

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Ana Paula Ribeiro de Sousa
E-mail: anapaularis@hotmail.com
Instituição: Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Submetid: 27/12/2021

Aprovado: 15/05/2022

Publicado: 11/11/2022

 10.20396/rho.v22i00.8668001

e-Location: e022035

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. A formação de professores nas licenciaturas interdisciplinares da UFMA: visão dos egressos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-22, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8668001.

Distribuído Sobre





Checagem Antiplágio



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DA UFMA: VISÃO DOS EGRESSOS

  **Ana Paula Ribeiro de Sousa***

Universidade Federal do Maranhão

  **Leonardo José Pinho Coimbra****

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O presente artigo é resultante da pesquisa “A formação de professores nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFMA”, que tem como um de seus objetivos analisar a formação obtida no curso, a partir da percepção dos egressos. Para este estudo participaram estudantes egressos do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, do campus da UFMA em Bacabal, que obtiveram a diplomação entre os anos de 2014 e 2019. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários enviados aos egressos, no período de agosto a novembro de 2020. O método de análise foi o materialismo histórico dialético, especialmente pelo uso das categorias totalidade, historicidade, contradição e mediação. Além da análise das informações dos questionários, a pesquisa foi apoiada na bibliografia disponível sobre o tema, além de estudos e pesquisas anteriores realizadas pelos autores. Os resultados alcançados apontam para as contradições do processo de expansão das universidades federais através das políticas públicas implementadas no período em análise, com ênfase na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Licenciaturas interdisciplinares. Egressos. UFMA.

TEACHER TRAINING IN INTERDISCIPLINARY UNDERGRADUATE PROGRAMS AT UFMA: VIEW OF GRADUATES

Abstract

The present paper is the result of research “Teacher training in Interdisciplinary Undergraduate Programs at UFMA”. It has as one of its objectives to analyze the the training obtained in the course, based on the perceptions of graduates. For this study, a selection of students graduated from the Licentiate Degree in Human Sciences/Sociology, at the UFMA campus in Bacabal, who graduated between 2014 and 2019. The data were collected through the application of questionnaires sent to graduates, from August to November 2020. The analysis method used was dialectical historical materialism, especially through the use of the categories: totality, historicity, contradiction, and mediation. In addition to analyzing the information from the questionnaires, the research was supported by the available bibliography on the subject, in addition to previous studies and research carried out by the authors. The results achieved point to the contradictions in the expansion process of federal universities through the public policies implemented in the period under analysis, with emphasis on the teacher training process.

Keywords: Teacher's training. Interdisciplinary degrees. Graduates. UFMA.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DE LA UFMA: VISIÓN DE LOS EGRESADOS

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación "La formación del profesorado en las Licenciaturas Interdisciplinares de la UFMA", que tiene como uno de sus objetivos analizar la formación obtenida en el curso, desde la percepción de los egresados. Para este estudio, participaron estudiantes egresados de la Licenciatura en Humanidades/Sociología, del campus de la UFMA en Bacabal, que obtuvieron un título entre los años 2014 y 2019. Los datos se recogieron mediante la aplicación de cuestionarios enviados a los egresados, en el período de agosto a noviembre de 2020. El método de análisis fue el materialismo histórico dialéctico, especialmente mediante el uso de las categorías totalidad, historicidad, contradicción y mediación. Además del análisis de la información de los cuestionarios, la investigación se apoyó en la bibliografía disponible sobre el tema, así como en estudios e investigaciones anteriores realizadas por los autores. Los resultados alcanzados señalan las contradicciones del proceso de expansión de las universidades federales a través de las políticas públicas implementadas en el período analizado, con énfasis en la formación de profesores.

Palabras clave: Formación del profesorado. Licenciaturas interdisciplinares. Egresados. UFMA.

INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foram implementados a partir do ano de 2010 como parte da política de expansão e interiorização da universidade, induzida por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES – REUNI, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2007, por meio do Decreto no. 6.096.

Este programa fomentou a expansão de vagas e matrículas nas universidades federais, mediante a criação de novos cursos, novas unidades acadêmicas, criação de novas vagas e expansão de matrículas, com vistas a ampliar o acesso ao ensino superior, sob o argumento da democratização desse nível de ensino.

Também estimulou medidas de reestruturação curricular, que rompessem com o formato “tradicional” dos cursos de graduação, por meio da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e da implementação de cursos com formatos “inovadores”, em conformidade com as diretrizes do Programa.

O REUNI possibilitou uma grande expansão das universidades federais para regiões interioranas, de fronteira e distantes dos grandes centros, por meio da criação de novas universidades e de unidades (campus) de universidades já existentes. De acordo com o Relatório “Análise sobre a expansão das universidades federais – 2003 a 2012” (BRASIL, 2012), de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 no número de universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%, e de 148 para 274 *campi*/unidades, um crescimento de 85%. A interiorização das universidades e dos *campi* proporcionou uma elevação do número de municípios atendidos em 138%, de 114 para 272 municípios com sede ou *campus* de universidades federais. De 2012 a 2014, após o término REUNI, foram criados 47 *campi* e quatro universidades federais, totalizando 63 IFES.

O processo de expansão de universidades, cursos, vagas e matrículas também se fez acompanhar de novas métricas de avaliação sobre o desempenho das universidades, por exemplo, por meio das macro-metas do REUNI: a ampliação da taxa de conclusão de curso para 90% e o aumento da relação professor-aluno de 1 para 18. Em contrapartida, o orçamento das universidades que aderissem ao REUNI e elaborassem planos de reestruturação e expansão conforme as diretrizes do Programa, receberiam um acréscimo de 20%, de acordo com a capacidade orçamentária do MEC. Estudiosos criticam esse formato, por entenderem que se trata de uma interferência na autonomia das universidades, com base em critérios gerencialistas, por meio da celebração de “contratos de gestão” com o poder público. (MANCEBO, 2017).

A Universidade Federal do Maranhão aderiu ao REUNI em 2007 e iniciou a implementação de seu plano de reestruturação em 2008. Uma das estratégias para o cumprimento das metas acordadas foi a criação de novas unidades acadêmicas no interior do estado, a revitalização das já existentes e a criação de novos cursos concebidos com base

os critérios de inovação e nas diretrizes do REUNI, a exemplo das Licenciaturas Interdisciplinares.

O presente artigo é um recorte da pesquisa “A formação de professores nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFMA” e tem como objetivo de discutir a formação de professores nos cursos de Licenciatura Interdisciplinares, tendo como um dos escopos desta análise a percepção dos egressos acerca de sua formação. Para esse estudo, participaram 33 estudantes egressos do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas do campus de Bacabal, que concluíram o curso entre 2014 e 2019 e que se dispuseram a participar da pesquisa por meio de um questionário aplicado no período de agosto a novembro de 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DA UFMA

Conforme afirmamos na introdução desse estudo, a implementação dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI) na UFMA se insere no contexto da adesão desta universidade ao REUNI. Além de fomentar a expansão de vagas e matrículas, o REUNI induz a processos de reestruturação das universidades na dimensão acadêmico-curricular, no sentido de tornar a formação mais flexível e adaptada as demandas atuais do mercado de trabalho para formação dos jovens.

Estudos apontam que a principal referência para a elaboração dos critérios de reestruturação curricular apresentados no REUNI remontam às propostas do Banco Mundial, no sentido da conversão da educação superior em “educação terciária”. Na análise de Lima (2011, 155, grifo da autora):

Será nos marcos do *alargamento* das políticas de diversificação das IES, dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior operada pela concepção de *educação terciária*, defendida e difundida pelo BM, que será implementada no Brasil uma intensa reformulação da educação superior, como já descrito na análise do REUNI, seu principal incentivador.

Minto (2014, p. 343), também corrobora essa análise afirmando que: “[...] o REUNI, como política, literalmente reúne as condições necessárias para a adequação do ensino superior aos ‘novos tempos’.” Para o autor, o Programa prevê a ampliação do sistema federal de ensino superior sem os recursos necessários para manter o padrão de qualidade já estabelecido nas IFES, por isso, fomenta a oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais enxutos, estruturados em ciclos, preferencialmente ofertados no turno noturno, podendo, dessa forma, abdicar de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que conferem uma formação terminal genérica e não profissionalizante.

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que o Projeto Universidade Nova, elaborado pelo reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), também serviu de inspiração para os requisitos de inovação acadêmico-curriculares contidos no REUNI, cuja principal referência são os Bacharelados Interdisciplinares.

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007, *apud* LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22).

O art. 2º. do Decreto 6.096/07 apresenta, como diretrizes, nos seus incisos III e IV, respectivamente: a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade e a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. (BRASIL, 2007a). Tais diretrizes são detalhadas no documento REUNI – Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b), que deixa claro o estímulo à diversificação dos modelos e formatos de organização de cursos de graduação como condição necessária para a garantia da qualidade da formação.

É importante ressaltar que **o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais**, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições [...] **A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação.** (BRASIL, 2007b, p. 04-05, grifo nosso).

Nesse sentido, o Relatório de Acompanhamento do primeiro ano de implementação do REUNI aponta que, das 53 IFES que aderiram ao Programa, 26 apresentaram projetos com “componentes de inovação”, dentre os quais se destacam: formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); formação básica comum (ciclo básico ou grandes áreas); formação básica em uma ou mais das grandes áreas: saúde, humanidades, engenharias e licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das grandes áreas: ciências, ciências exatas, ciência e tecnologia, artes, humanidades, saúde; Bacharelados em dois ou mais itinerários formativos. (BRASIL, 2009).

A implementação dos cursos de LI não estava prevista, inicialmente, no Plano de Reestruturação da UFMA, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN), quando da adesão ao REUNI. No entanto, por trazer convergências com a perspectiva de reestruturação

acadêmico-curricular contida nas diretrizes do REUNI e por agregar um grande contingente de vagas, sobretudo no turno noturno, com poucos investimentos em infraestrutura, esses cursos, juntamente com os Bacharelados Interdisciplinares, foram a opção para promover a expansão da UFMA, especialmente nos *campi* localizados no interior do estado (continente), conforme aponta o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos Cursos de LI:

[...] em vez dos cursos inicialmente pensados (a maioria de Administração, em *campi* do continente), a comissão de governança do REUNI/UFMA decidiu retificar a proposta original e **definir um modelo muito mais coerente e, sobretudo, muito mais apropriado para o desenvolvimento institucional, para a consolidação da presença da Universidade no continente** e, enfim, capaz de dar respostas – em quantidade e qualidade – às grandes demandas nacionais e regionais de formação de professores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 07-08, grifo nosso).

A versão final do projeto pedagógico da LI foi elaborado pela equipe técnica da Pró-reitoria de ensino da UFMA e aprovado *ad referendum* do Conselho Universitário, em 2010, para a implantação em seis *campi* situados no interior do estado (Bacabal, Codó, Imperatriz, Grajaú, São Bernardo e Pinheiro), voltados para a formação de professores para as séries finais do ensino fundamental.

De acordo com dados levantados por Sousa (2019), com base em Editais de chamada do Sisu na UFMA (Editais PROEN no. 119/2016 e 15/2017), do total de 2.202 vagas ofertadas nos *campi* do interior, para ingresso no ano de 2017, 780 eram em cursos de LIs, sendo 720 no turno noturno, e 80 vagas em bacharelados interdisciplinares, sendo que, na maioria destes *campi*, estas eram as únicas opções de cursos.

Além disso, também figurou como justificativa para a criação dos cursos “[...] a estratégia contida na economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os *campi* com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 12).

Deste modo, a instituição priorizou a oferta de cursos que demandam pouco investimento em infraestrutura, considerados de “menor prestígio social” (VARGAS, 2008), como é o caso das licenciaturas, nas regiões interioranas, onde se concentra a população que se situa em um segmento social mais baixo, reproduzindo a lógica elitista e excludente do ensino superior no Brasil.

Inicialmente, o curso previa uma duração de três anos, com carga horária de 2.880 horas subdivididas entre atividades teórico-práticas, laboratório de ensino-aprendizagem e estágio curricular, estruturado a partir de uma matriz de competências, sem componentes curriculares fixos e uma matriz curricular pré-definida. A definição das atividades e a oferta de componentes seria de responsabilidade do colegiado do curso, respeitadas as diretrizes do projeto pedagógico. A entrada nos cursos é anual, com 60 vagas oferecidas,

majoritariamente, no período noturno. A relação professor-aluno definida no Projeto Político-Pedagógico dos cursos, de 1 para 18, atende o que dispõe o Decreto 6.096/07.

No seu formato inicial, o curso estava organizado em um ciclo formativo trienal, não disciplinar, formatado a partir da matriz de competências, dos temas e conteúdos básicos das diversas disciplinas da área de formação, admitindo um quarto ano complementar de formação, caso o aluno não desenvolva satisfatoriamente todas as competências previstas no Projeto. Este formato confere maior flexibilidade ao curso, reduzindo o risco de evasão e repetência, uma vez que não haveria retenção nos três primeiros anos. Assim, o curso teria terminalidade ao final do terceiro ano, conferindo o grau de licenciado na área do curso, o que já credenciaria o formando para atuar como docente nas séries finais do ensino fundamental em todas as disciplinas da área de formação, ou ainda, poderia ser aproveitado como primeiro ciclo de uma segunda graduação.

No que se refere ao processo de acreditação, para fins de integralização da carga horária, o PPP prevê, mediante o princípio da valorização do trabalho discente, o cômputo de horas de trabalho efetivas do estudante, na forma de orientação acadêmica, a critério do Colegiado de cada curso e ainda competências e habilidades previamente desenvolvidas pelo discente, anterior ao ingresso no curso, acentuando a fragmentação do processo de formação.

Em comparação com as metas e estratégias pactuadas no projeto de reestruturação da UFMA, percebe-se uma grande coerência, pois defende uma formação baseada em itinerários flexíveis, no desenvolvimento de competências, na acreditação de atividades discentes, assim como na existência de um único ciclo trienal de formação - que não admite a retenção do estudante antes do final do ciclo -, permitindo, assim, reduzir a repetência e a evasão, como estratégia para a ampliação da taxa de conclusão.

O projeto pedagógico das LIs enaltece a concepção de formação interdisciplinar, baseada em competências e habilidades como paradigma mais adequado para a formação docente. Além disso, denuncia o formato disciplinar e conteudista, que prevalece na maioria das licenciaturas ofertadas nas Universidades, como responsável pela baixa qualidade da formação docente:

Em virtude disso, um grande desafio tem sido imposto à universidade departamentalizada, do ponto de vista de sua capacidade de formação dos professores qualificados para uma atuação interdisciplinar por competências no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental e que, lamentavelmente, até o momento, não parece ter sido respondido. Infelizmente, nossas universidades não têm conseguido atender às determinações legais e pedagógicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 10).

Os cursos de Licenciatura Interdisciplinar adotam como concepção pedagógica nuclear a pedagogia das competências e habilidades, mais especificamente a desenvolvida pelo sociológico suíço Philippe Perrenoud. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 22). Aliada à pedagogia das competências, está a teoria do professor reflexivo do pedagogo estadunidense Donald Schön. Tais pressupostos sustentam uma

formação de viés mais instrumental e pragmático, no sentido de focar as iniciativas pedagógicas em um saber-fazer baseado em reflexões sobre a prática, compreendida como a dimensão imediata de atuação do professor.

De acordo com Duarte (2010), tais pressupostos, denominados por ele como “pedagogias do aprender a aprender”, compreende um amalgama de teorias pedagógicas, dentre elas, a referida pedagogia das competências e a pedagogia do professor reflexivo, que se difundiram no Brasil, desde a década de 1990, como referência para a formação de professores a partir da elaboração de diversos documentos normativos.

Portanto, é possível perceber uma convergência entre as diretrizes de inovação acadêmico-curricular incentivadas pelo REUNI, a exemplo das LIs da UFMA, e, num plano mais amplo, os processos de reformulação da formação de professores, apontadas por Shiroma *et al.* (2017) como “reconversão docente”.

Segundo as recomendações do Banco Mundial, um dos principais patrocinadores dessa reconversão:

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “ocupados”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 10, *apud* SHIROMA *et al.* 2017).

Seguindo uma coerência com esta concepção educacional, a formação de professores também deveria ter seus fundamentos na prática cotidiana e ser estruturada a partir de competências e habilidades, pois:

[...] o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. (DUARTE, 2010, p. 42).

Assim, a (des)qualificação do professor, por meio de uma formação calcada na prática cotidiana e destituída de fundamentos teóricos, filosóficos e científicos, sobre a qual deve se estruturar o ensino, ganha força, promovendo o esvaziamento da formação e, conseqüentemente, a desintelectualização do professor. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Nesse sentido, de modo autoritário e sem considerar as diversas correntes de pensamento pedagógico acerca da formação docente que se encontram em disputa, inclusive na Universidade, a comissão que elaborou a proposta das LIs assevera a necessidade de ruptura com a “formação tradicional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010), que converge para a afirmação do modelo de formação interdisciplinar e por competências. “Mas se ninguém se habilita a propor uma formação a ser feita efetivamente

em novos moldes, como e quando se imagina romper o círculo vicioso de uma formação linearista e conteudista?” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 26). E, “[...] ao custo de desagradar a parcela reinante dos professores com identidade docente conteudista [...]”, que eventualmente venham a se opor a esse paradigma de formação, apresenta a proposta considerada “[...] mais coerente [...]” com as expectativas “[...] da sociedade que nos financia e que de nós espera as melhores soluções.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 26).

Deste modo, fica evidente que as LIs se inserem no contexto mais amplo do processo de reconversão docente operado por meio da formação. O próprio plano de reestruturação da UFMA afirma que é necessário superar as concepções conservadoras e resistentes a inovações da grande maioria dos docentes e o desenvolvimento de novas perspectivas educacionais.

De pouco valerão as mudanças formais dos projetos pedagógicos se aqueles que os praticam, não assumirem novas posturas, valores e estratégias. Esta é a razão da renovação pedagógica na educação superior, visto que a Reestruturação Acadêmico-Curricular proposta neste documento estará comprometida se não houver uma **renovação de mentalidade** daqueles que promovem o funcionamento da instituição, isto é, a renovação pedagógica dos docentes e técnico-administrativos em educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2007, p. 32, grifo nosso).

Com isso, atribui-se aos professores e à sua mentalidade tradicional, resistente à mudança, as mazelas que comprometem a qualidade da educação superior e da formação de professores, cuja transformação se dá por um ato de “renovação de mentalidade”, numa perspectiva idealista, consoante com a concepção liberal-burguesa, dissociada das condições sociais concretas nas quais se dá o ato educativo e dos condicionantes históricos, políticos, sociais e ideológicos que são substrato das concepções e práticas educacionais, inclusive daquelas presentes na formação de professores. Os docentes, preteridos do processo de discussão das bases da reestruturação curricular impostas pelo REUNI, devem simplesmente ser “treinados” para implementá-las na prática.

Nessa perspectiva, o processo de reconversão docente deve proporcionar “[...] uma verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma *efetiva mudança de mentalidade dos formadores* que neles atuam e das instituições que os abrigam.” (BAZZO; SCHEIBE, 2013, p. 23).

Assim, a concepção de formação de professores contida nas LIs converge com as diretrizes gerais para a formação de professores na atualidade, pautada nos pressupostos das “pedagogias do aprender a aprender” e no sentido da reconversão docente. Não por acaso, esses pressupostos são retomados, uma década depois, na Resolução no. 02/2019, que institui a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação).

Portanto, a adoção de um padrão de formação pautado em competências e habilidades, mais flexível e dinâmico, tendo por fundamento a prática em detrimento da

teoria, passa a ser a referência para a formação de professores para o século XXI. De acordo com Shiroma *et al.* (2017), a reconversão do professor esvazia sua formação em termos teóricos e políticos em detrimento de uma concepção pragmática e flexível, o que, ideologicamente se coaduna com a perspectiva adaptativa e instrumental da educação e da formação que se constituiu como hegemônica na atualidade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA – CAMPUS BACABAL: A VISÃO DOS EGRESSOS

O campus da UFMA em Bacabal, município situado na região do Médio Mearim Maranhense, distante 246 Km da capital, foi criado na década de 1980, num primeiro esforço de expansão e interiorização da UFMA. No entanto, apesar da criação do Campus e da construção de instalações, não havia oferta regular de cursos, e sua estrutura era utilizada para de cursos de extensão, treinamentos, campos de estágios para estudantes da capital e outras atividades de caráter esporádico.

É no contexto da expansão e interiorização da UFMA, induzido pelo REUNI, que são criados os primeiros cursos de graduação com oferta regular no campus de Bacabal, no ano de 2010, justamente os cursos de Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas e em Ciências Naturais. Ambos, conforme mencionado acima, incorporaram as características de inovação propostas pelo REUNI, a exemplo do formato interdisciplinar, de um ciclo único de formação trienal (não podendo haver retenção do estudante) e da matriz de competências. Outros elementos que remontam as diretrizes e recomendações do REUNI são a oferta de vagas noturnas, o elevado quantitativo de vagas anuais (60 vagas) e a relação professor-aluno (1 para 18).

O curso de licenciatura em Ciências Humanas, no campus de Bacabal, iniciou seu funcionamento no segundo semestre de 2010, com a oferta inicial de 60 vagas, por meio de uma entrada anual, no período noturno. No entanto, de acordo com dados que constam no sistema de registro acadêmico da UFMA (SIGAA), naquele ano ingressaram 32 alunos no curso. A tabela a seguir apresenta um panorama da movimentação de discentes no curso, entre os anos de 2010 a 2019.

Quadro 1 – Movimentação de alunos dos cursos de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas/campus bacabal (2010-2020)

ANO	INGRESSANTES	CANCELADOS	TRANCADOS	GRADUADOS
2010	32	7	0	25
2011	45	25	0	20
2012	56	34	0	22
2013	34	12	0	18
2014	63	29	1	6
2015	63	35	3	0
2016	60	30	3	0
2017	60	29	1	0
2018	61	13	5	0
2019	53	7	3	0

Fonte: Elaboração própria com dados coletados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica/UFMA.

Pelos dados da tabela é possível perceber um fluxo bastante irregular dos alunos do curso de LI em Ciências Humanas do Campus de Bacabal, o que pode ser atribuído a diversos fatores, que precisam ser melhor investigados. Observamos, com base nesses dados, que a desistência (evasão) e/ou retenção nestes cursos é relativamente alta, e que a maioria dos estudantes não consegue concluir seu curso no período regular, permanecendo retidos no curso por dois semestres ou mais.

Estudos sobre evasão nas licenciaturas confirmam essa tendência em nível nacional. Oliveira e Carvalho (2011 *apud* GILIOLI, 2016) afirmam que “[...] por todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão nos setores de licenciatura (48% não chegam a se formar, todo ano 19,6% desistem do curso).” Geralmente, essa desistência está atrelada à mudança de curso, em função das baixas expectativas profissionais relacionadas à carreira do magistério, ao perfil socioeconômico dos estudantes, que não conseguem permanecer no curso, entre outros fatores.

Os números demonstram que, em 9 anos de funcionamento, a LI em Ciências Humanas (UFMA/Bacabal) conseguiu diplomar 91 estudantes, sendo que 88 foram contatados via e-mail para participarem da pesquisa. Destes, 33 responderam ao questionário, o que representa uma amostra de 36,26% dos egressos.

A análise dos dados socioeconômicos dos estudantes egressos da LI em Ciências Humanas que aceitaram participar do estudo, aponta que a maioria pertence ao segmento mais humilde da população, sendo que 45% possuíam renda mensal familiar de 1 a 2 salários-mínimos à época da graduação e 30,3% renda inferior a um salário-mínimo. Outrossim, 78% declararam ter cursado ensino médio integralmente em escola pública e apenas 18,2% em escola privada.

Tal perfil é compatível com o observado na maioria das universidades federais, sobretudo após a implementação de leis de cotas étnico-raciais e de reserva de vagas para alunos egressos da escola pública, conforme constatado pelos dados da pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES, produzida pela ANDIFES. A pesquisa apontou que, no ano de 2014, 66% dos alunos eram oriundos de famílias com renda de até 1,5 salários-mínimos, grande parte egressos de escola pública (68,35%). (ANDIFES, 2016). Conforme aponta o Relatório da ANDIFES (2016, p. 8) “O período entre 2010 e 2014 assistiu à uma considerável transformação do perfil do estudante em termos das condições socioeconômicas de suas famílias, com uma elevação significativa da participação de estudantes com menor renda familiar.”

Entretanto, no que tange a assistência estudantil, a maioria dos participantes da pesquisa (71,9%) respondeu que não recebeu nenhuma bolsa ou auxílio à permanência durante o curso. Apenas 10 estudantes informaram que foram contemplados com alguma modalidade de auxílio permanência.

Dentre os auxílios à permanência recebidos pelos estudantes, 7 receberam Bolsa permanência UFMA, 2 receberam auxílio moradia e 1 recebeu auxílio-transporte. Não foi possível verificar, pelo questionário, por quanto tempo, ao longo do curso, esses estudantes receberam esses auxílios. O fato é que, diante do perfil socioeconômico apresentado pelos egressos participantes do estudo e da não existência, à época, de equipamentos de assistência estudantil disponíveis para os alunos do campus (restaurante universitário, residência estudantil), a abrangência das políticas de permanência, neste universo, é limitada.

Isso sinaliza uma das fragilidades do processo de expansão induzida pelo REUNI, pois, ao mesmo tempo em que cria oportunidades de ingresso no ensino superior para estudantes carentes que residem em regiões periféricas, não garante satisfatoriamente as condições de permanência dos estudantes.

Mesmo contando com diversas modalidades de auxílios, as políticas de permanência da UFMA não têm sido suficientes para atender a todo o universo de estudantes em situação de vulnerabilidade, que deveriam ser contemplados por essas políticas, pois, há que se considerar que a implementação de políticas de reservas de vagas e de ações afirmativas induz o ingresso da população mais pobre que demanda maiores e melhores políticas de assistência estudantil.

No entanto, no que se refere a bolsas acadêmicas, como iniciação científica (PIBIC), bolsas de projetos de extensão (PROEX), bolsas PET e PIBID, um número significativo de estudantes foi contemplado, alguns com mais de uma modalidade de bolsa. Em relação a bolsas de iniciação científica, 36,36% foram contemplados, 25% receberam bolsas PET, 15% receberam bolsa de extensão e 50% bolsas PIBID. Indubitavelmente, isso motiva a permanência do estudante no curso, além de conferir mais qualidade a formação, destacando a importância desses programas, sobretudo nas Licenciaturas, onde o PIBID teve maior

abrangência. Dentre os participantes da pesquisa, apenas 12,5% afirmam não ter sido contemplado com nenhuma modalidade de bolsa.

Dentre os fatores que levaram os estudantes a optar por cursar a Licenciatura Interdisciplinar, a maioria (63,6%) declarou que escolheu o curso pelo fato de o mesmo ser ofertado por uma instituição federal de ensino e 39,4% por falta de outras opções de curso na cidade. Do total, 27,3% declararam afinidade com a profissão e 24,2% afirmaram que escolheram estes cursos por não terem sido aprovados nos cursos que pretendiam como primeira opção.

Conforme pontuamos acima, a oferta de LIs como única opção de curso no campus de Bacabal entre os anos de 2010 e 2015 foi um fator limitador das possibilidades de escolha dos estudantes, justificando o fato de grande parte dos egressos não os terem como primeira opção. Outro aspecto que se relaciona ao resultado acima, refere-se a oferta de cursos de baixo prestígio social, como as licenciaturas, cuja carreira, em regra, é considerada menos atrativa. Contudo, o fato de o curso ser ofertado por uma instituição federal, motivou a escolha para a maioria dos estudantes, o que confirma o reconhecimento social das universidades federais entre a população.

Outro fator apontado pelos egressos para a escolha do curso foi a não aprovação no curso que seria sua primeira opção. Geralmente, esse fator motiva a evasão e o descontentamento com o curso, principalmente naqueles considerados de baixa demanda social, como as licenciaturas, implicando um menor engajamento do estudante ao curso, ou, no limite, a migração para outro curso, sobretudo no primeiro ano. Um percentual relativamente baixo de estudantes afirma ter escolhido cursar uma licenciatura por afinidade com a profissão, fato que chama a atenção e que corrobora algumas explicações acerca do baixo prestígio social atribuído a profissão, que seria um dos fatores de desestímulo a procura pela carreira do magistério, em que pese a oferta de vagas nestes cursos ter crescido bastante.

Com relação a formação interdisciplinar obtida durante o curso, a maioria dos estudantes consideram essa formação boa (54,5%) ou ótima (33,3%) e 12,1% consideram a formação regular. Nenhum estudante considerou a formação ruim ou péssima, revelando um alto índice de satisfação dos estudantes em relação ao curso.

No que se refere aos aspectos positivos e negativos apontados pelos estudantes em relação ao curso de Licenciatura Interdisciplinar, temos o seguinte resultado:

Quadro 1 – Avaliação do currículo do curso – egressos do curso de licenciatura em ciências humanas

ASPECTOS POSITIVOS		ASPECTOS NEGATIVOS	
Currículo Interdisciplinar	66,7%	O caráter interdisciplinar do curso	3,3%
Forma flexível de organização do curso sem disciplinas pré-definidas nem pré-requisitos	18,2%	O formato flexível do curso, sem disciplinas e organizado por competências	20%
Conteúdos e metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades	51,5%	O fato de o corpo docente não estar completo	40%
Experiências formativas como orientações acadêmicas (tutoria), atividades de projetos e realização de atividades práticas.	69,7%	O não oferecimento de todas as atividades previstas no curso	16,7%
A formação do corpo docente	69,7%	A infraestrutura do campus	66,7%
A duração e a carga horária do curso	3%	O excesso de atividades	16,7%
		A duração e a carga horária do curso	10%

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes egressos. Elaboração própria.

A análise dos dados nos permite inferir que os principais fatores apontados como “positivos” pelos estudantes no curso são a formação do corpo docente e as experiências formativas desenvolvidas durante o curso. Em seguida, o currículo interdisciplinar e os conteúdos e metodologias voltados para o desenvolvimento de competências são bem avaliados pelos estudantes. Poucos analisam como positiva a forma flexível de organização do currículo e a duração e a carga horária do curso. A maior parte dos estudantes considera a infraestrutura do campus e a ausência do corpo docente completo como os principais aspectos negativos na avaliação do curso. Portanto, podemos concluir que, de maneira geral, os estudantes avaliam como positiva a formação obtida na LI em ciências humanas.

Com relação a formação para o magistério obtida no curso, 59,4% dos estudantes se consideram satisfatoriamente preparados para atuar em todas as disciplinas da área de concentração do curso no ensino fundamental, 15,6% se consideram plenamente preparados, 21,9% se consideram pouco preparados e 3,3% se considera despreparado.

Quanto a atuação no magistério após a conclusão do curso, 33,3% afirmam atuar no magistério da educação básica ministrando uma ou mais disciplinas da área de formação do curso, 6,1% atuam com disciplinas de outras áreas, 15,2% atuam no magistério superior e 3% na educação infantil. Do total, 18,2% ainda não está atuando no magistério, mas pretende atuar e 6,1% não pretende atuar na área do magistério. Portanto, apenas um terço dos egressos pesquisados conseguiram se inserir no magistério da educação básica na sua área de formação, o que reflete uma relativa distância em relação ao alcance do objetivo principal do curso.

Em relação ao local de atuação dos egressos que exercem o magistério, 35,3% atuam em Bacabal, 47,1%, em outros municípios do Maranhão, 11,8%, em outros municípios da região do Médio Mearim (cidades circunvizinhas a Bacabal) e 5,9% fora do estado do Maranhão.

Com relação a outras formas de inserção profissional e acadêmica, após a conclusão do curso, 69,7% informaram que deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, de forma concomitante, ou não, com atividades profissionais, 6,1% está empreendendo na área de educação ou em outras áreas e 9,1% afirmou que está desempregado e não está estudando.

Com relação ao tipo de vínculo profissional dos egressos que atuam no magistério, 66,7% afirmaram que atuam na rede pública sem vínculo efetivo, com ingresso por meio de seletivo para contratação temporária, 22,2% atuam na rede privada, via contrato formal (CLT) e 11,1% atuam na rede pública como efetivo (via concurso público).

Esses dados permitem interpretar que os egressos dos cursos de LIs têm sido fortemente atingidos pelo processo de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004), intensificado nos últimos anos, que tem tornado os vínculos de trabalho mais instáveis, até mesmo na rede pública. Do universo pesquisado, somente um terço se insere na categoria estável-formal, ou seja, são concursados ou possuem contrato formal de trabalho, acesso aos direitos trabalhistas, possibilidade de organização sindical e perspectiva de carreira profissional. (SILVA, 2020). A maioria se insere na categoria de “preariado professoral”, caracterizado por Silva (2020, p. 591) como

[...] uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro [...], que experimenta a totalidade da flexibilidade salarial, integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico, além de viver em situação de total insegurança social e econômica. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que não têm identidades ocupacionais, que entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e estão constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional.

Esses resultados vão ao encontro de uma tendência nacional de flexibilização e precarização do trabalho docente, crescente nos últimos anos. Levantamento citado por Shiroma *et al.* (2017) aponta que três em cada dez contratos de professores das redes estaduais são temporários. Em sete Estados, há mais contratos docentes temporários que efetivos. Nas redes municipais, o número é um pouco menor, chegando a 25% do total de contratações e concluem que: “Contraditoriamente, a prática de contratação destes para-professores e a Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT) aumenta conforme

se populariza o discurso da profissionalização e responsabilização no serviço público.” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 31).

Embora esse aspecto não se relacione diretamente com a questão da formação, esta não deixa de ser uma dimensão do processo de precarização e desprofissionalização do magistério, uma vez que os cursos baseados no desenvolvimento de competências – dentre elas, as socioemocionais – e voltados para a prática, também conformam a subjetividade docente “de novo tipo” (MACEDO, 2020), inclusive para a possibilidade de vínculos de trabalho cada vez mais instáveis como um dos desafios da prática para os quais o docente deve estar preparado, e para o qual devem preparar também seus alunos. Nesse contexto, o investimento em uma densa formação teórica e com duração mais prolongada, perde o sentido diante da constante precarização do trabalho do professor e de suas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto no presente trabalho é possível vislumbrar as contradições do processo de expansão do ensino superior nas universidades federais, que, apesar da aparente “democratização” das oportunidades, produz formas diversas de exclusão intrassistema baseada nas opções formativas efetivamente disponibilizadas no processo de expansão. Essa análise reforça os argumentos apresentados por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), quanto a oferta de formas desiguais e combinadas de escolarização pós-média, geralmente direcionadas ao acesso das classes populares.

Não é por acaso que os Bacharelados Interdisciplinares e seus congêneres, como as Licenciaturas Interdisciplinares, cursos flexíveis e com componentes de “inovação”, foram implementados na maioria das universidades que aderiram ao REUNI, fomentando uma expansão que Sousa (2019) caracteriza como “democratização” neoliberal, pois as formas de produção e reprodução da vida material sob a égide do capital limitam os avanços em relação a socialização dos bens sociais, dentre eles, a educação.

Desse modo, conforme Vargas (2008, p. 743), “[...] se o maior efeito da política de expansão for averiguado na multiplicação das vagas de cursos desprestigiados, continuaremos presenciando apenas uma aparência de democratização [...]”, tendo em vista que a inclusão dessa população no ensino superior tem se dado de modo a preservar, no interior das instituições, os espaços historicamente destinados aos diferentes segmentos sociais.

No caso da UFMA, a indução da expansão da oferta por meio de cursos de perfil flexível, mais enxutos e com grande quantitativo de vagas, como as LIs, que são ofertadas exclusivamente nos campi localizados no interior do Estado, criados ou reestruturados a partir do REUNI, configura tanto a manutenção de espaços de distinção social bem demarcados na Universidade, quanto o processo de reconversão da formação docente, induzido pelas políticas educacionais atuais.

Apesar de proclamar como objetivos a redução do tempo de formação docente e ampliar as taxas de conclusão, por meio de um currículo mais flexível e mais enxuto, percebe-se, pelos dados quantitativos referentes ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA do campus de Bacabal, que estes resultados não têm sido alcançados.

Percebe-se que um contingente muito baixo do universo pesquisado se encontra no exercício do magistério. Talvez, esta dimensão se revele como uma das maiores fragilidades do curso, uma vez que, as escolas ainda demandam professores com uma formação disciplinar.

Há que se admitir, porém, que os resultados positivos também são evidentes. Embora com limitações, os discentes participantes da pesquisa confirmam que há um tensionamento dessa política em relação à democratização da educação superior no Maranhão, tendo em vista as perspectivas criadas quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, produção de conhecimento sobre a realidade local e de formação e inserção profissional.

Porém, nesse momento de grande efervescência das forças conservadoras e de ataques diretos à Universidade pública, os tímidos avanços conquistados no que diz respeito à democratização da educação superior restam ameaçados. A disposição é desqualificar a formação crítica, tida como “doutrinação” em favor de uma formação supostamente “neutra”, mas que elege a conservação da ordem e a ideologia dominante, além da estreita correlação com as demandas no mercado, como horizontes legítimos da formação.

Diversas iniciativas já tem sido aventadas nesse sentido, como o Programa Future-se, transformado em Projeto de Lei em 2020, que visa a reconversão das universidades em instituições “empreendedoras”, cujo funcionamento se espelha na lógica do privado-mercantil, e a proposta do REUNI Digital, cujo objetivo é “[...] expandir as matrículas na educação superior na modalidade a distância (EaD) em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2021), por meio da criação de uma “Universidade Federal Digital”, promovendo a massificação da educação a distância nas universidades federais como estratégia para a ampliação do número de vagas sem a contrapartida da ampliação dos investimentos, ao contrário do que ocorreu no período do REUNI, em que um orçamento mínimo era previsto para financiar a expansão, pois

A centralidade conferida à EaD para atingir tal meta contrasta com as limitações recentemente impostas ao funcionamento das IFES em sua forma presencial, cuja expressão mais flagrante são os severos cortes orçamentários impostos a essas instituições nos últimos anos, resultando em restrições à expansão da oferta de vagas e ao apoio à permanência dos discentes nas universidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2021)

Muito além de promover a massificação da Ead como modalidade de ensino nas IFES, o REUNI Digital cria um verdadeiro arcabouço para o incremento da Ead, na medida em que prevê o fomento à pesquisa voltada para a inovação educacional para esta

modalidade de ensino, realização de estágios de estudantes da graduação e da pós-graduação como tutores (ampliando a exploração e a precarização dessa categoria) e a Criação de um campo específico para a formação docente voltada ao ensino online, além de impactar as atividades dos cursos presenciais, estimulando o avanço do hibridismo na Educação Superior, por meio do estímulo a oferta de 40% da carga horária dos cursos presenciais, conforme preconiza a Portaria do MEC no. 2.117, de 2019.

Portanto, conforme alerta Leher (2018), a defesa da universidade pública não é simplesmente um argumento retórico frente ao risco que representa para sua existência as políticas atuais do Estado brasileiro, como a Emenda Constitucional no. 95, que promove o congelamento das despesas primárias da União, e do governo federal, como os sucessivos cortes nos recursos das IFES, inviabilizando seu funcionamento.

Atualmente, mais uma ameaça paira sobre as universidades, no sentido de sua reconversão. Trata-se da proposta de implementação do ensino híbrido, atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação por meio de uma proposta de resolução. O documento intitulado “Diretrizes gerais para a aprendizagem Híbrida” (BRASIL, 2021) foi publicado em 06/11/2021 e, como é de praxe, foi submetido a consulta pública, com um prazo exíguo de 10 dias, para conferir um verniz democrático a proposta.

É chocante o prognóstico trazido pelo CNE com relação a proposta de implantação do ensino híbrido como estratégia para melhorar os resultados de aprendizagem, uma vez que todos os estudos até agora realizados apontam que houve uma queda da qualidade do ensino desde a suspensão das atividades presenciais nas escolas e a adoção do ensino online/híbrido durante a pandemia de COVID-19.

O texto revisita as concepções de ensino baseadas nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2010) e no neotecnismo pedagógico (SAVIANI, 2007), na defesa da flexibilização das atividades escolares no que comporta as possibilidades de aprendizagem presencial e não presencial:

A nova abordagem de Aprendizagem Híbrida integra as diferentes formas de ensino presencial com atividades em diferentes tempos e espaços, sempre no interesse do processo de aprendizagem, tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior, em todas as suas etapas, formas e modalidades de oferta. (BRASIL, 2021, p. 4).

Ou seja, o ensino híbrido não enseja uma modalidade específica nem uma metodologia de ensino, mas propõe uma ampla e profunda reconfiguração da educação como um todo, de seus tempos, espaços, e do papel dos atores - professores e alunos – numa perspectiva que vai de encontro à reconversão do trabalho docente.

E por fim, como alerta a ANFOPE, esse processo de hibridização favorece, indubitavelmente, a plataformização do ensino, indo ao encontro aos interesses do setor privado mercantil de ampliar seus mercados no campo da educação, expandindo o controle sobre o processo pedagógico e reduzindo, ainda mais, a autonomia docente.

Fica clara que modernização dos processos de ensino-aprendizagem, ensejada pelo ensino híbrido, carrega em seu bojo pautas que transcendem as dimensões pedagógica e didática. Ao reivindicar uma educação híbrida (blended learning), busca alcançar novos mercados para a produção e publicação de conteúdos de ensino, pois vem da iniciativa privada o grande volume de softwares, plataformas e repositórios dos conteúdos de ensino. (ANFOPE, 2021, p. 3).

Nesse cenário, fica claro que a formação docente deve se assentar na aquisição de saberes técnicos, visando a gestão do funcionamento das plataformas de ensino, e no treinamento para a formação de competências previstas na BNCC e BNC-Formação, em detrimento de uma sólida base teórica que permita ao professor refletir criticamente e se contrapor a sua própria reconversão.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
- FONAPRACE. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultura dos graduandos das instituições de ensino superior brasileiras 2014**. Uberlândia, MG: FONAPRACE, 2016. 291 p.
- ANFOPE. **Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE**. Novembro de 2021. Disponível em: <https://bitly.com/eVQwzbcG>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BAZZO, V. L.; SCHAIBE, L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.
- BRASIL. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, no. 79, seção 1, p. 7, 25 de março de 2007a. Disponível em: <https://bitly.com/WaWRwXNQ>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003-2012)**. Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://bitly.com/qiaziDhu>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no. 2 de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <https://bitly.com/GAKNqmWZ>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://bitly.com/sWKXq>. Acesso em: 04 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria no. 552

SESu/MEC, de 25 de julho de 2007. Brasília: DF, 2007b. Disponível em: <https://bitly.com/tJRiFaple>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília, DF, Edição 239, pág. 131, 11 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio à Planos de Expansão e Reestruturação da Educação Superior – REUNI**. Relatório do primeiro ano. Brasília, DF, 30 de outubro de 2009. Disponível em: <https://bitly.com/YUkmJmSG>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. p. 33-50. Disponível em: <https://bitly.com/gfsSsCOsL>. Acesso em: 19 out. 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bitly.com/tAALEvFz>. Acesso em: 19 out. 2022.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISu e desafios**. Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Estudo Técnico. Maio de 2016. Disponível em: <https://bitly.com/LLmPXCih>. Acesso em: 29 set. 2018.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bitly.com/ennKQSjw>. Acesso em: 17 ago. 2017.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <https://bitly.com/cModXIop>. Acesso em: 29 out. 2017.

MACEDO, J. M. de. Organismos internacionais e a formação docente de novo tipo: da educação para todos a todos pela educação. In: VIEIRA, N. S.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 57-78.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências. In: SILVA JUNIOR, J. dos R. *et al.* (org.). **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. Belo Horizonte, MG: Traço Fino/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017. p. 101-120.

MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://bitly.com/dpKTminv>. Acesso em: 19 out. 2020.

RUMMERT, S.; ALGEBEILE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *In*: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, E. M.; EVANGELISTA, O. (org.). **Trabalho, jovens e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: KENJI, A.; EVANGELISTA, O. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/cdeJQZUBF> Acesso em: 19 dez. 2020.

SOUSA, A. P. R de; COIMBRA, L. J. P. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP: n. 65, p. 141-159, out. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/svAWuITj>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SOUSA, A. P. R de. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI**. Niterói, 2019. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Superintendência de educação a distância. **Nota Técnica no. 1/2021**. Uma análise sobre o Programa REUNI Digital, proposto pelo MEC. Salvador, 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/tEVDvrCj>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão – Reuni**. São Luís: UFMA, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas**. São Luís, 2010.

VARGAS, H. M. Democracia, cidadania e direitos humanos no ensino superior? *In*: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 18., 2008, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Boiteux, 2008. Disponível em: <https://bityli.com/WPgCprcu>. Acesso em: 10 mar. 2017.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Contato: anapaularis@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor da Universidade Federal do Maranhão. Contato: solidsnk@bol.com.br

COMO CITAR ABNT:

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. A formação de professores nas licenciaturas interdisciplinares da UFMA: visão dos egressos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-22, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8668001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668001>. Acesso em: 11 nov. 2022.