias que, minimamente, compensariam as perdas em função das condições de trabalho em seus locais de exercício (a escola) e a carga horária da Sociologia a partir do contexto da Reforma do Ensino Médio.

A partir deste ponto, a sistemática seguirá da seguinte forma: apresentaremos, de maneira individual, as escolas e os professores de Sociologia, levando em consideração a realidade desses profissionais ao lecionarem o componente curricular Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio, as condições de trabalho em suas escolas e, consequentemente, os desafios da transposição didática nesse contexto político-social.

#### **4.5 Centro Educa Mais Tito Lucrécio**

A primeira escola na qual começaremos nossa discussão é o Centro Educa Mais Tito Lucrécio, localizado na periferia de São Luís, no bairro Cidade Operária. Trata-se de uma instituição pública estadual que adotou o modelo de escola em tempo integral, sendo modelo piloto na região. Em relação aos recursos disponíveis para o exercício da prática docente, a escola possui apenas um datashow, dispõe de uma sala com televisão que pode ser utilizada para atividades mais lúdicas, como a exibição de filmes, por exemplo, uma biblioteca razoável, com acervos que contemplam as diferentes áreas, e um refeitório no qual os estudantes que passam o dia na escola podem fazer suas refeições. A escola possui um pátio não tão amplo, onde geralmente acontecem as culminâncias dos eventos e eletivas realizadas pelos alunos.

Em relação ao perfil sociocultural dos alunos atendidos pela escola Tito Lucrécio, a maioria dos estudantes mora no bairro Cidade Operária e em outras localidades vizinhas, como Maiobinha, Janaína e Santa Clara. A grande maioria é composta por alunos de baixa renda, pretos e pardos. O bairro, embora seja considerado periferia de São Luís, já dispõe de uma infraestrutura mínima em comparação aos bairros adjacentes. Possui hospitais de pronto atendimento, bancos, lotéricas, clínicas e pontos comerciais que servem de referência para outros bairros, como os mencionados, além de Cidade Olímpica, Residencial Nestor, Ivaldo Rodrigues, Residencial Novo Renascer, Tiradentes e Alexandra Tavares. O perfil socioeconômico é composto por servidores públicos e uma classe trabalhadora ascendente; alguns possuem negócios próprios, com os quais geram sua renda. Em relação à especulação imobiliária, os imóveis são caros em comparação a terrenos, casas e lotes desses outros bairros citados.

O Centro Educa Mais Tito Lucrécio segue os princípios e orientações da Base Nacional Comum Curricular, com um currículo de formação geral e outro com uma base mais diversificada, que inclui: eletivas de base, corresponsabilidade social, pré-itinerários formativos (pré-IFs) e itinerários formativos. Embora a escola não tenha uma estrutura mínima adequada para a implementação do modelo de tempo integral, há um esforço (por parte da coordenação) para seguir as orientações curriculares do Estado, desconsiderando as condições mínimas de trabalho para a realização da prática docente.

Nesta instituição, o componente curricular de Sociologia é ministrado pela professora Pâmela. Ela é bacharel em Serviço Social e licenciada em Ciências Sociais pela UEMA. Concluiu o curso em 2020 e leciona a disciplina de Sociologia desde 2022 nesta instituição (através de um edital de seleção de professores ocorrido em 2021), configurando sua primeira experiência na docência, que já soma dois anos no ensino médio.

Em entrevista realizada no dia 16 de novembro de 2023, via plataforma Google Meet, a professora Pâmela, ao ser questionada sobre os desafios de ser professora do ensino médio, relata que, além das experiências nos componentes de práticas e estágio, ela nunca tinha assumido o papel de professora do ensino médio, o que, conseqüentemente, trouxe apreensão e receio em assumir tal função. Isso a levou a recorrer a orientações de amigos que já lecionavam e conheciam a realidade dessa etapa de ensino, orientando-a, por exemplo, a fazer uma semana diagnóstica com os alunos para avaliar o grau de conhecimento sobre a disciplina.

Ela também enfrentou dificuldades com a didática ao ser exigida a elaborar os planos de aulas anuais, sendo necessário recorrer às orientações de ex-colegas de turma (que já atuavam como professores), que a orientaram a seguir os modelos disponibilizados pelo caderno de orientações do Estado para o ensino médio. Leciona a disciplina de Sociologia para o 1º, 2º e 3º ano, com uma aula semanal em cada ano, somando mais de 400 alunos, distribuídos em 14 turmas. Não trabalha com a parte diversificada da BNCC, pois o componente de Sociologia já contempla a sua carga horária.

Essa dificuldade é exemplificada por ela como um ponto negativo na formação, muito em função do descomprometimento de um professor específico do chamado núcleo comum. Abaixo, trazemos o relato dela em relação à sua experiência com a disciplina de didática.

Ah, e eu particularmente, das disciplinas que eu senti muita falta agora atuando. Precisei aprender “na marra”. Foi a disciplina de didática. Eu fiz a disciplina lá no prédio de Letras, que fica a geografia. Não lembro o nome do professor, só sei que esse homem bagunçou com a gente, ô. E ele não era nem contratado. Simplesmente ali chegava, conversava, tagarelava aula todinha, mas da disciplina que era

importante, ele não dava, entendeu? Era uma disciplina fundamental, que era a didática é muito importante dizer, pode ser que vá fazer falta lá na frente. Eu até me estressei também na época, mas aí tudo bem (entrevista realiza em 16 de novembro de 2023.).

Julgamos pertinente apresentar este relato para demonstrar que, embora o exercício da docência seja aprendido na prática, a formação inicial e suas fragilidades podem comprometer, futuramente, a atuação de um profissional como professor de Sociologia. Bem sabemos que disciplinas de caráter mais pedagógico, na maioria das vezes, não recebem a devida atenção, tanto do corpo docente quanto do corpo discente. Essa é uma questão a ser considerada.

Ao questionarmos sobre os desafios de ser professor(a) de Sociologia no ensino médio, a professora Pâmela foi enfática ao mencionar os muitos desafios enfrentados, os quais se materializam no uso contínuo do celular pelos alunos. Considerando que essa ferramenta foi amplamente utilizada durante a pandemia, os estudantes tornam-se, cada vez mais, dependentes de estar conectados o tempo todo. Nas palavras dela:

Então, assim, eu gosto de fazer (dar aulas), gosto. Não é fácil. É um desafio muito grande. Na sala de aula, não sei como é a escola privada, porque eu nunca trabalhei em instituição privada. Mas a escola pública tem sido um desafio muito grande principalmente porque a gente tem que *disputar a atenção do aluno com o celular o tempo todo*. A tecnologia, a internet, o celular atrapalham muito, muito, né? Então assim, é menino saliente, é menino que desafia, é menino que... Então assim, não é fácil, mas tem muito aluno bom, tem muito aluno que ainda quer, entendeu? Aí esses que ainda querem é para eles que a gente vai dar aula (entrevista realiza em 16 de novembro de 2023, grifo nosso.).

A volta às aulas "normais" trouxe marcas desse período extremamente conturbado, caótico e de isolamento, configurando um cenário no qual os estudantes são dispersos e têm dificuldades de concentração para acompanhar uma disciplina que exige, no mínimo, atenção, escuta, leitura e interpretação dos fatos que os rodeiam. Dentro dessa atmosfera de "disputa" por atenção, a professora dedica-se a ensinar àqueles e àquelas que, no mínimo, estariam dispostos a aprender o conteúdo ensinado.

A professora Pâmela faz parte de uma grande parcela de profissionais da educação que têm seus contratos oriundos de seletivos lançados pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Isso significa que há uma instabilidade no que tange à sua carreira profissional docente, pois, ao não manter um vínculo efetivo com a instituição, ao fim do seu contrato ela pode ser naturalmente substituída por outro profissional.

O último concurso público para professores no Maranhão completou uma década em 2015, quando a Secretaria de Estado de Gestão e Previdência do Maranhão (SEGEP) lançou o edital de nº 001, de 06/11/2015, com 1.500 vagas para contratação imediata e 300 vagas para

cadastro de reserva. Destas, 65 vagas foram destinadas à contratação de professores de Sociologia, para suprir as demandas das escolas, sendo 47 para contratação imediata, 3 reservadas para pessoas com deficiência e 15 para formação de cadastro de reserva.

A ausência de concursos públicos no estado é uma questão relevante a ser problematizada, pois afeta diretamente a prática docente dos professores. Essa falta de concursos impacta o que se ensina e o que se deixa de ensinar, uma vez que os profissionais são obrigados a seguir estritamente o caderno de orientações do Estado, limitando sua autonomia pedagógica e impossibilitando a adaptação ou inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esta questão, a professora Pâmela pontua:

A gente segue ali como o estado está colocando. Tu podes fazer uma alteração. Mas tu não podes fugir daquilo ali, entendeu? Porque tem aquele cronograma, o que é para trabalhar no primeiro período, o que é para trabalhar...no segundo, no terceiro e no quarto. Então ali já tá tudo dividido, né? Primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Então o Estado já te diz o que tu vais trabalhar. Esse Caderno de Orientação do Estado, como a gente até costuma dizer, que quem prepara ele parece que são pessoas que nunca passaram por uma escola pública. Sabe? Que não entende. Que nunca vivenciou uma escola pública (entrevista realizada em 16 de novembro de 2023).

Critica a qualidade do material didático disponibilizado para os alunos e professores, tendo em vista que, em função da reforma do ensino médio, os materiais didáticos são padronizados para todas as regiões e realidades, o que, na prática, não contempla os alunos.

Se tu pegar os livros da reforma do ensino médio, se tu pegar os livros da área de humanas, tu vai ver que aquele livro, ele é uma ideologia total. Porque o contexto do livro, ele tá muito longe do contexto dos alunos. Tu tá entendendo? Porque como ele é um livro a nível nacional, ele não é um livro feito só por Maranhão, ele é um livro a nível de Brasil é a reforma do ensino médio. E aí se tu pega um livro desse, tu vai ver que o conteúdo é muito avançado pra realidade dos meninos. Aí o que acontece? A gente evita, até de trabalhar. Porque tu não é obrigado a usar o livro, tu não é obrigado. Tu usa uma vez ou outra. Mas se tu for usar o livro ao pé da letra, tu confunde mais os meninos do que outra coisa (entrevista realizada em 16 de novembro de 2023).

Antes da reforma do ensino médio, os estudantes recebiam um livro didático para cada componente curricular; ou seja, recebiam os livros de Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Arte, etc. Com a sistemática de agrupar as disciplinas por área de conhecimento, existe um "livro" que abrange essas áreas, como, por exemplo, a área de Ciências Humanas, o que, na prática, impossibilita o uso aplicado desse recurso, que é importante na condução dos conteúdos das disciplinas. Como é possível perceber no relato da professora, o material acaba caindo em desuso devido à forma como os conteúdos são trabalhados.

Outro ponto a ser considerado nas discussões sobre metodologia de ensino e transposição didática dos conteúdos de Sociologia é a fragilidade na formação dos estudantes

que ingressam no ensino médio, como dificuldades em leitura e interpretação de texto, por exemplo. Tratando-se de uma disciplina que, notadamente, é teórica e exige, no mínimo, que os estudantes leiam e interpretem o que estão lendo para, assim, conseguir fazer uma leitura sociológica do mundo que os cerca, esse acaba sendo um desafio presente na rotina dos professores de Sociologia dessa etapa de ensino.

Em sua experiência docente, a professora Pâmela considera essa uma das principais dificuldades no ensino da Sociologia, em suas palavras:

Tu vai ver que tem muito menino no ensino médio que tem dificuldade até na leitura, na escrita. Tem até uma professora que ela costuma muito dizer, ela diz Pâmela, ela diz logo assim, “foi um primário muito mal feito”. Ela sempre fala, né? “Esse aqui é um primário muito mal feito”. *Então assim, tem menino que chega no ensino médio que não sabe nem ler direito*. Tu organiza um trabalho, tipo um seminário, aí vai com um pedacinho de papel ali pra frente, pra fazer a leitura naquele pedacinho de papel, sabe? *Mas assim, tu encontra dentro da rede pública alunos diferenciados, que querem, mas são aqueles que têm um suporte maior*. Por exemplo, tem uma aluna da turma 102 que percebemos que tem umas coisas que é boa. Tá ali na escola pública, mas tem um suporte. Faz um cursinho, faz um preparatório, faz um curso de inglês por fora, faz isso, faz aquilo (entrevista realiza em 16 de novembro de 2023, Grifo nosso).

Os chamados "alunos diferenciados", na fala da professora, seriam aqueles (as) que têm algum tipo de suporte além das aulas na escola, como cursinhos, aulas particulares de inglês, entre outras situações. Devemos considerar a fragilidade do ensino fundamental e as dificuldades dos alunos relacionadas à questão de classe. Muitos desses alunos são oriundos de escolas sem condições mínimas de funcionamento, como a falta de professores, lanche, água, entre outras variáveis que explicam as dificuldades em acessar o entendimento de uma disciplina teórica como a Sociologia.

A constituição da educação no Brasil é dividida da seguinte forma: há um processo de municipalização da educação fundamental, ficando a cargo da prefeitura, e o ensino médio é de responsabilidade do Estado. Na prática, o que acontece é uma ausência de comunicação entre essas duas instâncias para traçar metas mínimas de alfabetização, para que, no ensino médio, os estudantes não cheguem com tantas fragilidades em leitura e interpretação textual<sup>38</sup>.

Consideraremos em todas as entrevistas/conversas o fato de os alunos que hoje cursam o 2º e 3º ano terem vivenciado o período pandêmico e o ensino remoto, em função dos possíveis

---

<sup>38</sup> Outro ponto relevante a ser considerado é a resistência por parte do Estado em não reprovar o aluno, tendo em vista que a reprovação representaria o atestado da ineficácia do Estado em relação às demandas educacionais e à ênfase em números que nem sempre condizem com a realidade. Em outras palavras, os alunos estão saindo do ensino médio com grandes dificuldades, em função de uma política educacional pautada em números, o que representaria, para fora, um avanço da educação do Estado. Estas são apenas questões a serem suscitadas, que poderiam resultar em trabalhos futuros sobre a educação maranhense.

impactos no processo de ensino-aprendizagem, logicamente ligados ao ensino da Sociologia. Nesse sentido, a professora relata que os alunos do 1º ano são os que estão tendo maior facilidade em aprender Sociologia, o que poderíamos interpretar como sendo sujeitos que estão tendo o primeiro contato com a disciplina e se ambientando no espaço escolar. Dessa forma, a professora faz uma comparação com os alunos do 2º e 3º ano, que passaram pela experiência da pandemia e do ensino remoto.

Sobre as condições de trabalho, a professora relata que a escola possui apenas um datashow, que na maioria das vezes está com defeito. Em razão disso, as aulas seguem um formato mais conteudista, com a perspectiva do diálogo e a conexão com o cotidiano como estratégias de aproximação da disciplina com os alunos. A escola, como mencionei anteriormente, possui uma sala com televisão para uso didático. No entanto, a professora Pâmela acaba não utilizando para exibição de filmes e vídeos, devido à duração da aula, que é de 50 minutos<sup>39</sup>.

Porque o professor entra na sala, ele tem que pedir silêncio, vai fazer chamada, vai fazer tudo isso, já dá uns 15 minutos. Até ele começar a dar aula... Então eu faço muito o quê? Eu compartilho material com eles. Compartilho material. Sempre compartilho com os líderes de turma para que eles coloquem no grupo da sala deles. Material sempre PDF. E a partir daquele material a gente faz a discussão (entrevista realizada em 16 de novembro de 2023).

Observe que as questões estruturais e as condições de trabalho impõem certos obstáculos à prática docente do professor. Nesta situação específica, os recursos disponíveis na escola e o tempo de aula acabam comprometendo a dinâmica da disciplina, que se torna mais conteudista. A professora fala sobre as dificuldades de cada ano com a disciplina e atesta que, no primeiro, observa uma maior receptividade. Poderíamos refletir que esses alunos estão tendo o primeiro contato com a disciplina, tendo em vista que a Sociologia não é presente no Ensino Fundamental. Ao se deparar com estudantes do segundo e terceiro ano, esses mesmos alunos não se lembram de autores estudados em sala, como Marx, Durkheim e Weber. A ênfase metodológica em aspectos conceituais e temáticas da Sociologia pode tornar a disciplina desinteressante para os alunos, que não enxergam o potencial prático dos conteúdos abordados pela professora em sala de aula. Por outro lado, as condições de trabalho e o tempo contribuem consideravelmente para isso.

#### 4.6 Centro Educa Mais Cosmos

---

<sup>39</sup> Essa situação tem feito com que ela repense em adquirir, por conta própria, um datashow para dinamizar as aulas.

A segunda escola que fez parte da nossa pesquisa foi o Centro Educa Mais Cosmos, localizado geograficamente no bairro Cohatrac, em São Luís. Trata-se de uma escola pública estadual que adotou o modelo integral (anteriormente funcionava no modelo parcial). Em relação à infraestrutura da escola, ela possui: banheiros (masculino e feminino), uma biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, laboratório de Ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala da direção, sala de professores e não possui sala de atendimento especial. Em relação aos equipamentos tecnológicos, possui: copiadora, impressora, TV e datashow. Dispõe de um pátio coberto, onde geralmente acontecem as culminâncias dos eventos realizados pela escola e das atividades desenvolvidas pelos alunos.

O perfil sociocultural do público que frequenta esta escola reside no próprio bairro (Cohatrac). A escola é considerada relativamente boa em relação a outras realidades. O Cohatrac, embora não esteja situado na região central da cidade, é um bairro estruturalmente bem assistido pelo poder público, possuindo tratamento de esgoto, shopping center e imóveis com alto valor agregado. A maioria dos moradores são servidores públicos. É interessante considerar que o bairro se subdivide em outros, como: Cohatrac I, II, III, IV, que podem não necessariamente compartilhar dos mesmos privilégios da região central do bairro, estando situado próximo a outro bairro, chamado Cohab.

Assim como o Centro Educa Mais Tito Lucrécio, o Centro Educa Mais Cosmos segue os princípios e orientações da Base Nacional Comum Curricular, com um currículo de formação geral e outro com uma base mais diversificada, que inclui: eletivas de base, corresponsabilidade social, pré-itinerários formativos (pré-Ifs), itinerários formativos. Embora a escola não tenha uma estrutura mínima adequada para a realização deste modelo de tempo integral, há um esforço em seguir as orientações curriculares, que esbarram em como serão realizadas. Isso fica atestado quando questionamos quais as condições mínimas de trabalho os professores de Sociologia dispõem para a realização da sua prática docente, conforme relatado pela professora Layres.

Nesta instituição, o componente curricular de Sociologia é ministrado pela professora Layres. Ela possui Licenciatura em Ciências Sociais pela UEMA e duas especializações em Sociologia e Ciências Humanas, além de uma segunda Licenciatura em História. Leciona como professora de Sociologia há seis anos e como professora de História há dois anos e meio, ambas na mesma instituição. Trabalha há dois anos nesta escola, desde 2022. Assim como a professora Pâmela, ela possui um vínculo por meio de um seletivo, com contrato de 40 horas semanais. Na escola, leciona em todas as turmas o componente de Sociologia e,

somente no terceiro ano, ministra a disciplina de História. Em relação à carga horária, possui apenas um horário por semana em cada turma, além das disciplinas de aprofundamento, que compreendem dois horários semanais.

Ao ser questionada sobre as condições de trabalho, a professora Layres relata a falta de estrutura da escola para ofertar o ensino em tempo integral, como, por exemplo, a oferta dos itinerários formativos. No entanto, pondera que, este ano, a escola adquiriu projetores para todas as salas, uma realidade diferente de anos anteriores. Isso é evidenciado nas seguintes passagens.

Em relação às condições de trabalho, por ser uma escola de tempo integral, eu creio que a escola, falta a questão estrutural mesmo algumas coisas foram melhoradas, por exemplo, data show, que esse ano a gente já começou com um projetor para todas as salas; chegaram projetores novos, mas até no passado, o professor que quisesse utilizar os projetores era bem complicado porque só havia dois projetores e atrapalhava um pouco a questão do trabalho nesse sentido. Mas falta algumas coisas na escola, até a questão da própria biblioteca, a biblioteca é junto com o laboratório de informática e às vezes isso dá um problema, né porque se vamos fazer alguma coisa na própria biblioteca, quando a professora quer usar os projetores com os alunos atrapalha, então pedagogicamente falando, né não é algo que seria proveitoso, vamos dizer assim (entrevista concedida em 11/07/2024.).

A primeira coisa que gostaria de destacar sobre esse novo ensino médio seria a própria oferta dos itinerários. A própria escola não consegue oferecer os quatro itinerários justamente por não ter o espaço físico adequado, a própria escola tem que avisar os alunos que querem, por exemplo, itinerários de ciências econômicas e administrativas, que seria o itinerário que seria a aplicação do itinerário em Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas, eles acabam indo pro itinerário de linguagens e humanas porque é o mais próximo e aí, a primeira problemática é...se o ensino médio tem a função direcionar, para o mercado de trabalho as escolas públicas não vão oferecer todos os itinerário. E os meus alunos acabam indo para outro itinerário justamente porque a maioria dos alunos residem naquela região e a escola é considerada relativamente boa, então o aluno não vai querer sair daquela escola e não vai querer ir para outras escolas públicas, então acabam ficando lá (entrevista concedida em 11/07/2024.).

Em relação à própria disciplina de sociologia *a maior dificuldade que eu tenho é a questão do próprio tempo, você administrar ali a disciplina com um horário semanal.* Então, por exemplo, no primeiro ano que é aquela parte mais introdutória da sociologia, você sempre tem que tentar ali ajustar o seu tempo para tentar trabalhar o conteúdo curricular, só que nem sempre dá porque as questões da escola, do calendário, dos feriados e sempre tem atividades paralelas, então a gente acaba prejudicado ali com a questão de uma aula semanal. *Melhorou bastante depois que a escola adquiriu projetores e agora já não tem mais isso, de usar somente o quadro e tal, então já adianta um pouco nesse sentido, né mas é bem complicado em um horário semanal* (entrevista concedida em 11/07/2024 grifo nosso.).

A própria questão do ensino fragilizado que os alunos chegam do ensino fundamental. Então os alunos chegam com muita deficiência de leitura e interpretação de texto. E aí, a gente sempre debate isso porque quando a gente faz diagnóstico aplicado é sempre um dos critérios dos alunos novatos se eles são deficitários dessa questão da própria dificuldade de leitura, os alunos deveriam ser preparados desde o ensino fundamental. As vezes quando a gente dá aula sempre relacionado com o cotidiano, ok mas quando é algo mais abstrato que a gente for trabalhar até a questão do próprio livro didático ler um livro, uma parte do livro diádico eles tem essa grande dificuldade (entrevista concedida em 11/07/2024.).



Nessas duas passagens, percebemos três questões que podemos problematizar a partir da fala da professora Layres: o pouco tempo para ministrar os conteúdos de Sociologia, a aquisição, por parte da escola, de datashows e as dificuldades de leitura e interpretação que os alunos apresentam ao chegar ao ensino médio. Essas três questões são importantes para trabalharmos com as estratégias metodológicas.

Começaremos a discutir duas dimensões: o tempo e as possibilidades que o recurso tecnológico oferece. Com a ausência de tempo — de apenas 50 minutos — é complicado ter tempo para escrever o conteúdo no quadro, fazer a chamada, acalmar a turma e começar a explicar. A professora Layres salienta que, antes da aquisição dos datashows pela escola, havia apenas dois aparelhos para toda a instituição, o que obrigava a adoção de métodos mais tradicionais, como escrever no quadro ou "aula normal", como é entendida pelos alunos. O datashow teoricamente minimiza isso, pois o professor pode elaborar a aula a partir de imagens, slides e pequenos vídeos. Isso, teoricamente, permite ao professor ganhar tempo, em um cenário onde o tempo quase inexiste.

Por outro lado, existe uma questão ainda mais conflitante para o professor de Sociologia, que compreende que os alunos minimamente precisam ler e interpretar o que observam e o que escutam, tornando-se um desafio adicional no processo de transpor a Sociologia para fora. Os estudantes chegam com enormes lacunas no processo de alfabetização, o que torna a tarefa de discutir um assunto em uma página do chamado "livro didático" algo quase impraticável para alguns jovens.

Nesta escola, ao menos a partir do relato da professora, existe uma preocupação em realizar o que ela chamou de diagnóstico aplicado para identificar as fragilidades de leitura e interpretação de texto dos alunos do 1º ano do ensino médio.

O livro didático, enquanto recurso metodológico, é uma outra questão que afeta disciplinas da área de Ciências Humanas, especialmente os conteúdos sociológicos. Os livros são distribuídos conforme a organização do ensino médio, por áreas de conhecimento, ou seja, não existe mais um livro específico de Filosofia ou Sociologia. Existem volumes que correspondem à área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Arte e Sociologia). No relato abaixo, podemos perceber a dimensão da realidade do ensino médio ludovicense, a partir da ausência do livro didático específico. Questionamos a professora Layres sobre o uso do livro didático em sua prática docente; segundo ela,

O livro (didático) inclusive é uma das críticas da área de Ciências Humanas; o livro é organizado com base no novo ensino médio por área de conhecimento. A gente não tem um livro de sociologia, temos livro de Ciências Humanas. E esses livros são trabalhados conjuntamente ali com os professores de Ciências Humanas. Mas tem um problema os livros não contemplam todo o conteúdo da matriz curricular e a forma que a gente disponibilizou os livros para os alunos é uma forma que nós professores consideramos (falando pela minha área né) uma forma equivocada porque eles não dão os 6 volumes dos livros para os alunos, eles dão 2 volumes dos livros no 1 ano, 2 volumes do segundo e 2 volumes no terceiro. O problema disso é que às vezes o conteúdo do primeiro ano está lá no livro do terceiro ano que eles disponibilizam, e aí, a gente acaba que não conseguindo trabalhar com o livro didático de forma efetiva, a gente tem ali, outras alternativas a gente já deixa um pouquinho lá de alguns livros que sobraram, de todos os exemplares, *a gente trabalha junto a biblioteca pega e utiliza e depois volta lá junto para poder continuamente utilizar então o livro didático*. Ele está sendo pouco utilizado na escola que eu trabalho. (entrevista concedida em 11/07/2024, Grifo nosso.).

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas pela professora, ela relembra que, quando começou a lecionar nesta escola, utilizava muito o quadro e textos relacionados ao tema, levando em consideração a falta de recursos que a escola tinha na época. Atualmente, com os projetores adquiridos pela escola, ela tem conseguido dinamizar mais suas aulas, utilizando metodologias mais ativas, como a criação de podcasts pelos alunos e a utilização da música nas aulas. Os recursos disponibilizados ampliaram e dinamizaram as possibilidades metodológicas<sup>40</sup>.

Eu costumo utilizar a questão da tecnologia na sala de aula porque percebo que todo mundo gosta muito de produzir alguma coisa, não só a gente ficar lá dando aula de Marx, Weber e Durkheim e muitas vezes eles têm dificuldade em ficar só na teoria, então tem que trazer também algo para unir a questão de prática e a questão teórica. Por exemplo, o podcast por ter somente uma aula semanal, eu passei praticamente duas semanas, ou seja, duas aulas - para dar um mês ali, para desenvolver esse trabalho para a gente poder apresentar em sala de aula. Então, o tempo às vezes tem que ser ali regado para que a gente não se perca relacionado ao calendário da escola mesmo, mas eu continuo a trabalhar dessa forma objetiva, sala de aula investida, também gosto muito de debates e eles também gostam.

A professora Layres também faz uso de uma estratégia metodológica chamada *sala invertida*, que funciona em uma dinâmica parecida com os seminários, configurando-se como parte das chamadas metodologias ativas. Nesse contexto, os alunos recebem um determinado tema e precisam estudá-lo para apresentá-lo à turma. Segundo a professora, esta metodologia “é uma coisa que eu vejo que eles se empenham bastante”.

Tendo em vista essas estratégias metodológicas para transpor os conteúdos sociológicos utilizados pela professora, a leitura e a interpretação têm sido algumas das dificuldades observadas em sala de aula, que abrangem todas as três séries do ensino médio. Essa questão

---

<sup>40</sup> Devemos considerar também a busca da professora em especializações que versam sobre a utilização das novas tecnologias em sala de aula, o que possibilitou desenvolver com os alunos tabuleiros sociológicos por exemplo.

se evidencia no 3º ano, quando a professora adota uma postura mais conteudista em função da proximidade dos vestibulares.

Ao refletir sobre o futuro dessa disciplina, a partir deste contexto de reforma do ensino médio, a professora pontua que “não consegue ver de forma esperançosa”, tendo em vista o agrupamento de disciplinas por área de conhecimento, o que considera uma ideia equivocada de interdisciplinaridade. Isso representa, na prática, uma perda de especificidade das disciplinas dentro do currículo do ensino médio.

#### **4.7 Centro Educa Mais Raízes**

O Centro Educa Mais Raízes, por sua vez, é uma escola que funciona em tempo parcial e está localizada na periferia de São Luís, na regional do Itaqui Bacanga, no bairro Anjo da Guarda. É uma escola-piloto para a implantação do Novo Ensino Médio na região; ou seja, é referência para outras escolas da mesma localidade. Esta escola encontra-se em uma região bem específica da cidade, atravessada por contextos sociopolíticos que envolvem a dinâmica de circulação do capital, devido à região portuária, que abriga o Porto do Itaqui Bacanga. Assim como os demais bairros periféricos de São Luís, apresenta cenários estruturais e de violência muito comuns, que dialogam com a dinâmica dos bairros geralmente divididos por facções, seja ela PCM, Comando Vermelho ou Bonde dos 40.

Do ponto de vista estrutural, a escola dispõe de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de banheiros adaptados. Possui uma biblioteca com sala de leitura, quadra de esportes coberta, pátio coberto e aberto, onde geralmente ocorre a culminância dos projetos desenvolvidos pela escola e pelos alunos. As salas possuem ar-condicionado, auditório, cozinha e refeitório disponíveis para a alimentação dos alunos, e abastecimento de água. Em relação aos recursos tecnológicos, a escola dispõe de internet disponível apenas para a direção, coordenação e professores, além de um laboratório de informática. Estruturalmente, a escola oferece essas questões mencionadas, mas, como veremos nos relatos dos professores, a efetividade desses sistemas é um problema. Como também será observado nos relatos, a constância de situações de falta de água e lanches para os alunos faz com que os professores sejam aconselhados a liberar os estudantes antes do horário previsto para a saída, prejudicando o andamento das aulas de Sociologia.

Nesta escola, trabalham dois professores de Sociologia, ambos egressos do curso de Ciências Sociais da UEMA: o professor Henrique e o professor João. Ambos lecionam apenas um turno. O professor Henrique, por exemplo, leciona Filosofia e o componente de Corresponsabilidade Social no turno da manhã; no turno da tarde, leciona o componente de Pré-Itinerários Formativos e a disciplina de Sociologia. O professor João leciona Sociologia no turno da tarde.

O professor Henrique<sup>41</sup> tem 27 anos, é formado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UEMA e trabalha há 4 anos como professor do ensino médio, desde 2021. Além disso, é especialista em Metodologia da Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e leciona nesta instituição há quatro anos. O vínculo com a instituição é por contrato seletivo, com uma carga horária de 40 horas semanais, divididas em dois vínculos: 20 horas como professor e 20 horas com um contrato especial de trabalho, totalizando 28 horas semanais de aulas.

Já o professor João<sup>42</sup> tem 33 anos, possui dupla habilitação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e fez parte da 4ª turma do curso de Ciências Sociais da UEMA. Diferentemente do professor Henrique, o professor João possui vínculo efetivo com a instituição, ou seja, é concursado. Ele é mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), título concluído em 2017, e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Está na docência há 9 anos e leciona nesta instituição desde agosto de 2022.

Esses dois professores lecionam para alunos que hoje estão no segundo e no terceiro ano do ensino médio, os quais vivenciaram o período pandêmico e a transição do ensino remoto para a modalidade híbrida. Este cenário fica evidente nos relatos dos professores sobre as dispersões dos alunos em aula e o uso contínuo de celulares, assim como o uso de fones de ouvido via Bluetooth. Veremos como esses dois professores, de formas diferentes, buscam maneiras de transpor os conteúdos sociológicos em um contexto de perda de carga horária e da reforma do ensino médio, assim como as principais estratégias adotadas conjuntamente para minimizar os efeitos desse processo de disciplinarização que a Sociologia enfrenta nesta etapa de ensino.

---

<sup>41</sup> A entrevista/conversa com o professor Henrique aconteceu de forma remota, via plataforma Google Meet no dia 10 de julho de 2024.

<sup>42</sup> A entrevista/conversa com o professor João aconteceu de forma presencial, no dia 09 de julho de 2024.

A entrevista foi dividida em eixos temáticos: a prática docente e o ensino de Sociologia no ensino médio, a partir do contexto da reforma e suas implicações, buscando entender como isso se manifesta nas realidades específicas de cada escola e como os professores estão dimensionando, com base em suas experiências, os desafios específicos. Além disso, procurou-se analisar como esses professores estão ministrando as aulas de Sociologia e as estratégias metodológicas adotadas, considerando o cenário de perda de carga horária e suas implicações no desenvolvimento da prática docente desses profissionais.

Sobre esse primeiro elemento, os professores apresentam discursos bastante semelhantes em relação aos desafios e dificuldades impostos pela lógica do Novo Ensino Médio (NEM). O professor João relata que, quando o Novo Ensino Médio foi implementado, não estava atuando como professor da educação básica, pois ocupava um cargo técnico na UEMA. Quando chegou ao Centro Educa Mais Raízes, o NEM estava em processo de implementação (em 2022). Diferentemente do professor Henrique, que já lecionava nesta escola desde 2021, quando a escola havia adotado o modelo do NEM, embora ainda mantivesse o status de escola-piloto na região, como já mencionado anteriormente. Sobre essa experiência, trazemos os seguintes relatos.

De 2022 para cá eu tive algumas experiências com esses novos componentes curriculares entre eles vou apontar aqui alguns: tutoria que é um novo componente curricular. As chamadas eletivas de base, que são outro componente curricular. A disciplina de corresponsabilidade social, que é um novo componente curricular do ensino médio também. E, eu peguei uma disciplina chamada de pré-itinerários formativos. E no geral, eu era um pouco, digamos assim, indisciplinado em relação aos protocolos de como essas disciplinas tinham que ser seguidas. Sempre dava um jeito de trazê-las para o âmbito do ensino da sociologia. Então eu usava meus instrumentais teóricos e metodológicos para criar ali situações de discussão que em alguma medida dialogavam com as pretensões da disciplina (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

Mas assim, eu acho que, principalmente, essa relação do ensino de sociologia com o ensino médio, é que eu vejo um esvaziamento das horas curriculares da disciplina e, consequentemente, o esvaziamento do processo de ensino aprendizagem de conceitos importantes, de situações importantes que nós, como sociólogos, trabalhamos dentro da sala de aula, né. E aí, ainda bem que nós temos, assim, uma inserção em várias áreas de conhecimento, a nossa formação ainda é muito ampla e nos dá, assim, uma habilidade de trabalhar, por exemplo, dentro de uma disciplina que é chamada de corresponsabilidade social, que tem duas horas; a gente consegue trabalhar dentro dessa disciplina os conceitos sociológicos que dialogam, né, de alguma forma, com a outra disciplina (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

Nessas duas primeiras passagens, observamos as expertises desses dois professores em trabalhar a disciplina de Sociologia neste cenário de esvaziamento das horas curriculares, conforme mencionado na fala do professor Henrique. Esse esvaziamento, de certa forma, é compensado pela utilização de outros espaços pedagógicos que não são necessariamente

próprios da Sociologia, como os itinerários formativos e a disciplina de corresponsabilidade social, por exemplo, que possuem dois horários semanais em cada turma. Nesse sentido, na fala do professor João, percebemos que os arranjos metodológicos acontecem a partir da utilização de instrumentos teórico-metodológicos que possibilitam o diálogo com a Sociologia. Isso se deve muito à dinâmica da própria formação em Ciências Sociais, que permite ao professor dialogar com diversos campos e temáticas. Percebe-se, assim, a importância de uma formação inicial sólida para a prática docente desses professores neste cenário adverso. O que temos são esforços exigidos para que o diálogo, minimamente, aconteça em sala de aula, situação que não atenua os problemas de subvalorização do trabalho docente, com excessivas cargas de trabalho e as pressões psicológicas que esse modelo tem causado a esses profissionais, sem a devida valorização em termos monetários, como podemos observar no relato abaixo.

Então, tenho feito um rearranjo, por exemplo, na disciplina de eletiva de base, João e eu, estávamos dando uma disciplina chamada (na verdade a gente vai continuar ainda), uma disciplina chamada brasilidades, nós estávamos trabalhando filmes brasileiros, na realidade social, então a gente de alguma forma faz uma parceria para tentar manter essa sociologia viva, né, como um sistema de protesto mesmo, dentro desse novo sistema do ensino médio. Eu vejo que a gente tem se adaptado nesse sentido, mas é um grande desafio, porque ninguém entende o novo ensino médio, ninguém entendeu, na verdade. A secretaria não entende, porque todo ano tem mudança. O direcionamento em 2001 por exemplo, era uma forma, em 2022 outra, em 2023 outra, em 2024 outra forma. Então, a cada ano, dentro da Secretaria de Educação, pelo menos nas escolas da rede parcial, tem uma orientação que vai mudando e vai deixando os professores cada vez mais confusos. Fora também a sobrecarga de trabalho, porque você lidar com disciplinas diferentes em um futuro, com planejamentos diferentes, com temas diferentes de conteúdo, isso gera uma sobrecarga mental muito grande (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

Os direcionamentos que vêm de “cima”, como observado na fala do professor Henrique, tornam o fazer docente ainda mais complicado pela constante mudança de orientações, o que “deixa os professores confusos”, além de exigirem que esses professores lecionem disciplinas para as quais não foram formados.

Há uma outra questão de ordem estrutural que tentamos abordar na entrevista/conversa, ou seja, se a escola onde esses professores lecionam possui uma estrutura mínima para que possam desenvolver um trabalho razoável. Aqui, surgem duas perspectivas que se diferenciam pelo tom das falas, mas ambos reconhecem os desafios que as fragilidades estruturais da escola impõem às suas práticas docentes. Eles divergem apenas em relação ao papel da gestão. Enquanto o professor João adota uma postura completamente crítica (em função do seu tipo de vínculo), o professor Henrique não faz muitas críticas às exigências da gestão sobre os professores nesse cenário, considerando-a, em suas palavras, “uma gestão comprometida”. A seguir, podemos perceber como esses dois professores observam esse mesmo processo.

A escola não tem nada. Não tem nem fotocopador para fazer prova, a gente tem que pedir dinheiro dos alunos ou tirar a prova do próprio bolso, e aí é uma galera assim que quer ver muito serviço bem feito, mas se você é gestor de uma escola e você sabe que a tua escola não tem nada para fazer para o seu professor, não fique exigindo o seu professor, porque não é obrigação dele fazer, né? *A escola não dá nem pincel, tão pouco apagador, então a escola tem as salas, as cadeiras, o quadro, os alunos e os professores, né? Falta muito lanche, né?* Quase metade do ano letivo não tem lanche, mais da metade eu acho. E não me parece que seja um problema, eu não sei se é um problema de administração da gestão, ou se a própria escola já tem problemas mais profundos, então assim, não se consegue garantir o básico quem dirá a professora de química, que quer fazer uma eletiva diferente com equipamentos, nunca quer isso, vai poder acontecer se ela não comprar um bicarbonato de sódio para fazer qualquer coisa, né? Fazer um experimento com Coca-Cola, água oxigenada seja lá o que for, né? Então assim..., *e detalhe, é a escola piloto, é a que em tese, é o modelo de como vai dar certo* (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

E aí a gente recorre nas aulas a um instrumento que em tese já deveria ser obsoleto, mas por enquanto ele continua sendo assim uma boia de salvação, que é a boa aula expositiva, é tu chegar e bater um papo massa com os teus alunos, tem professor que é conteudista, né? E até isso é bom, porque no contexto em que todo mundo já desistiu de tudo, porque é um **cenário** de terra arrasada em certa medida, aí você está ali também pela lei do esforço mínimo, eu vou só chegar, passar uma tarefa na escola e esperar a aula acabar, bater o sinal e tchau, né? Então a ausência de condições estruturais, ela vai criando esse esvaziamento de pertencimento aquele lugar, porque no final das contas ninguém quer estar ali, nem alunos, nem professor, as pessoas só querem ir embora, né? Porque zero condições de efetivas de trabalho (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

O professor João apresenta uma fala muito contundente em relação a sua experiência nesta escola e os mecanismos acionados para ressignificar um “cenário de terra arrasada”, como mencionado em sua fala. Adotando em muitas situações a estratégia metodológica da “boa aula expositiva”, que na perspectiva dele tem sido “a boia de salvação” para os professores, no qual tem possibilitado um diálogo com seus alunos em uma atmosfera inóspita estruturalmente falando. Retornaremos mais adiante a falar de outras estratégias adotadas por esse professor em sala de aula nas aulas de Sociologia.

A nossa escola, primeiro, a gente tem uma gestão bem comprometida, mesmo no sentido de recursos para a escola, recursos no sentido de tentar, né? Não significa que a gente consegue, mas a diretora, tenta sempre, né? Mas, assim, a escola, por exemplo, ela não dispõe de uma estrutura básica para a gente, por exemplo, mudar a estrutura da aula de sociologia. O professor tem que comprar um data show para ele conseguir trabalhar. Então, a escola não tem uma impressora própria dentro da escola, então, assim, provas, trabalhos, atividades, se a gente quiser, de alguma forma fazer isso, ou a gente tem que falar com a diretora e ela imprime na casa dela por conta própria, então, eu mesmo, comprei uma impressora para facilitar o trabalho. Essa questão estrutural para nós, é uma realidade um pouco difícil, no sentido de estrutura física da escola, porque a gente não dispõe (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

O professor Henrique, por sua vez, atesta que a escola possui uma “gestão bem comprometida” em tentar buscar recursos, mas enfatiza a falta de condições estruturais mínimas de trabalho, que vão desde a ausência de impressoras para imprimir as provas até a falta de recursos tecnológicos, como o datashow. Essa situação o levou a adquirir uma impressora por

conta própria para fazer as impressões que utiliza em suas aulas. Esse ponto acaba levando-o a adotar uma metodologia mais tradicional, que consiste na utilização do quadro e pincel.

Em relação aos desafios de ensinar a disciplina, o professor João chama a atenção para o fato de que a Sociologia aparece como uma disciplina considerada polêmica, que possui temas sensíveis, os quais estruturam as relações sociais no Brasil. Ele observa os desafios que as tecnologias da informação e as notícias circuladas por esses meios representam para o ambiente de sala de aula, uma vez que os estudantes já vêm com ideias prontas, muitas vezes inflexíveis para qualquer diálogo. As abordagens mais conceituais de disciplinas como Geografia e História, por exemplo, escapam desse cenário, pois, a primeira, dependendo da abordagem do docente, trata de assuntos “físicos”, como relevos, clima etc. A segunda aborda assuntos considerados históricos, que não causam tanta polêmica, como a Segunda Guerra Mundial, história antiga, clássica etc. Quer dizer, a Sociologia, neste contexto, é muito mais exigida, pois trata de questões do cotidiano (racismo, homofobia, sexismo, religião, política etc.).

Há um relato a destacar na fala do professor João, que é o seguinte: quando começou a lecionar, ele era muito preso à ideia dos conceitos e dos autores da Sociologia, acreditando que os alunos precisavam aprender esses conceitos. Com o tempo, ele assumiu uma metodologia mais abrangente, que discute pautas relevantes, tanto mundialmente quanto localmente, como, por exemplo, a pauta rural, urbana, de gênero e racial, e a relação do indivíduo com a sociedade presente nos clássicos. Ele utiliza a Sociologia não como uma imposição de conceitos e noções dos autores, mas como um exercício de aproximação das questões ensinadas com a realidade dos alunos.

eu abandonei essa perspectiva de ficar preso à ideia dos autores e eu comecei, de fato, a embarcar nas temáticas que são estruturantes da nossa realidade. A pauta ambiental, a pauta rural, a pauta urbana, a pauta de gênero, a pauta racial, pauta clássica da sociologia, que é a relação indivíduo e sociedade, né? Aí, é uma pauta que sempre traz pequenos conceitos, o que é a socialização, o que é a interação, o que são grupos, o que é estrutura, o que é estratificação social, né? Então tem um momento que é mais de definição, mas aí no começo eu tinha uma gana muito grande pra discutir a partir disso, mas depois eu fui meio que saindo dessa pegada e fui tentando usar a sociologia não pra impô-la, mas pra que ela fosse uma ponte entre o que eu tava tentando explicar e a realidade dos alunos, aí a coisa começou a mudar, né? (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

Esse ponto da entrevista é importante para balizar com as perspectivas de outros professores que permanecem presos à dimensão e à atmosfera conceitual da disciplina. Talvez a própria trajetória do professor e sua aproximação com o mundo acadêmico, além das discussões no campo das Ciências Sociais, tenha possibilitado que ele repensasse suas metodologias e os usos didáticos da Sociologia no ensino médio. Isso, talvez, não apareça nos



relatos da professora Pâmela, por exemplo, que claramente se empenha em destrinchar os conceitos sociológicos, principalmente dos clássicos da Sociologia, com os alunos, almejando o desempenho de seus alunos nos vestibulares (ENEM e UEMA).

O professor Henrique, por sua vez, entende como desafio o pouco tempo de continuidade de um trabalho, tendo em vista que a disciplina só aparece na vida acadêmica dos estudantes no ensino médio, diferentemente de disciplinas como História, Geografia e Filosofia. Além disso, o excessivo número de componentes novos que o NEM traz, na perspectiva dele, deixa não só o professor confuso, mas também os alunos.

Eu sinto, dentro de sala de aula, principalmente no primeiro ano, né? O primeiro ano acho que o nosso principal desafio, enquanto professores de sociologia; a gente fica com um problema aqui no Maranhão sobretudo, porque nós temos só três anos de trabalho, então assim, o nosso ideal era voltar para que as secretarias municipais, de alguma forma, implantassem o ensino de sociologia dentro da educação básica, fundamental, muito, ou pelo menos no fundamental 2, para a gente, de alguma forma, não gerar esse certo estranhamento. Porque por exemplo, antigamente, antes Novo Ensino Médio, era um pouco mais tranquilo, porque de disciplina nova, realmente, eles recebiam só duas, que era Biologia, que não tinha mais ciência, mas era Biologia Química, e Sociologia, que era uma disciplina nova. Agora, não, tem várias disciplinas em tese novas, e, às vezes, eles confundem a sociologia, mesmo sendo uma disciplina da base comum, como se fosse uma disciplina do Novo Ensino Médio. Então, às vezes, a gente tem que fazer esse desdobramento sobretudo no primeiro ano, e aí, eu posso falar um pouco de propriedade, *eu sempre fui professor no primeiro ano da minha escola*, de falar um pouco sobre essa questão da sociologia, de diferenciar, que ela é uma disciplina da base comum, aí eles têm esse estranhamento que é natural e é importante para a gente, mas a gente tem que fazer esse desafio da apresentação da sociologia, para desassociar a disciplina de uma disciplina nova do Novo Ensino Médio, como se fosse uma parte diversificada (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

Um professor que sempre trabalhou nesta escola com as turmas do 1º ano observa que, muitas vezes, a Sociologia é entendida pelos alunos como uma disciplina nova que faz parte do NEM. O esvaziamento da carga horária da Sociologia é um problema, pois, quando ligada às questões pedagógicas, foge ao âmbito de ensino. Por exemplo, a falta de água e de lanche, que constantemente obriga os professores a reduzirem a aula de 50 minutos para 30 minutos, acaba comprometendo todo o desenvolvimento do conteúdo, pois cada turma possui apenas uma aula semanal.

A transposição didática dos conhecimentos sociológicos para os estudantes de escolas públicas, nesta realidade específica, também enfrenta alguns desafios que, de certa forma, observamos em todos os relatos dos professores. Entre esses desafios, destacam-se o uso excessivo do celular e fone de ouvido nas aulas, além das condições de alfabetização em que os estudantes chegam ao ensino médio, sendo caracterizadas pelos professores como semianalfabetos. Essas condições são observadas em metodologias avaliativas, como

seminários e provas discursivas, que os professores consideram “um terror”, pois os alunos não sabem escrever nem ler, associando isso às heranças trazidas pelo período pandêmico, no qual o celular se tornou uma extensão do corpo desses jovens. Sobre isso, trazemos alguns trechos das entrevistas que ilustram este cenário nas escolas, destacando o uso do celular como um recurso metodológico nas aulas.

Mas assim, eu tenho pelo menos um terço da turma que o tempo inteiro não só está com o celular como está com o fone, né? E aí hoje as pessoas estão... o fone com o cabinho, né? Ele está cada vez menos sendo usual, está sendo só o fone por via de bluetooth. Então, todos eles andam com o fone o tempo inteiro, né? E tem alunos que ficam jogando jogos virtuais o tempo inteiro (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

Hoje em dia a gente está deixando de entender que isso é um grande problema. Agora sim, vai *virar um grande problema quando os índices escolares começarem a não mais apresentar nenhum resultado positivo, só negativo e junto com os índices escolares, os índices de **dependência do uso de smartphones***. Só que esses dois índices precisam aparecer, né? Ou seja, a gente precisa produzir uma grande pesquisa sobre a relação de adolescentes em idade escolar e o *tempo de uso de telas* de um lado e do outro lado com o desempenho escolar desses alunos. Enquanto a gente não produzir esses dados e convergi-los, a gente não vai se dar conta de que há uma urgência que talvez, de fato, precise caminhar no sentido de uma legislação punitiva sobre isso. A gente só vai dar aula para quem entende que talvez aquele não seja o momento, né? Que por enquanto é a maioria dos alunos (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

Tu pensa que o aluno está aqui, ele está aqui, te olhando, mas ele não está na aula, ele está com fone de ouvido que tu não está conseguindo nem perceber que ele está com fone? então, de alguma forma, essas questões têm sido muito desafiadoras, o semianalfabetíssimo dentro do ensino médio, e aí eu vi que tem um problema aí na rede com todo o fundamental, porque a prefeitura não faz o papel dela, o Estado não tem como alfabetizar (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

e interpretarmos a sala de aula como um território específico, que possui linguagens próprias, nas quais os alunos que a compõem foram formados, compreendemos a dimensão da transposição didática de uma disciplina como a Sociologia, de caráter tão teórico e com sua linguagem própria de explicar as coisas. A dependência do celular por parte dos alunos, nesse contexto, é apenas um dos entraves. Tornar as aulas atrativas e chamar a atenção desses alunos não é uma tarefa das mais fáceis, e sabemos que isso não se aprende na graduação. Na grande maioria das vezes, a formação acaba assumindo uma postura muito conteudista e teórica, que, quando consegue, dialoga apenas com o próprio campo científico, a universidade. Outro ponto a ser considerado é o pouco envolvimento da universidade com as demandas do campo prático da sala de aula.

O que conseguimos observar são as formas como esses egressos têm lidado com o desafio de lecionar Sociologia em um contexto desfavorável do ensino público e como têm criado estratégias e metodologias que, de alguma forma, tornam os conhecimentos sociológicos

cognitivamente assimiláveis. O que, arbitrariamente, estou chamando de metodologias das trincheiras. Metodologias desenvolvidas em um cenário adverso, com pouca carga horária e condições de trabalho inexistentes.

Como sabemos, o celular atualmente permite uma gama de possibilidades metodológicas; no entanto, sua utilização requer cuidados que podem reforçar fragilidades trazidas por esses alunos. Como apresentamos, existem professores que utilizam, e outros que não utilizam. Na realidade desta escola, os professores não costumam utilizar muito o celular como recurso. As metodologias mais tradicionais, ou “aulas normais”, como a utilização do quadro, são as mais utilizadas, tendo em vista a inexistência de suporte por parte da escola.

Eu não faço muito, né? Eu não peço que os alunos manejam o celular para recurso nenhum, né? Toda vez que eu vou para... Eu na minha escola eu comprei um data show, eu comprei uma caixa de som, eu comprei tudo que eu achava necessário para estar preparado, né? E aí quando eu quero fazer a prova, eu imprimo as provas, nem cobro aluno, né? Eu levo tudo, sempre que eu quero fazer uma coisa diferente, eu levo tudo porque preparei tudo. Porque não é só uma questão do que é melhor para os alunos, mas é uma questão também do que é bom para o professor, né? Porque às vezes você está cansado, pô, de, como diz um colega meu, né? Só de cuspir giz, está falando e escrevendo, falando e escrevendo tem um dia que você quer só sentar ali, bora discutir aqui esse filme, bora ver essa música aqui, pega a letra aqui, eu levo tudo, né? E aí, mas eu quase não peço, né? (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024).

Eu te confesso que, às vezes, não segue uma constância, porque a gente depende, por exemplo, quando eu vou dar aula usando filme, porque eu faço o planejamento, por exemplo, pelo menos uma vez por mês, passar um filme; eu tenho que levar de casa uma estrutura de casa, então, eu tenho que me planejar para ir de Uber e às vezes, demora essa questão, eu também utilizo muito a estratégia da aula do quadro, não só eu, né? Porque ali é uma estratégia que dá mais próximas nós, né? É um pouco mais simples, os meninos já se acostumaram com essa metodologia, então, eu utilizo muito (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

Considerando as questões estruturais, os dois professores adquiriram recursos tecnológicos, como datashow e caixa de som, para dinamizar as aulas. O professor João enfatiza que não se trata apenas do que é bom para os alunos, mas, pelo contrário, de algo que pode ser bom para o professor. Existe uma diferença entre os professores: apenas o professor João possui carro próprio. Por isso, na fala do professor Henrique, ele enfatiza que, uma vez por mês, se organiza e solicita um Uber para levar os materiais, a fim de passar um filme e discutir uma música em sala.

Ainda sobre as possibilidades metodológicas utilizadas em sala, gostaríamos de destacar que o professor João, além de ser professor, é artista, vocalista, mais precisamente. Nesse sentido, questionamos se, em sala de aula, essa identidade conflui com a dos alunos e se ele leva a música para dentro da sala de aula. O professor pontua que costuma utilizar a música para fugir um pouco das obrigаторiedades do currículo, acentuando que a música, a arte e a

fotografia nunca o deixaram na mão, como observaremos na passagem abaixo, considerando as múltiplas possibilidades. A arte, aliada à Sociologia, pode produzir resultados interessantes.

Então a gente está aqui uma parada pegada, né? Seguindo os temas, dispostos do meu plano de ensino e aí, bom, hoje eu não quero fazer isso, né? E aí eu levo o violão para a sala, né? E aí eu escrevo a letra no quadro, né? Às vezes eu faço isso de forma muito orgânica, né? Escrevo a letra no quadro, eles escrevem, às vezes eu levo uma letra impressa, né? E aí eu sempre levo uma canção que vai nos convidar a fazer uma reflexão muito profunda, ou de nós mesmos, ou das coisas que nos afetam, né? e é sempre um momento assim, de fato assim, que mesmo o aluno mais distraído, ele para assim, ele quer ver isso daí, né? Eu acho que eles gostam muito desse movimento assim, de ver as coisas por outro ângulo, né? E querendo ou não, isso é um pouco do que a sociologia faz, né? Ela nos convida a ver as coisas de outro ângulo, e aí é ver as coisas de outro ângulo pela sociologia, e aí eu pego e reviro o ângulo de novo, trazendo a música, né? E aí é sempre muito saboroso, né? E os alunos sempre cobram, né? Quando eu não toco numa turma, aí, professor, você toca naquela turma, né? Por que você não toca na nossa? Mas sempre funciona, né? *A música nunca me deixa na mão, a arte nunca me deixa na mão.* E os alunos também, eles têm o seu consumo de arte, né? Eu faço muito esse movimento; e pergunto que vocês estão escutando, né? (Professor João, entrevista concedida em 09/07/2024, Grifo nosso).

Na experiência do professor João, a arte é entendida como uma ponte que aproxima as diferentes linguagens; tem sido o canal pelo qual a Sociologia pode circular e alcançar até “os alunos mais distraídos”. A arte, enquanto dimensão pedagógica, é uma possibilidade metodológica que gera engajamento por parte dos alunos, lançando uma questão à Sociologia curricular, teórica e densa, com sua linguagem inflexível e hierarquizante.

Enquanto possibilidade pedagógica, o professor Henrique também utiliza a música para dialogar com os conteúdos sociológicos da disciplina, fazendo um esforço para questionar o que os alunos estão escutando e quais são os seus gostos.

eu tenho levado também a música à sala de aula, em uma caixinha e tal; mas aí, a gente percebe outro contexto. Por exemplo, a gente tem que encontrar uma música que se aproxima da realidade deles pra tentar fazer uma análise sociológica; a partir disso, se tu for levar pra eles uma Legião Urbana, uma coisa que tá longe, assim, do contexto cultural deles, eles não vão nem conhecer a música, aí, tu vai ter que apresentar a música e apresentar a música, né? Então, tem que ter toda essa questão, talvez, eles fiquem tão interessados (Professor Henrique, entrevista concedida em 10/07/2024.).

O exercício de se fazer entender, para o professor de Sociologia, requer uma autocrítica e uma abordagem mais empática em relação ao público do ensino médio. Atualmente, a juventude tem escutado muito ritmos como “poesia acústica”, que são músicas estruturadas em narrativas a partir de um tema e cantadas por várias vozes; outro ritmo muito escutado é o Trap, influenciado pelo Rio de Janeiro e São Paulo, que fala sobre as superações das mazelas sociais e das condições a partir das posses, dos bens. Assim como o ritmo Funk, em uma toada mais melódica, muito escutado hoje em dia. A Sociologia tem um grande potencial de utilizar essas músicas para tecer uma reflexão crítica que desperte os alunos a questionar o que estão

escutando, não apenas consumindo, mas interpretando sociologicamente aquilo que ouvem. O professor de Sociologia precisa estar atento a todas essas nuances que envolvem o território da sala de aula.

Os professores assumem uma postura na qual precisam estar atentos para perceber a Sociologia em outros lugares que extrapolam a dimensão curricular. A resistência da disciplina, nesse sentido, perpassa necessariamente pelas expertises desses docentes em encontrar formas outras de resistir em um contexto desfavorável.

#### **4.8 Colégio Legado da História**

O Colégio Legado da História é uma escola que segue costumes e tradições militares, localizada no bairro Vila Palmeira, em São Luís. Trata-se de uma instituição que tem como parceira a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e o Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão. Faz parte da rede pública de ensino do estado. Apesar disso, para ser aluno da instituição, existem duas condições: a primeira, ser dependente direto de um militar do Corpo de Bombeiros, da Polícia Militar ou Polícia Civil do estado do Maranhão; e a segunda, a inscrição no processo seletivo da própria escola, no qual os candidatos devem responder a questões de Matemática e Português. Dessa forma, os alunos passaram, minimamente, por um crivo que os selecionou para estar ali, o que os diferencia de outras realidades escolares de São Luís<sup>43</sup>.

Por se tratar de uma escola militar, ela funciona no período regular. Pela manhã, oferece o ensino fundamental (uma das poucas escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental), e no período da tarde, oferece o ensino médio. Estruturalmente, a escola dispõe de recursos básicos, como impressoras, datashows, e possui salas climatizadas, onde professores e alunos podem sentir-se confortáveis. A escola também é acessível para pessoas com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida, oferecendo sanitários com acessibilidade. Além disso, fornece lanche, possui biblioteca, laboratório de Ciências, sala de leitura, quadra de esportes (coberta e descoberta), pátio aberto, auditório, sala de música/coral e uma sala da direção. Possui, ainda, instrumentos musicais para conjunto, banda/fanfarra e/ou aulas de música, além de materiais para práticas desportivas e recreação. No entanto, há uma questão pertinente que diz respeito à vigilância interna: todas as salas são equipadas com câmeras de videomonitoramento.

---

<sup>43</sup> Inclusive, existem muitos cursinhos pré-vestibulares que se especializam em preparar alunos para esse tipo de prova.

Nesta escola, quem leciona o componente de Sociologia é o professor Antunes. Ele tem 30 anos, é formado em Ciências Sociais - Licenciatura pela UEMA e é mestre em Desenvolvimento Socioespacial pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial, também pela mesma instituição, concluído neste ano de 2024. Leciona há um ano e meio no ensino médio da rede pública. O vínculo com a instituição é por meio de contrato seletivo, com validade de 4 anos. Esse contrato pode ser renovado ou não ao final de cada ano letivo, configurando-se em uma situação instável. O professor Antunes possui um contrato de 20 horas semanais, distribuídas em três dias da semana, com três horários em cada dia.

Em relação às condições de trabalho, segundo o professor Antunes, a escola dispõe de todos os recursos básicos necessários para o exercício da sua prática docente, tais como impressoras para impressão de provas e trabalhos, datashows, quadro, pincel e salas climatizadas. No entanto, chama a atenção o fator do controle, pois todas as salas são equipadas com câmeras de videomonitoramento, o que, de certa forma, pressiona tanto os estudantes quanto os professores, a partir de uma narrativa de "manter a segurança". Essa é uma questão importante no que tange às relações de trabalho, pois a profissão de professor de Sociologia acaba acarretando vários estigmas por parte da direção, o que exige um pouco mais de cautela por parte do professor em relação ao que pode ou não ser comentado em sala de aula.

Nesse sentido da câmera, que é uma coisa que particularmente, me incomoda um pouco. É... a gente sempre tem que...dizer para o aluno, que no caso como é um Colégio Militar, cada dia tem um aluno que ele é o xerife da turma, ele é responsável pela turma. Então, toda vez que a gente vai dar aula a gente tem que dizer qual é o assunto. E aí em conversas com eles, os próprios militares já perguntaram, não em relação à minha matéria, à minha disciplina, mas em relação a outros professores, o que o professor estava dando. Vira e mexe tem esse tipo de controle para saber o que o professor está passando etc. A gente já tem a questão da câmera que começou esse ano, ano passado não tinha. Mas até então, eu nunca tive problema de censura, entendeu? (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Fora as questões de caráter mais estrutural e de funcionamento da escola, segundo o professor, o maior desafio enfrentado no ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio tem sido a carga horária reduzida, o que impossibilita que os professores conheçam minimamente seus alunos. Por exemplo, não há tempo para preparar uma atividade avaliativa que contemple as dificuldades específicas de alunos que enfrentam desafios com relação à disciplina. Como bem pontua o professor em sua fala: “Não tem tempo para isso, a gente tem 45 minutos para se virar e dar o conteúdo, porque senão só vai ter na próxima semana. Se coincidir com uma prova ou um feriado, você perde, porque não tem como repor”. Portanto, os conteúdos e as avaliações precisam ser muito bem planejados para não comprometer todo o bimestre.

Em contrapartida a esse processo de redução da carga horária, o professor comenta que, neste ano, a escola tem utilizado as disciplinas de aprofundamento para ampliar a carga horária de Ciências Humanas e Linguagens (CHL), visando o rendimento dos estudantes nos vestibulares. Dessa forma, por essa disciplina ter dois horários semanais, ela acaba suprimindo a demanda de carga horária das disciplinas de Ciências Humanas em duas turmas, enquanto as demais continuam com apenas um horário na semana.

No segundo ano e no terceiro ano, que são as turmas que eu dou aula esse ano, eu tenho na 200 CHL, que é de Humanas e linguagem, três horários, dois de aprofundamento. Só que esse aprofundamento é Sociologia, entendeu? Então eu ganhei mais dois horários de Sociologia, porque eu trabalho um assunto da sociologia de maneira aprofundada. No terceiro ano dá a mesma coisa, a mesma coisa, mais o aulão que tem no terceiro ano. O aulão ficou no lugar das eletivas, que é um currículo da base diversificada. É como uma espécie de feira de ciência, tem uma culminância ao final de cada semestre. Desenvolve projeto etc. Só que aí como o terceiro ano ele já está nas vias de entrar no vestibular; a escola tirou a eletiva do terceiro ano e colocou aulões. E aí quem foi contemplado com esses aulões? Os professores com menor carga horária. E aí entrou Ciências Humanas (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Então aí eu consegui, por exemplo, ter de 3 a 4 horários em turma de TSC no ano, certo? O que já facilitou bastante o meu trabalho de desenvolver uma proposta de atividade, por exemplo, de seminário, em grupo; me permite conversar com meus alunos, saber o que está acontecendo com eles, saber quais são as dificuldades, quais são as suas habilidades, coisas que ano passado, como eu não estava nessa configuração, eu não conseguia enxergar (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Com esse rearranjo institucional da escola, em função das metas de aprovação dos estudantes nos vestibulares, a área de Ciências Humanas foi contemplada com mais carga horária. A questão interessante disso, que está diretamente atrelada à dimensão do tempo – do tempo de trabalho e sua importância – é que, a partir dessa mudança e desses ajustes institucionais, foi possível ao professor conhecer melhor seus alunos. Foi com esse tempo ganho que ele passou a identificar as fragilidades na formação inicial de seus alunos, como, por exemplo, dificuldades com leitura e interpretação textual, que nos remetem à qualidade da alfabetização recebida no ensino fundamental. Isso representa um dado muito pertinente para a compreensão e bom desempenho na disciplina de Sociologia.

Então descobri que tem alunos, por exemplo, na minha turma que não sabem ler. Como é que eu descobri isso? Porque eu tive mais tempo; os alunos depositam mais confiança em mim etc. E eu pude observar isso acima de tudo. Em determinada aula, eu pedi para um aluno fazer uma leitura de uma charge que eu tinha projetado no datashow e aí ele usou de alguns artifícios para não responder para se sair daquela situação, para não causar um constrangimento. E quando bateu o horário, ele saiu da sala, uma colega dele veio conversar comigo e dizer que ele tinha esse problema com a leitura. Então eu só podia notar isso porque eu pude passar uma... Não corri com o conteúdo, entendeu? Então pude dialogar mais com os alunos (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

A questão da precarização do trabalho docente nas Ciências Humanas, em especial do professor de Sociologia, é uma constante que se intensificou com o NEM. A baixa carga horária leva o professor de Sociologia a ser distribuído em todas as turmas da escola para completar sua carga horária, o que configura um fenômeno de sobretrabalho — ou seja, ele trabalha mais do que deveria, recebendo o mesmo salário, o que, sociologicamente, poderia ser chamado de mais-valia ou mais-valor (Karl Marx, 2010).

Sobre essa questão da precarização do trabalho docente, o professor Antunes relembra que, no ano passado (2023), lecionava em todas as turmas do colégio (13 turmas), diferentemente da realidade deste ano, quando leciona apenas para 7 turmas (3 turmas no 2º ano e 4 turmas no 3º ano). Ou seja, a carga horária foi reduzida pela metade, o que reflete diretamente na qualidade da prática docente. Em outras palavras, a dimensão do tempo revela muitos obstáculos que perpassam as realidades de todos os professores entrevistados.

Então, dava aquela impressão de que os alunos me conheciam, óbvio, né? Porque eu sou só um. Mas eu não conheço os alunos. E aí, você chega na hora de preencher a caderneta de 13 turmas, cada qual com média de 35 alunos, isso te causa um problema, né? Te causa um problema, uma questão de precariedade mesmo. E até que a gestão, observando aquilo, eles resolveram me recolocar. Esse ano, me dando aprofundamento para justamente evitar que eu tenha...todas as turmas do colégio, certo? Tem que dar conta de muitas e muitas e muitas atividades, né? Então esse é o maior desafio que eu enxergo, além do que a gente já sabe, que politicamente isso é um projeto, né? Um projeto de silenciamento, um projeto de demonização de determinados assuntos, determinados professores, que acabou...ficando não ofensivo aí nesses últimos anos no Brasil, né? Reflexo político (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Adentrando a dimensão metodológica da prática docente do professor Antunes, como já mencionado anteriormente, a escola dispõe de todos os recursos básicos necessários para uma dinâmica de sala de aula, como datashow, além da possibilidade de tirar os alunos da sala e realizar aulas externas. No entanto, por ser relativamente novo na escola, ele ainda não tentou realizar atividades como uma visita a museus ou a locais históricos. Apesar disso, ele observa que há outros professores que já realizaram esse tipo de experiência, o que, teoricamente, não apresenta problemas. Entretanto, antes de abordarmos as estratégias metodológicas dentro desse cenário favorável (diferente de outras realidades descritas nesta dissertação), é importante destacar uma questão relacionada à política de renovação dos contratos de trabalho, que afeta os professores contratados. O fato de o professor Antunes possuir um vínculo contratual e não ser efetivo gera uma situação de desconforto e ansiedade quanto ao seu futuro no final do ano, o que não ocorre com os professores concursados. A seguir, apresentamos uma passagem que exemplifica essa situação.



Porque tu tá sempre na mira. É como se tivesse sempre na mira, sempre observado, sempre vigiado etc. Entendeu? Ficar com aquela preocupação, pô, será que eu tô fazendo bem? Será que... Como é que vai ser essa escuta com os alunos? Como você vai... Vai ser a devolutiva dos alunos para coordenação? Será que isso vai gerar uma situação de que, no sentido de que eu vou ser devolvido para URE? Então, isso gera uma seriedade, gera um problema psicológico (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Metodologicamente, o professor faz uso intensivo da dinâmica proporcionada pelo datashow nas aulas, o que lhe permite otimizar o tempo disponível. Em suas primeiras experiências na escola, ele utilizava principalmente a aula tradicional, com a escrita dos conteúdos no quadro e a explicação posterior. Atualmente, tem adotado mais frequentemente a dinâmica de slides, vídeos, documentários e músicas, recursos que o datashow possibilita.

A depender do conteúdo, eu utilizo uma dinâmica. Certo? Como eu percebi ano passado que o meu tempo era curto, eu passei a utilizar mais o slide, porque aí já me economiza tempo. Até ano passado eu usava muito quadro, só que eu tinha que copiar, explicar, esperar, copiar, aquela coisa. Então isso aí prejudicava um pouco. E aí como a escola me oferece essas condições, já melhorou pra mim, né? Nesse sentido. O que já faz com que eu desenvolva uma metodologia um pouco mais voltada para a tecnologia, porque eu consigo passar um vídeo, um filme, um documentário. Economiza meu tempo, né? Eu consigo dinamizar o tempo melhor. Então eu utilizo muito o slide, mas a depender também da disciplina, do conteúdo que eu esteja ministrando no momento, a gente sai da sala, não tem problema, a gente faz a aula do lado de fora, eu mesmo já utilizei isso (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Além das estratégias metodológicas, buscamos compreender também os desafios enfrentados pelos professores de Sociologia em relação ao público jovem. O que se observa nas falas dos docentes é uma tendência de os assuntos que circulam nas redes sociais ganharem proporções em sala de aula, o que não ocorre com outras disciplinas, como Matemática, Física ou até mesmo Geografia e História, que lidam com temas mais concretos e históricos.

Nesse contexto, o acesso imediato à informação por parte dos alunos representa um desafio para o professor de Sociologia, que é frequentemente confrontado com a necessidade de oferecer explicações e posicionamentos sobre determinadas questões sociais que circulam nas redes, ou que são consideradas polêmicas, como as questões de gênero (binarismo, não-binarismo, transexualidade) e de raça. A seguir, apresentamos um trecho do relato do professor sobre como ele tem abordado essas temáticas em sala de aula, a recepção dos alunos e o engajamento nos debates. Vale destacar que há uma diferença considerável entre trabalhar esses temas no ambiente universitário e no ensino médio, especialmente diante das dificuldades, como o tempo de maturação e o processo de diálogo com os estudantes.

Então, esse ano eu tive uma experiência com esse assunto, uma experiência que eu até diria exitosa, porque eu peguei essa questão do assunto e eu discutia a partir da noção de patriarcado, o que seria o patriarcado, tudo, e como o patriarcado edita as regras morais e sociais legitimadas historicamente pela ciência, pela religião, pela religião

cristã principalmente, que predomina, prevalece no Brasil. E acabou que essa discussão foi desencadeando em reflexões por parte dos alunos de por exemplo violências que elas sofreram, principalmente as meninas ou que elas sofreram tanto no âmbito da escola quanto no âmbito da sua família. Então o desafio é você tentar equilibrar ali para que não haja constrangimentos e para que você não exponha aquela pessoa de tal maneira que ela vá se constranger. Mas que seja uma exposição entre aspas, que cause uma reflexão entre a coletividade, principalmente entre os homens, né? Quando a gente está discutindo gênero, está discutindo patriarcado, papéis sociais, os direitos LGBTQIA+, são assuntos que afetam diretamente, como eu falei, a moralidade cultural instituída no Brasil ao longo da história do seu processo de formação (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

O professor explica que, nas turmas, ele continua com apenas um horário semanal (o que faz com que essas turmas fiquem atrasadas em relação às outras). Em vez de utilizar seminários tradicionais (nos quais os estudantes estudam um tema específico e o apresentam em sala), ele tem adotado uma estratégia na qual os alunos são incentivados a criar documentários a partir de vídeos, aproveitando a expertise dos alunos nas habilidades de uso de celular e novas tecnologias. A utilização da arte e do audiovisual como estratégias metodológicas tem se alinhado às habilidades dos estudantes. Um exemplo disso é a produção de podcasts, na qual o professor destaca que “eles são muito bons nisso”.

Então quando eu vou passar um seminário eu digo pra eles, façam vídeos e aí eles acabam simulando como se eles estivessem no jornal, por exemplo...Trabalhei com eles urbanização, né? Sociologia Urbana. Teve equipes que fizeram simulando como se fossem jornais. Teve outras equipes que fizeram documentários, que eles foram nos bairros mostrando a realidade, a exposição do bairro, a história do bairro. Entrevistaram moradores mais antigos. Entendeu? E aí, compilaram no vídeo, e o vídeo já tem uns determinados minutos. Então, dá pra te ver todos os vídeos em sala de aula sem comprometer o teu tempo, porque não vai passar mais. Aquele minuto é aquele minuto, eles vão editar para o vídeo comportar aquele minuto definido. Então, em vez de eu me consumir com quatro ou cinco aulas, que duraria metade de um período, por exemplo, em duas aulas eu já “mato” a minha proposta de seminário. Tu estás entendendo? E eu já “mato” também uma atribuição de nota (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Tem saído trabalhos fantásticos. São realmente muito criativos. Muito bons, porque eles são muito criativos. E eles são da geração da tecnologia. Então eles sabem de tudo dessa...questão de edição, inclusive nas minhas eletivas, eu pedi para eles fazerem um vídeo de encenações na culminância da minha eletiva, tanto do ano passado como esse, e deu muito certo. Eles se entregam mesmo, eles gostam dessas atividades extraclasse (Professor Antunes, entrevista concedida em 27/06/2024.).

Isso tem gerado um grande engajamento dos seus alunos nas aulas, pois eles gostam de produzir conteúdos. A utilização das infinitas possibilidades do audiovisual tem contribuído significativamente para as aulas deste professor, especialmente considerando o cenário adverso de carga horária reduzida. Como observado, essa experiência tem até facilitado o processo de avaliação dos alunos; por exemplo, alunos tímidos que têm dificuldades para se expressar em sala de aula, por meio de atividades como essas, conseguem demonstrar suas habilidades e potencialidades.

Além disso, metodologias que se distanciam da lógica das aulas tradicionais são bem recebidas pelos alunos. O professor explica que, em determinado momento, levou os alunos para fora da sala de aula para explicar sociologicamente, com base na perspectiva de Michel Foucault, como a arquitetura da escola revela um mecanismo de controle dos corpos. Ele ressaltou que os intervalos de lanche e as sirenes representam um reflexo de uma sociedade de controle, na qual os alunos estão inseridos.

Sobre o retorno dos alunos, o professor comenta: “Toda vez que eu chego na escola, algum aluno diz: ‘Professor, daqui a pouco é banho de sol’. ‘Professor, tô indo para minha cela?’; eles acabam percebendo que as instituições modernas são semelhantes, né?”. Com essa experiência prática, seus alunos entenderam que os projetos arquitetônicos das escolas são os mesmos usados na construção de presídios, evidenciando, de maneira prática, uma sociedade projetada para controlar os corpos.

Ao final da entrevista, perguntamos ao professor como ele percebe, a partir de sua experiência, o futuro do ensino de Sociologia no ensino médio, diante das alterações curriculares que impõem novos desafios à disciplina. Ele destaca que a principal condição da Sociologia, atualmente, é resistir. E, nesse sentido, a resistência, ao nosso ver, se dá, principalmente, por meio dessas expertises metodológicas que chamo de "metodologias das trincheiras" – estratégias encontradas para que a Sociologia se faça presente em um cenário completamente desfavorável.

#### **4.9 IEMA Quasar**

O Instituto Educacional Quasar é uma escola localizada na área Itaquí Bacanga e se distingue das outras mencionadas anteriormente em alguns aspectos. Além de oferecer ensino em tempo integral, a instituição também oferece formação técnica, permitindo que o estudante conclua o ensino médio com uma habilitação técnico-profissional. Os cursos oferecidos pertencem ao eixo tecnológico, como Informática e Manutenção e Suporte em Informática. Ao contrário de outras escolas públicas, o Instituto adota um processo seletivo, no qual os candidatos são selecionados com base nas notas, seguindo a seguinte política afirmativa: 70% das vagas são destinadas a estudantes de escolas públicas, 25% para ampla concorrência e 5% para pessoas com deficiência.

O componente de Sociologia nesta escola é ministrado pelo professor Ricardo, de 27 anos. Ele é licenciado em Ciências Sociais pela UEMA e mestre em Sociologia pela UFMA, com conclusão do mestrado em 2024. Leciona nesta instituição há 3 meses e possui vínculo

contratual de 40 horas semanais. Foi inscrito em um processo seletivo para professores em 2021 e, neste ano, recebeu uma convocação da SEDUC para substituir outro professor, também egresso da UEMA. Esta é sua primeira experiência como docente na educação básica do Maranhão.

Quanto às condições de trabalho, o professor Ricardo relata que a escola é pequena, com apenas 5 turmas de ensino médio e formação técnica-profissional, o que a distingue de outros institutos da mesma rede. Assim como todas as escolas que adotaram o NEM, ele também precisa assumir disciplinas para as quais não foi formado, como Eletivas, Estudos Orientados (duas aulas semanais) e Tutoria, ambas com carga horária superior às disciplinas da formação geral (uma aula semanal, dividida entre dois professores). O componente curricular de Tutoria é compartilhado entre dois professores, em momentos fora da sala de aula. Em relação às outras realidades apresentadas nesta dissertação, a base diversificada foi ampliada, mas o componente de Sociologia conta com apenas uma aula semanal.

Além disso, a escola, como mencionado, tem um foco técnico que ocupa a maior parte do tempo da carga horária. O objetivo principal da instituição é formar um quadro técnico de profissionais, e, portanto, os alunos têm a possibilidade de estudar áreas como robótica, por exemplo. Comparado aos outros professores entrevistados, o professor Ricardo é o que possui o menor tempo de docência. Ele mesmo destaca que está em processo de adaptação ao modelo do NEM.

Por outro lado, embora a proposta seja, de modo geral, interessante, o professor Ricardo observa um esvaziamento da formação geral, especialmente nas disciplinas de Ciências Humanas, que acabam perdendo espaço em um currículo voltado quase exclusivamente para a formação técnica. A escola conta com uma turma de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 2 turmas de 3º ano, sendo que, em todas, o professor leciona apenas uma vez por semana. A seguir, apresentamos um relato do professor Ricardo sobre as dificuldades que ele tem enfrentado ao lecionar neste contexto.

Acho que a principal delas nesse primeiro momento está sendo o quantitativo de aulas da sociologia que nós temos por turma. Acho que tem mais, o que mais dificulta é isso, a nossa carga horária. Ainda mais na Sociologia, que nós temos assuntos que são muito extensos e assuntos densos, que a gente precisa minimamente de um tempo de maturação mesmo, precisávamos buscar e entender (Professor Ricardo entrevista concedida em 12/07/2024.).

Como mencionado por outros professores, a dimensão do tempo é um dos principais desafios enfrentados por esses egressos. O conceito de “tempo de maturação”, como pontuado

em sua fala, revela as dificuldades em conduzir uma disciplina de caráter teórico com apenas um horário semanal, o que prejudica o desenvolvimento adequado do planejamento do professor.

Eu acho que tem muito forte isso de que os alunos acabaram internalizando essa noção de que a base técnica vai formá-los para que eles possam, após o ensino médio, adentrar no mercado de trabalho. E aí isso faz gerar um sentimento de que talvez as outras disciplinas não sejam tão importantes; eu acho que essa é a segunda dificuldade de você tentar fazer com que esses alunos, de alguma maneira, enxerguem a Sociologia como uma ferramenta muito importante, seja dentro do contexto escolar, nas suas relações familiares, na sua vida social de forma geral e sobretudo, como também pode ajudar eles depois dessa formação, da entrada deles no mercado de trabalho (Professor Ricardo entrevista concedida em 12/07/2024.).

Nesta outra passagem, observamos a subvalorização das disciplinas da formação geral, em especial das Ciências Humanas, em detrimento da supervalorização das disciplinas de base técnica. Como pontuado pelo professor, os alunos “internalizam essa noção de que a base técnica os formará para que possam, após o ensino médio, ingressar no mercado de trabalho”. Essa situação se torna um problema nessa realidade específica devido à escassez de recursos disponíveis para as disciplinas de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Tem outro ponto que eu acho que está muito relacionado que é justamente dos alunos e das alunas entenderem qual a importância da Sociologia e porque tem sociologia ainda nos currículos. Eu acho que isso parece uma coisa muito simples, mas esse alunado com quem eu estou trabalhando, não têm muita dimensão. Os alunos do primeiro ano, por exemplo, estão tendo o seu primeiro contato e que parecem até um pouco mais curiosos. Os alunos dos terceiros anos, estão pensando na verdade que ao sair com o curso técnico vão entrar no mercado de trabalho, entendeu? Eu acho que isso acaba dando uma grande missão, uma missão que parece muito básica, mas é a missão desses alunos tentarem entender por que a Sociologia é importante para eles, porque ainda, apesar dos percalços, eles ainda têm a Sociologia no currículo. Acho que nesse grande fluxo que a sociologia está nessa formação que é técnica, a sociologia de alguma maneira tenta (eu estou tentando fazer esse esforço), de tentar humanizar um pouco mais esse processo para que esses alunos vejam para além daquilo que eles estão sendo formados e as implicações disso (Professor Ricardo entrevista concedida em 12/07/2024.).

Neste contexto de supervalorização da base técnica, como observado pelo professor Ricardo, surge uma questão que acompanha a história dessa disciplina no ensino médio: qual a real importância da Sociologia no currículo? Dentro deste cenário apresentado pelo professor, a questão se torna ainda mais pertinente, pois a própria escola tem um direcionamento voltado para a formação técnica, o que coloca o sociólogo em uma posição delicada. Se o objetivo é estudar para ingressar no mercado de trabalho, qual a contribuição da Sociologia para a minha formação? Essa, provavelmente, é uma das questões que ronda a cabeça dos alunos. Portanto, para o professor, a missão tem sido “fazer o esforço de humanizar mais esse processo e mostrar aos alunos que há algo além da formação técnica e suas implicações”.

Ao abordar as estratégias metodológicas, questionamos o professor sobre as técnicas utilizadas em sala de aula diante do contexto de redução de carga horária e do engajamento dos alunos nas aulas de Sociologia. O professor fala sobre a diferença geracional entre ele e seus alunos (uma diferença relativamente pequena, pois ele é um professor jovem, mas ainda assim significativa); a facilidade de acesso dos alunos aos celulares, sendo que quase todos possuem o aparelho, e observa a dificuldade de criar metodologias que dialoguem com as novas tecnologias, embora afirme não utilizá-las com frequência em suas aulas. Por outro lado, o uso constante do celular revela um outro problema: a dificuldade dos alunos com a escrita.

A gente observa, com o uso dessas tecnologias que às vezes você escreve no quadro, os alunos preferem tirar foto, porque vai ser muito mais rápido, muito mais acessível, né? E aí, o que eu observo, o que a gente está tentando fazer, é juntamente com os professores, é de alguma maneira trazer novos elementos que possam chamar a atenção desses alunos, nesse modelo de escola que leciono; já pensando nessas questões, existem várias formas que buscam e quer incentivar o professor a trabalhar de uma forma que não esteja ligada somente à sala de aula, mas que você tem, um incentivo para usar sites, usar os canais que estão no YouTube, Revista. Então, a gente já observa que dentro desse próprio modelo da instituição, já existe um certo incentivo para que a gente possa usar novos instrumentos. Só que isso esbarra muitas vezes nesse acesso desses alunos a conteúdos que muitas vezes não são confiáveis, e não são verificáveis assim (Professor Ricardo entrevista concedida em 12/07/2024.).

O professor destaca o impacto das tecnologias da informação no ensino da Sociologia, apontando que muitas vezes as respostas dos alunos já vêm prontas, provenientes de fontes não confiáveis. Isso gera um sentimento de impaciência nos alunos, que não param para refletir criticamente sobre uma situação. O uso constante de celulares e redes sociais tem moldado a mentalidade desses jovens, fazendo com que eles se envolvam com o mundo externo sem prestar a devida atenção nas discussões acadêmicas, como, por exemplo, ao abordar uma problemática do ponto de vista sociológico. Na maioria das vezes, eles já têm opiniões muito formadas. Em outras palavras, isso se configura como uma faca de dois gumes, representando um dos principais desafios para ensinar Sociologia de forma eficaz nesse contexto.

Ao fazer uma diferenciação entre as turmas, o professor Ricardo observa que no primeiro ano os alunos se mostram mais receptivos a metodologias que envolvem o uso de audiovisual, como vídeos e músicas, o que, segundo ele, tem atraído mais a atenção dos estudantes. Por outro lado, quando se propõe a trabalhar questões mais complexas que exigem leitura e concentração, ele percebe uma dificuldade maior por parte dos alunos.

No segundo ano, nota-se que os alunos estão mais conscientes de que têm apenas o terceiro ano restante na escola. Isso os torna mais focados e com menor resistência em trabalhar com questões mais densas, que exigem uma concentração mais profunda. Nesse caso,

metodologias como seminários, rodas de conversa e discussão de textos têm sido bem recebidas pelas turmas.

Já no terceiro ano, os alunos preferem metodologias mais práticas, como a construção de mapas mentais. Além disso, há a pressão do último ano escolar e as dúvidas sobre o que fazer após o ensino médio. O professor observa que eles se mostram interessados em resolver "missões" e menciona que uma das turmas do 3º ano é conhecida por sua habilidade em dramatizações e apresentações teatrais, sendo uma turma muito artística. No entanto, essa turma também enfrenta dificuldades com a escrita e com atividades que exigem mais concentração, o que pode ser um problema, pois esses alunos precisarão enfrentar o vestibular, onde a leitura e a interpretação de textos são cruciais. Em outras palavras, as metodologias devem ser adaptadas conforme as afinidades e características de cada turma.

Ao final da entrevista, questionamos o professor sobre sua visão, a partir de seus três meses de experiência docente, sobre o futuro do ensino de Sociologia no ensino médio, considerando as alterações curriculares que trazem novos desafios para a disciplina e para a profissão docente. Sobre isso, ele afirma:

A gente observa que muitas vezes existe um olhar dos nossos pares, e sobretudo deles, que é esse olhar do desprestígio histórico que a disciplina tem na educação básica; e é uma coisa que, de alguma maneira, desde a graduação, às vezes elas servem como motivação, e outras vezes também servem como uma desmotivação, que é você observar como historicamente esse desprestígio e essa luta intensa, essa Sociologia realmente é importante, ou não, para a educação básica.

Eu acho que a gente tá diante de um grande desafio que é dessa, desses novos modelos, dessas novas propostas de educação que fazem com que cada vez mais os alunos tenham mais importância para uma formação que é mais técnica; o que vai preparar para o mercado de trabalho, né, que é uma escola cada vez mais próxima a esses ideais que são os ideais das empresas, né; de formar uma mão de obra especializada, liberada, de determinado campo ali, pra que depois esses alunos e essas alunas possam entrar no mercado de trabalho e aí todo o esforço desses meus, desse início da minha caminhada. Eles têm sido sinceramente assim pra tentar fazer com que esses alunos entendam como a Sociologia pode ajudá-los e ajudá-las nessas diversas dimensões da vida deles, seja mercado de trabalho ou contexto familiar (Professor Ricardo entrevista concedida em 12/07/2024.).

Embora o professor Ricardo esteja no início de sua carreira como professor de Sociologia, é possível perceber, a partir de sua trajetória, o quão desafiador tem sido lecionar no ensino médio sob o modelo do Novo Ensino Médio (NEM), mesmo em uma instituição que, relativamente, dispõe de uma estrutura mínima para o trabalho pedagógico. A ênfase em uma formação técnica apresenta desafios significativos para o ensino de Sociologia, especialmente no que diz respeito à tarefa de destacar a importância dessa disciplina em um currículo voltado predominantemente para a preparação para o mercado de trabalho técnico. Nesse contexto, o

maior desafio tem sido demonstrar o potencial da Sociologia para fornecer ferramentas que ajudem os alunos a conectar suas futuras profissões com as realidades sociais e familiares nas quais estão inseridos, promovendo uma leitura crítica sobre o processo formativo em que estão envolvidos.

### **Algumas reflexões críticas sobre o capítulo**

A discussão desenvolvida aqui sobre a metodologia de ensino e os desafios da transposição didática das Ciências Sociais no ensino médio, através da disciplina de Sociologia, não poderia deixar de considerar o território, a dimensão física e simbólica da prática docente em diferentes realidades, levando em consideração as problemáticas das escolas de São Luís e os impactos que o Novo Ensino Médio impôs à arte do fazer docente em sala de aula e ao aprender dos alunos.

Consideramos a dimensão temporal como uma das mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho em suas múltiplas representações. O tempo para a prática docente é de suma importância, o que muitas vezes não se restringe apenas ao estar em sala de aula; há uma série de dimensões que escapam à dimensão física da escola. Os professores precisam de tempo para estudar e preparar o que irão ensinar, além de traçar metodologias que possam dialogar com as diferentes salas e os sujeitos que irão encontrar. A diminuição da carga horária do componente de Sociologia é uma perda considerável, se considerarmos sua característica teórica. O diálogo com metodologias que flertam com a arte, a música e a tecnologia aproxima os alunos das discussões sociológicas. Porém, construir todo esse ambiente, toda essa “comunidade de aprendizagem”<sup>44</sup>, como diria Bell Hooks em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, exige tempo.

Quando acompanhamos os relatos dos seis professores egressos do curso de Ciências Sociais da UEMA, observamos que o que chamamos de campo científico encontra-se muito distante das demandas da base, havendo pouco ou nenhum diálogo. Por outro lado, esses professores, que estão vivenciando todo esse processo de "reestruturação" do ensino médio,

---

<sup>44</sup> A "comunidade de aprendizagem", conceito abordado por Bell Hooks em *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*, refere-se a um ambiente educacional onde todos os participantes – estudantes, professores e outros membros da escola – estão envolvidos de maneira ativa e colaborativa no processo de aprendizagem. Não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço em que os compartilhamentos de saberes, experiências e reflexões são fundamentais. Bell Hooks enfatiza que a educação deve ser um processo democrático, onde as vozes dos estudantes são ouvidas, respeitadas e integradas no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras. A criação dessa comunidade exige tempo para construir relações de confiança, um espaço de liberdade para questionar e explorar, e, sobretudo, um compromisso coletivo com a aprendizagem.



compartilham, através desta escuta, deste diálogo, das maneiras que encontraram para, minimamente, ensinar as Ciências Sociais a uma juventude horizontalmente atravessada por um modelo político-econômico de sociedade. A impulsividade da oferta de uma formação mais técnica, voltada para o mundo do trabalho, novamente tenta ditar os rumos para a juventude menos favorecida e marginalizada do país.

A Sociologia, mesmo diante de um cenário de perda de carga horária, no Maranhão e, em especial, nas escolas de São Luís, tem encontrado outros modos de (re)existir. A sagacidade teórica da Sociologia permite que ela esteja presente em todas as dimensões da vida, desde a área da saúde até as áreas mais técnicas. A utilização de disciplinas como itinerários formativos, aprofundamento e Corresponsabilidade Social representa, talvez, o que chamaria de metodologia das trincheiras, a forma como a Sociologia tem se feito presente no ato de transpor didaticamente os conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Desde os professores mais conteudistas, que se preocupam muito com os conceitos e a assimilação pelos alunos do que dizem este ou aquele autor, como a professora Pâmela (considerando a inexistência de recursos metodológicos ofertados pela escola), até os professores que têm utilizado outras ferramentas metodológicas, como o uso dos smartphones pelos estudantes para a produção de podcast, por exemplo, ou o uso da música, do violão, do filme e da fotografia, como observados nas falas dos professores Layres, Henrique, João e Ricardo, são estratégias metodológicas que acontecem apesar de todo o cenário desfavorável. Pensar o ensino de Sociologia hoje e desconsiderar esses múltiplos fatores não é possível, embora o delineamento de cada perspectiva de pesquisa se concentre em uma dimensão. Nesta, concentramos em esmiuçar a metodologia de ensino da Sociologia neste contexto.

Ao tratarmos sobre a metodologia de ensino e a transposição didática da linguagem sociológica, precisamos considerar em quais espaços sociais ela está tentando acontecer. A sagacidade dos professores, como percebemos nos relatos acima, permite que, minimamente, a Sociologia esteja presente, mesmo não aparecendo no currículo.

No entanto, observamos que, em todas as falas dos professores, existe uma certa regularidade que envolve a dimensão do tempo, ou seja, a falta de tempo, por exemplo, para trabalhar os conteúdos próprios da disciplina com apenas um horário semanal, pois o professor, ao trabalhar um conteúdo com uma turma, com apenas 50 minutos de aula, voltará àquela sala uma semana depois, comprometendo o desenvolvimento das discussões. O semianalfabetismo, condição em que os alunos apresentam fragilidades no processo de alfabetização (muitos

compartilham de um mesmo espaço de formação, a escola pública), acaba dificultando um bom desempenho na disciplina de Sociologia, tendo em vista sua dimensão teórica e discursiva.

Dessa forma, uma parte diversificada com esta extensão prejudica uma disciplina que historicamente tenta se afirmar no currículo e legitimar-se enquanto um conhecimento válido perante outras disciplinas. A Sociologia continuará a depender das expertises dos professores e do engajamento dos alunos, para que não seja considerada uma disciplina "chata", "teórica" e, minimamente, se faça entender pelos jovens.

A própria formação nos cursos regulares desconsidera o caminho metodológico apropriado para o ensino da Sociologia em um contexto escolar fora dos muros da universidade. É também um momento oportuno para repensarmos metodologicamente o ensino de Ciências Sociais destinados aos licenciandos. Acreditamos que pesquisas como esta possam incitar outras inquietações sobre o potencial do ensino dessa ciência no ensino médio e, por que não, no ensino fundamental, tal como a Filosofia.

A natureza teórica e densa dessa ciência representa, no contexto do ensino médio, muitos desafios tanto para os estudantes quanto para os professores. Do lado dos estudantes, estão sendo apresentados a conceitos e noções complexas e abstratas pela primeira vez, e a linguagem e os métodos específicos da Sociologia geralmente são novos e desafiadores para eles. O desafio para os professores encontra-se em tornar teorias, conceitos e noções complexas acessíveis à linguagem compartilhada pelos alunos, esbarrando em algumas variáveis que dificultam a execução de estratégias metodológicas eficazes, como, por exemplo, as condições estruturais das escolas públicas, as condições de trabalho do professor relacionadas ao tempo de aula nas três séries, dentre outras variáveis possíveis que desafiam estes profissionais a pensar e repensar metodologias eficazes. Fato observado na realidade destas cinco escolas, onde os professores, a partir desses desafios estruturais e curriculares, criam estratégias metodológicas para ensinar a Sociologia neste contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada “As Ciências Sociais da universidade ao ensino médio: discursos e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís – MA, de professores egressos da UEMA”, tem como objetivo analisar duas dimensões que consideramos importantes: os discursos construídos sobre a disciplina de Sociologia e as estratégias teórico-metodológicas acionadas por professores egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMA, a partir do seu lugar de atuação, a docência em escolas públicas em São Luís – MA.

A pesquisa é fruto de inquietações que atravessaram minha experiência formativa escolar e universitária, a partir do contato com a disciplina de Sociologia no ensino médio, finalizado em 2015, e na graduação de Licenciatura em Ciências Sociais no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), iniciada em 2016. Tais inquietações circundam a dimensão da linguagem específica própria das Ciências Sociais e os desafios de transpor didaticamente os conhecimentos sociológicos no ensino médio, entendendo esta etapa e a sala de aula como um território específico, no qual o professor é desafiado a criar estratégias próprias para se fazer entender neste contexto, o que difere muito da formação teórica e densa recebida na graduação.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma revisão bibliográfica sobre a temática da formação de professores e do ensino de Sociologia no Brasil, além dos modos de fazer pesquisa em Ciências Sociais. Apresentamos como o tema do ensino de Sociologia tem sido abordado ao longo do tempo, considerando os debates e embates políticos nas reformas curriculares, caracterizando-se por processos de intermitência, o que prejudica a afirmação, consolidação e legitimação da Sociologia no currículo do ensino médio. Partimos do período de obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Atualmente, com a reforma curricular do ensino médio, a disciplina tem sofrido alterações, principalmente a perda de carga horária, o que tem inviabilizado sua importância no currículo.

No segundo capítulo, fazemos um resgate sócio-histórico do processo que culminou na criação do curso de Ciências Sociais da UEMA. Apresentamos o processo de criação e os desafios encontrados para sua consolidação, bem como as reformulações curriculares desde o

início em 2006 até o presente momento da pesquisa. Para balizar com os dados bibliográficos deste período, realizamos duas entrevistas com dois professores que fizeram parte da proposta de construção, os quais apresentaram relatos e os desafios político-institucionais encontrados. Dessa forma, almejamos criar um ambiente de discussão que situe a formação de professores de Sociologia a partir de suas intencionalidades teóricas e práticas, além das implicações da formação inicial na prática profissional dos egressos.

No terceiro capítulo, realizamos uma amostra com egressos deste curso para traçar os caminhos pós-formação e os lugares ocupados, ou não, abrangendo tanto bacharéis quanto licenciados. Identificamos alguns pontos, como a ênfase em apenas dois campos de atuação, pesquisa e ensino, o que revela uma fragilidade em direcionar esforços para outros setores sociais, como o terceiro setor, no qual esta formação tem grandes potencialidades de contribuição. Nota-se que, ao sair do curso, os egressos encontram dificuldades em se afirmar profissionalmente. Por outro lado, grande parte dos egressos tem buscado especializações, como mestrado, doutorado, dentre outros tipos de complementação curricular, expandindo, assim, suas possibilidades de carreira. Em contrapartida, a carreira acadêmica não é um privilégio de todos os egressos, uma vez que requer um esforço ou auxílio financeiro para permanecer nela. Outra provocação crítica é a ausência de concursos que contemplem a formação em Ciências Sociais, revelando uma área desarticulada que direciona seus esforços apenas para o campo teórico-científico.

Por último, realizamos um estudo empírico em cinco escolas de ensino médio, entrevistando seis professores egressos deste curso que lecionam a disciplina de Sociologia. O objetivo foi entender quais estratégias metodológicas são adotadas em sua prática docente, considerando o cenário de mudanças curriculares impostas pelo novo ensino médio, que, a partir da ampliação da chamada base diversificada, resultou em uma perda de carga horária da disciplina de Sociologia.

Os resultados apontam para um cenário adverso e, de certa forma, caótico, onde os professores, a partir de suas expertises, encontram maneiras metodológicas de transpor os conhecimentos sociológicos, ressignificando a linguagem sociológica de forma a contemplar os contextos sociais nos quais ela está tentando se fazer entender, mesmo em contextos nos quais as condições mínimas de trabalho inexistem. Isso lança questões pertinentes aos cursos de Ciências Sociais na Universidade e os distanciamentos com os dilemas dessa disciplina no ensino médio.

Alguns desafios se repetem nas falas dos professores, que dificultam o ensino da Sociologia nesta etapa de ensino, como: o semianalfabetismo, identificado pelos professores como um dos principais entraves para transpor didaticamente a Sociologia. Ou seja, os alunos chegam ao ensino médio com enormes dificuldades em leitura, escrita e interpretação de texto, revelando um problema estrutural que acomete a formação no ensino fundamental (responsabilidade da prefeitura). Outro ponto é a questão do tempo. Com a diminuição da carga horária de duas aulas semanais em cada turma, atualmente os professores estão tentando lecionar o componente curricular de Sociologia com apenas uma aula semanal (50 minutos), o que se revela um desafio quase inalcançável.

Buscamos explorar ainda as influências das questões estruturais no trabalho docente desses professores, revelando um cenário caótico em que muitas escolas não possuem condições mínimas para a realização de um trabalho minimamente favorável. Com exceção de duas escolas: Colégio Legado da História e IEMA Quasar. As questões metodológicas não podem ser postas em pauta desconsiderando o lugar e as condições nas quais elas estão tentando ocorrer.

As estratégias metodológicas usadas pelos professores neste cenário adverso são o que estou chamando de *metodologias das trincheiras*. Falo isso porque, com a ampliação da base diversificada, entram no currículo do ensino médio novas disciplinas, novos componentes que possuem mais carga horária semanal do que os componentes da formação geral básica, como a Sociologia. Disciplinas como Corresponsabilidade Social, aprofundamento e tutoria possuem duas aulas semanais, o que permite que os professores de Sociologia consigam manejar a disciplina, levando a perspectiva sociológica. Quer dizer, os professores têm encontrado maneiras metodológicas de inserir a Sociologia em outros contextos. Por outro lado, a questão do tempo ainda é um problema, pois as discussões curriculares da Sociologia (que precisariam do seu próprio espaço) são atropeladas pela dinâmica do Novo Ensino Médio.

A partir desses cenários, quais estratégias os professores têm adotado em sala de aula para, minimamente, suprir a demanda por tempo? A utilização de metodologias voltadas para o cotidiano e as questões sociais atuais, que de certa forma afetam os alunos, tem sido uma estratégia que aproxima a Sociologia da realidade dos estudantes. Em situações em que a escola dispõe de datashow ou quando o professor adquire, por conta própria, esse recurso, além de caixa de som, observamos que os professores têm conseguido trabalhar sociologicamente com filmes, fotografias, música, dentre outras possibilidades que esses recursos proporcionam, o que tem permitido que os professores ganhem tempo. Por outro lado, a utilização de uma

metodologia mais tradicional, como a aula expositiva, de caráter mais discursivo e conteudista, também tem sido adotada em outras situações, pois a inexistência de condições mínimas de trabalho leva os professores a recorrerem a essa abordagem

Em duas situações, percebemos que os professores têm utilizado o celular como recurso metodológico, no qual os alunos se engajam na disciplina para criar podcasts, documentários e fotografias, o que sinaliza possibilidades metodológicas que aproximam a Sociologia da realidade dos alunos e potencializam suas habilidades.

Portanto, embora a pesquisa de campo tenha se concentrado em 5 escolas e na narrativa de 6 professores, entendemos que esta pesquisa localiza a dimensão do problema das implicações do Novo Ensino Médio (NEM) para o futuro do ensino de Sociologia nesta etapa escolar em escolas públicas, convidando a universidade e os cursos de Ciências Sociais a se envolverem na luta pela revogação do NEM, considerando suas implicações diretas para o futuro das licenciaturas em Ciências Sociais. Em contrapartida, ao enfatizarmos as condições de trabalho e as estratégias metodológicas, convidamos os cursos de Ciências Sociais a dialogarem e incorporarem em seus currículos discussões sobre a dimensão prática das Ciências Sociais, como elas poderiam ser ensinadas em outros contextos, como, por exemplo, o território chamado ensino médio. Para além de uma formação teórica sólida, que consideramos de extrema relevância, é necessária uma autocrítica em relação ao público que está sendo formado, público que, em sua grande maioria, não ocupará o campo acadêmico-científico da universidade. Os relatos dos professores e as *metodologias das trincheiras* adotadas neste cenário desfavorável revelam possibilidades metodológicas que poderiam ser utilizadas e ensinadas em disciplinas na graduação.

Se estamos lecionando teoria sociológica de Marx, Weber e Durkheim, ou abordando a Antropologia clássica, contemporânea, ou a teoria do Estado, por exemplo, é essencial ensinar também como esses temas podem ser trabalhados em contextos que extrapolam o território acadêmico-científico das Ciências Sociais na Universidade. Outra possibilidade seria promover uma maior aproximação entre os professores desses cursos e o ensino médio, algo que, em grande medida, não ocorre. Em outras palavras, *a Universidade precisa fazer um movimento contrário: voltar-se para a Escola.*

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana P. Gonçalves. *Objetivação Participante: um estudo sobre a identidade profissional dos sociólogos da cidade do Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ANTUNES, K. V.; GARCIA, E. A. S.; ALVES, A. F. O ensino de Sociologia retratado nas teses e dissertações entre 1996 e 2015: um estado da arte. *CS Online - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, [S. l.], n. 28, 2019. DOI: 10.34019/1981-2140.2018.17481. Disponível em: <<https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17481>>. Acesso em: 12 set. 2023.
- BARBOSA, Vilma Soares Lima; OLIVEIRA, Amurabi. Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Inter-Legere*, n. 13, jul./dez. 2013.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Vilma Soares Lima; OLIVEIRA, Amurabi. Formações de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, n. 13, p. 140-162, jun./dez. 2013.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BRAGA, E. C. F. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais: a situação ocupacional dos egressos. *RBCS*, v. 26, n. 76, p. 103-122, jun. 2011.
- BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, [Rio de Janeiro], v. 4, n. 2, p. 131-153, 2020. Disponível em: <<https://ensinodecienciassociais.com/wp-content/uploads/2021/01/298-1082-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- \_\_\_\_\_; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo (Online)*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas. Espaço social e poder simbólico em SP*. Brasília: Brasiliense, 2004.
- 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.

CONNELL, Raewyn. O império e a criação de uma ciência social. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 309-336, jul./dez. 2012.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia: subsídios para o debate. Em *Tese*, v. 12, n. 2, ago./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. As ciências sociais na UFMA e a formação de professores de Sociologia. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

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, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/?format=pdf>>. Acesso em: 11 set. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

DURAND, J. C. A mal-assumida profissão de sociólogo. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 3, p. 76-78, 1984.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Volume 1 – Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, p. 25-42, 2018. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. Currículo e formação docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011). 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

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.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da formação de professores para o magistério da educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2023.



GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HANDEAS, A. O estado da arte do ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-Legere*, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>>. Acesso em: 7 set. 2023.

\_\_\_\_\_; MAÇAIRA, Júlia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. In: HANDEAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FEAGA, Alexandre Barbosa. *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMONGI, Fernando. A escola livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sergio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais; IDESP, 1989. p. 217-233.

MALOMALO, B. Anterioridade e feitura da Sociologia Africana. *Revista da ABPN*, S.L., v. 13, n. 36, p. 32-60, mar./mai. 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1228/1128>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARSON, Fabrício de Oliveira. Para além da academia: a atuação do cientista social no mercado privado de pesquisa. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MARINHO, Marcelo Jacques Martins da Cunha. A profissionalização da Sociologia no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 30, nº 2, p. 223-233, 1987.

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, abr. 2003.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Volume 1. Tradução de João Paulo Egbert. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios para a formação de professores de Sociologia ante sua expansão em nível nacional. In: CARVALHO, Juarez Lopes de; SOUZA FILHO, Benedito (Org.). *Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica*. São Luís: Edufma, 2018. p. 190.

PAVEI, Katiuci. Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia. 2008. 123 p. 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 e Sociedade*, [S.L.], ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). 312 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007. Semestral.

SOUZA, J. A Ética Protestante e a Ideologia do Atraso Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, p. 97–116, 1998.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. Formação de professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. 2013. 232 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 121-132.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: *Metodologias das Ciências Sociais*, Parte 2. São Paulo/Campinas: Cortez/EDUNICAP, 1992.

WERNECK VIANNA, Luiz. (prelo). Weber e a interpretação do Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Malandro e o protestante: a tese weberiana e singularidade cultural brasileira*. Brasília: Ed. As UnB.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**

#### **PARA DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

1. O (a) senhor (a) poderia falar um pouco sobre o histórico do curso, enfatizando, seus professores, as mudanças curriculares etc.?
2. Saberá informar qual o principal (ou principais) objetivo (s) do curso de CS da UEMA no momento da sua criação? Que (perfil) profissional o curso buscou formar?
3. Como era estruturado o currículo do curso?
4. Esse (s) objetivo (s) permanecem (m) ou foi (ram) modificado (s)?
5. Na fase inicial do curso, como ocorria o ensino na graduação e o que caracterizava a atuação do cientista social?
6. Como era a questão da pesquisa no início do curso?
7. Existia uma “exigência” de produção científica? Os professores pesquisavam da mesma forma que hoje?
8. Qual a sua opinião sobre a divisão/separação das CS da UEMA em dois cursos específicos?
9. Como você avalia o curso de Bacharelado em CS? Quais os pontos positivos e negativos?
10. Como avalia o curso de Licenciatura em CS? Quais os pontos positivos e negativos?
11. Atualmente, houve a migração do curso de Licenciatura para o turno da noite. Como você está observando esta mudança?
12. Qual a proposta o (a) senhor (a) considera que existe, atualmente, no curso (CS) para a formação do bacharelado?
13. E para a formação do licenciando/professor? Qual a proposta de formação docente e como se dá, de maneira geral, a formação na licenciatura?
14. A migração do curso de CS Licenciatura para o turno da noite, fez com que tivesse uma movimentação por parte do departamento de CS em elaborar um novo Plano Pedagógico de Curso (PPC) para este curso. O (a) senhor (a) tem conhecimento desse processo de elaboração do PPC do curso de Licenciatura de Ciências Sociais da UEMA?
15. Esse projeto está sendo discutido e divulgado entre a comunidade acadêmica (professores e alunos) do curso?
16. Existe alguma representação estudantil presente na elaboração deste PPC?

17. Atualmente o Curso de CS dispõe de dois tipos de formação; bacharelado e a licenciatura e dois programas a nível de mestrado; O Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR) e o Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA), nenhuma das linhas de pesquisas desses dois Programas contemplam o campo do ensino de Sociologia. Até que ponto isso influencia no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a temática da Sociologia da Educação?

## **PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO**

### **1. Perfil Profissional**

- Idade?
- Qual a sua habilitação? (Licenciatura, Bacharelado ou conjugado)
- Há quanto tempo leciona Sociologia no Ensino Médio?
- Qual seu vínculo empregatício? (seletivo, contrato temporário, bolsista ou concursado)
- Quais são suas qualificações acadêmicas? (Graduado, Especialista, Mestre ou Doutor)

### **2. Condições de Trabalho**

- Qual instituição você trabalha e há quanto tempo?
- Onde fica situado esta escola?
- É uma escola de tempo regular ou integral?
- Quantas aulas você tem por semana em cada ano do Ensino Médio?
- Fale sobre o ser professor de Sociologia no contexto atual de Novo Ensino Médio e as condições de trabalho na escola que leciona.
- Como a estrutura física da escola influencia seu trabalho como professor de Sociologia?
- Existe algum desafio específico relacionado ao ensino de Sociologia que gostaria de destacar?

### **3. Estratégias Metodológicas**

- Em um contexto de perda de carga horária da Sociologia no currículo do ensino médio, comente sobre as suas estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula com os alunos.
- Como você tem observado a relação dos alunos com a disciplina de Sociologia, há um engajamento nas aulas por parte dos alunos?
- Quais as dificuldades os alunos têm demonstrado em sala de aula?
- A escolha das estratégias metodológicas segue uma constância ou você precisa adaptar ao longo das aulas?
- Quais recursos educacionais (tecnológicos ou não) são mais utilizados em suas aulas?

### **4. Reflexão Final**

Como você vê o futuro do ensino de Sociologia no ensino médio diante das mudanças educacionais atuais?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Esta é uma pesquisa intitulada: **As Ciências Sociais da Universidade ao Ensino Médio: discursos e estratégias do ensino de Sociologia em escolas públicas em São Luís MA de professores egressos da UEMA**. Buscamos analisar os discursos e estratégias metodológicas voltada para o ensino médio. Tendo em vista a ausência de trabalhos que apresente tanto história do curso de Ciências Sociais da UEMA quanto de trabalhos que se debrucem em esmiuçar a dimensão prática da atuação docente, a metodologia de ensino, recorreremos ao uso de questionários via Google Forms com egressos deste curso na perspectiva de ampliar as múltiplas possibilidades oriundas de um mesmo processo de formação na Universidade.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador Silnério da Silva Reinaldo, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFMA), sob a orientação do Prof. Juarez Lopes de Carvalho Filho do programa de Pós-Graduação em Sociologia e do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFMA).

Nesse sentido, portanto, 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 senhor (a) através de entrevista registradas em instrumentos 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 em trabalhos ou 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, estão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) possa desejar, antes, durante ou depois da pesquisa e, se (a) senhor (a) tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, poderá entrar em contato com o pesquisador.

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu,....., portador(a) do RG e/ou CPF ....., após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de esclarecer dúvidas com o(a) aplicador(a) da pesquisa, discente e docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, declaro que compreendi o que o pesquisador explicou e estou ciente em relação a minha participação voluntária na concessão de entrevista para fins de consecução da pesquisa.. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão de participar se assim o desejar.

São Luís - MA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

### **Entrevistado(a) da pesquisa**

Silnério da Silva Reinaldo

Orientando - PPGS/UFMA

Juarez Lopes de Carvalho Filho

Orientador - PPGS-CCIM e PPGCSoc-UFMA