



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS:
DA FORMAÇÃO DO SOCIÓLOGO
À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA**

MÁRIO BISPO DOS SANTOS

**BRASÍLIA
Abril 2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS:
DA FORMAÇÃO DO SOCIÓLOGO
À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA**

Autor: Mário Bispo Dos Santos

Tese de doutorado apresentado ao Departamento de Sociologia/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor na linha de pesquisa: Educação, Ciência e Tecnologia.

**BRASÍLIA
Abril 2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO

**O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS:
DA FORMAÇÃO DO SOCIÓLOGO
À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA**

Autor: Mário Bispo dos Santos

Orientadora: Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

Banca: Prof^a. Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral (SOL/UnB)

Prof^o. Doutor Carlos Benedito Martins (SOL/UnB)

Prof^a. Doutora Haydée Glória Cruz Caruso (SOL/UnB)

Prof^a. Doutora Ângela Maria de Oliveira Almeida (IP/UnB)

Prof^a. Doutora Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL)

Prof^a. Doutora Sayonara de Amorim Gonçalves Leal (SOL/UnB - suplente)

*A Dona Maria, minha mãe e
Ao Seu Marçal, meu pai (in memoriam),
Por terem me ensinado o essencial:
O valor do conhecimento e da escola.*

AGRADECIMENTOS

Uma tese é o resultado de uma longa jornada de estudos que se iniciou bem antes do próprio doutorado. Diversas pessoas me apoiaram nessa jornada. Eu não poderia deixar de agradecer:

À Professora Fernanda Sobral, por aceitar ser minha orientadora, por apontar caminhos, compartilhar conhecimentos e por me inspirar enquanto professor e pesquisador. Mas, sobretudo, agradeço-lhe em nome dos pesquisadores do ensino de Sociologia, por acolher e orientar as primeiras pesquisas sobre o tema no início dos anos 2000 “*Quando tudo era ausência*”, “*Quando não se tinha nada*”. Ainda parafraseando o poeta diria quando não se tinha obrigatoriedade da disciplina e quando seu ensino era uma temática ausente dos debates na maioria das pós-graduações em Ciências Sociais.

À banca examinadora, agradeço pelos questionamentos, críticas e sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho. Agradecimentos especiais ao professor Carlos Benedito Martins por ter me acompanhado durante toda minha trajetória, inclusive pelo primeiro acolhimento acadêmico, como seu bolsista de iniciação à pesquisa ainda na graduação. À Professora Haydée Caruso, por me aceitar como seu monitor na disciplina Prática de Ensino, por compartilhar ideias, estratégias e projetos sobre a formação de professores. À professora Ângela Almeida, por me apresentar a Teoria das Representações Sociais, especialmente, um dos fundamentos da presente pesquisa. À professora Ileizi Fiorelli, por me honrar com diversos convites para eventos e publicações, por me inserir no campo de ensino de Sociologia.

Aos docentes do Departamento de Sociologia da UnB. Em especial, agradeço à professora Sayonara Leal, por disponibilizar seus textos, materiais de pesquisa e por possibilitar minha participação em suas aulas de Prática de Ensino. Agradeço aos meus professores das disciplinas do doutorado, Sadi Dal Rosso e Fabrício Neves.

Ao professor Ricardo Gauche, coordenador institucional do Pibid, em 2013, por me inserir nas atividades do programa e oportunizar meus primeiros contatos com bolsistas da UnB.

À professora Carmem Neves e ao professor Helder da Silveira responsáveis pela formação de professores no âmbito da Capes (2014), pelas entrevistas, mas, sobretudo por me alertarem sobre aquelas mudanças e impactos que não poderiam ser atribuídos ao Pibid.

Aos coordenadores e aos 203 bolsistas do Pibid de 32 instituições universitárias que participaram da pesquisa. Em especial, meus agradecimentos às professoras Sueli Mendonça, Valéria Barbosa, aos seus alunos pela acolhida calorosa na UNESP/Marília. Agradeço-lhes

também por compartilharem experiências e ensinamentos frutos de pesquisas pioneiras sobre os processos de ensino e aprendizagem de Sociologia. Agradeço à professora Sandra Mattar, por me abrir as portas da PUCPR, pelos seus *feedbacks*, pelo envolvimento dos seus estudantes com minha pesquisa.

Aos licenciandos em Ciências Sociais da UERN que conheci em 2012, em Mossoró e que para meu espanto e inspiração se identificavam como “pibidianos”.

Aos estudantes de Ciências Sociais da UnB, bolsistas do Pibid e estagiários da Prática de Ensino que em 2014/2015 contribuíram para minha pesquisa exploratória participando de grupos focais, respondendo e avaliando questionários. Agradeço à Socius – Consultoria Júnior em Ciências Sociais/UnB, pela parceria, pelo apoio profissional na sistematização dos dados.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal e ao CNPq que me possibilitaram dedicação integral aos estudos.

Às pessoas que me apoiaram na preparação para meu ingresso no doutorado, notadamente, Viviane da Mata, Juliana Martins e Conceição Maciel. Ao Juscelino Sant’Ana, pelos diversos *helps*, pelas traduções e pelas conversas sobre educação.

Aos companheiros de luta pelo ensino de Sociologia no Distrito Federal, em especial, Erlando Rêses, Shirlei Daudt e Pedro Lacerda.

Aos amigos de infância, Cacá Pereira e Heitor que me ajudaram a projetar futuros alternativos, a valorizar o conhecimento lendo e escrevendo singelas cartas. Cacá Pereira, nosso poeta e compositor, nos lembrou que nossas “*cartas eram como aquarelas/Palavras nasciam janelas/Abriam as comportas do ver*”. Aos amigos de hoje, aos compadres Alisson e Bruna, pelas sessões de “terapia grupal” que me ajudaram manter o foco nos meus projetos atuais, alguns, na verdade, planos rabiscados lá na “velha infância”.

Aos meus queridos irmãos. Marisa, minha professora de francês, tradutora, revisora, e sobretudo, minha amiga e companheira de magistério. Marquinhos, com quem contei mais uma vez nas transcrições e na digitação de textos. Martha, pelo “simples carinho”. Natália, minha querida Sobrinha, pelas transcrições e pelas intermináveis verificações de dados.

À Fabrícia Bispo, minha esposa, por ser minha leitora crítica e revisora particular que quase sempre antecipa com precisão as críticas da banca. Agradeço-lhe também porque mesmo quando estou ensimesmado, perdido em meus pensamentos ou arisco e aflito com os prazos, quando “*estou com tudo a flutuar no rio*” como diria a poetiza, você não deixa de me ancorar acolhendo-me nos seus braços em nosso “*altar particular*”.

RESUMO

O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) almeja instituir um ambiente de formação docente que reflete uma concepção na qual a produção e o ensino da ciência se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação do conhecimento e de busca de inovação pedagógica. Mas, e os atores envolvidos com o programa, eles compartilham dessa concepção epistemológica? O objetivo desta tese consiste justamente em investigar as representações sociais dos bolsistas licenciandos em Ciências Sociais sobre a Sociologia: suas potencialidades e seu papel no Ensino Médio face às demandas do programa, como a criação de soluções metodológicas e novas práticas pedagógicas. Tendo em vista esse objetivo, realizou-se uma pesquisa baseada na abordagem tridimensional (3 fases) das representações sociais proposta por Willem Doise. Na fase 1, houve a identificação dos referenciais comuns compartilhados por 203 bolsistas de 32 universidades. Em síntese, verificou-se que, não obstante variáveis como sexo, idade, tempo de curso e de programa, os bolsistas tendem a conceber a Sociologia como instrumento de formação de uma cidadania sociologizada a partir do domínio de uma linguagem especializada. Na fase 2, objetivou-se verificar como aquela configuração em âmbito nacional do campo comum se diferenciou localmente em três universidades (UnB, PUCPR, UNESP/Marília). Os dados foram obtidos por meio de grupos focais e analisados com o apoio do programa Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Identificou-se alguns elementos do que se denominou um modo misto ou *entre-deux* de formação de professores que se caracterizaria pela diversidade de saberes mobilizados (disciplinares, pedagógicos e experienciais), de atores (professores do ensino superior e médio) e de instituições (universidades e escolas). Na fase 3, com base nas contribuições teóricas de autores como Anthony Giddens, Michael Burawoy, Fernanda Sobral, Simon Schwartzman, Mathieu Albert e Paul Bernard, buscou-se mapear as condições socioinstitucionais e epistemológicas que potencialmente servem de ancoragem para as diferenciações.

Palavras- chave: Pibid, Sociologia, Ensino Médio.

ABSTRACT

The Pibid (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation) aims to institute an environment of teacher education which reflects a conception in which the teaching and production of science should be developed in an interdisciplinary context of knowledge application and search for pedagogical innovation. What about the agents involved in the program, do they have the same epistemological concept? The objective of this dissertation is to investigate Social Science undergraduate scholarship holders' social representations on Sociology: its potential, and its role in High School before the program demands, like creation of methodological and new pedagogical practices. In order to achieve this objective, a research based on the three-dimensional (three-phase) approach to social representations proposed by Willem Doise was carried out. In phase 1, the common references shared by 203 undergraduate scholarship holders from 32 universities were identified. In brief, it was verified that regardless of variables such as sex, age, course or program time, the scholarship holders tend to conceive of Sociology as a tool of formation of a sociologized citizenship since a specialized language domain. In phase 2, the objective was to verify how the configuration of the common field differentiated locally in the national scope in three universities (UnB, PUCPR, UNESP/Marília). The data were collected through focus groups and analyzed with the support of a software known as Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Some elements of what was called a mixed or *entre-deux* way of teacher education that would be characterized by diversity of mobilized (disciplinary, pedagogic, or experiential) knowledge, agents (professors and high school teachers), and institutions (universities and schools) were identified. In phase 3, based on theoretical contributions of authors such as Anthony Giddens, Michael Burawoy, Fernanda Sobral, Simon Schwartzman, Mathieu Albert, and Paul Bernard, this study sought to map the socio-institutional and epistemological conditions that potentially work as an anchorage mechanism for differentiations.

Key words: Pibid, Sociology, High School.

RÉSUMÉ

Le Pibid (Programme institutionnel de bourses d'initiation à la pratique enseignante) vise à créer un environnement de formation d'enseignants qui reflète une conception dans laquelle la production et l'enseignement des sciences se développeraient dans un contexte interdisciplinaire d'application de la connaissance et de la recherche d'innovation pédagogique. Mais les acteurs engagés dans le programme, partagent-ils cette conception épistémologique? L'objectif de cette thèse est précisément d'investiguer les représentations sociales des boursiers préparant une licence en Sciences Sociales à propos de la Sociologie: ses potentiels et son rôle dans l'enseignement moyen face aux exigences du programme, telles que la création de solutions méthodologiques et de nouvelles pratiques pédagogiques. Ayant cet objectif à l'esprit, une enquête a été menée sur la base de l'approche en trois dimensions (3 étapes) des représentations sociales proposée par Willem Doise. Dans l'étape 1, il y a eu l'identification des référentiels communs partagés par 203 boursiers de 32 universités. En résumé, il a été constaté que, malgré des variables telles que le sexe, l'âge, la durée du cours et du programme, les boursiers ont tendance à concevoir la sociologie comme un outil de formation d'une citoyenneté sociologisée à partir du domaine d'un langage spécialisé. Dans l'étape 2, on a visé à vérifier comment cette configuration, dans un cadre national du champ commun est différenciée localement dans trois universités (UNB, PUCPR UNESP / Marília). Les données ont été recueillies par le biais de groupes de discussion et analysées avec le soutien du programme Iramuteq (R pour les Analyses Multidimensionnelles Interface Textes et Questionnaires). On a identifié certains éléments de ce qu'on appelle un mode mixte ou entre-deux de la formation des enseignants qui se caractériserait par la diversité des savoirs mobilisés (disciplinaires, pédagogiques et expérientiels), des acteurs (les professeurs de l'enseignement supérieur et moyen) et des institutions (les universités et les écoles). Dans l'étape 3, sur la base des contributions théoriques d'auteurs tels que Anthony Giddens, Michael Burawoy, Fernanda Sobral, Simon Schwartzman, Mathieu Albert et Paul Bernard, on a cherché à cartographier les conditions socio-institutionnelles et épistémologiques qui servent potentiellement à ancrer les différenciations.

Mots clés: Pibid, sociologie, enseignement moyen

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pibid - Novo ambiente de formação docente: seus atores e instituições	20
Figura 2 - Amostra 1 – Bolsistas ativos – distribuição por sexo (n=158)	112
Figura 3 - Amostra 1 – Bolsistas ativos – formação ensino médio - tipo de escola (n=158) .	113
Figura 4 - Amostra 1 – Bolsistas ativos - distribuição por região (n=158)	114
Figura 5 - Estrutura das representações sociais: papel da Sociologia no Ensino Médio.....	127
Figura 6 – Classificação Hierárquica Descendente do <i>corpus</i> total – gerada pelo Iramuteq .	140
Figura 7 - Classes constitutivas do Eixo A: Sociologia - papel no Ensino Médio	141
Figura 8 - Análise de similitude – classe 2	147
Figura 9 - Classes constitutivas do Eixo B: espaço escolar	148
Figura 10 - Análise fatorial: projeção de variáveis e classes no campo fatorial	154
Figura 11 - Análise fatorial: projeção das palavras, classes e variáveis no campo fatorial .	155
Figura 12 - Classificação hierárquica descendente do <i>corpus</i> total gerada pelo Iramuteq.....	161
Figura 13 - Classes constitutivas do Eixo A: a experiência no Pibid.....	162
Figura 14 - Classes constitutivas do Eixo A: Sociologia como instrumento de compreensão da realidade social (UnB)	176
Figura 15 – Classes constitutivas do Eixo B: As experiências docentes: Pibid e Pecs (UnB)	178
Figura 16 – Projeção das palavras, classes e variáveis no campo fatorial (UnB)	183
Figura 17 – Análise de similitude: princípios organizadores das diferenças grupais: bolsistas do Pibid x estagiários (UnB)	186
Figura 18– Classes constitutivas do Eixo A: Sociologia: instrumento-óculos /modo de ver realidade social (PUCPR).....	198
Figura 19– Classes constitutivas do Eixo B: a docência: Pibid e Pecs (PUCPR)	201
Figura 20 – Projeção das classes, variáveis e palavras no campo fatorial (PUCPR)	205
Figura 21 – Análise de similitude: princípios organizadores das diferenças grupais: bolsistas do Pibid x estagiários (PUCPR).....	208
Figura 22 – Classes constitutivas do Eixo A: Sociologia: ferramenta de transformação emancipação (UNESP).....	221
Figura 23 – Classes constitutivas do Eixo B: a docência: Pibid e Pecs (UNESP)	227
Figura 24 – Projeção das classes, variáveis e palavras no campo fatorial (UNESP)	233
Figura 25 – Análise de similitude: princípios organizadores das diferenças grupais: bolsistas do Pibid x estagiários (UNESP)	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sociologia no Ensino Médio: concepções epistemológicas e os conteúdos	41
Quadro 2 - Sociologia no Ensino Médio: representações sociais dos docentes	45
Quadro 3 - Divisão do trabalho sociológico (Burawoy)	52
Quadro 4 - Comparação entre aspectos metodológicos da TNC e TPO	60
Quadro 5 - Ilustração – zonas resultantes da análise de evocações	120
Quadro 6 - Evocações - papel da Sociologia no Ensino Médio	123
Quadro 7 - Categorias centrais - Papel da Sociologia no Ensino Médio	129
Quadro 8 - Categorias periféricas - Papel da Sociologia no Ensino Médio	130
Quadro 9- Finalidades do ensino de Sociologia segundo os participantes do IV ENESEB ..	133
Quadro 10 - Evocações sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio – Amostra 2	136
Quadro 11 - Síntese - A Sociologia no Ensino Médio: representações sociais de bolsistas .	137
Quadro 12 - Síntese – Resultados do Estudo I e Estudo II	152
Quadro 13 - Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs– UnB	188
Quadro 14 - Síntese – Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs – UnB	194
Quadro 15 - Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs – PUCPR	211
Quadro 16 - Síntese – Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs – PUCPR	214
Quadro 17 - Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs – UNESP	239
Quadro 18 - Síntese - Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs – UNESP	244
Quadro19 –Síntese - Princípios comuns geradores das diferentes tomadas de posição:	
UnB – PUCPR - UNESP	249
Quadro 20 - Fatores de ancoragem das diferenças grupais – UnB – PUCPR- UNESP	253

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Bolsas do Pibid - distribuição por tipo de bolsista e por ano (2014,2016)	100
Tabela 2 - População de bolsistas ID - Ciências Sociais	105
Tabela 3 - População de bolsistas ID - Ciências Sociais - distribuição por sexo	106
Tabela 4 - População de bolsistas ID - Ciências Sociais distribuição por região	106
Tabela 5 - População de bolsistas ID – Ciências Sociais – distribuição por natureza jurídica ..	107
Tabela 6 - Distribuição dos participantes: bolsistas ativos e egressos – Ciências Sociais	112
Tabela 7 - Amostra 1 - bolsistas ativos - Distribuição por idade, tempo de curso e Pibid.....	115
Tabela 8 - Taxa de Queda de frequência – Amostra 1 - bolsistas ativos	125
Tabela 9 - Comparação lexical segundo a variável faixa etária	135
Tabela 10 - Resposta/Questão: quais os dois aspectos, experiências ou fases da sua formação docente que mais teriam influenciado na origem de sua visão sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio?	159

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
EaD	Educação à Distância
ENESEB	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil.
ICS/UnB	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PECS	Prática de Ensino em Ciências Sociais
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
TRS	Teoria das Representações Sociais
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista – Campus Marília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – O ENCONTRO DA SOCIOLOGIA COM A TEORIA DAS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: condições epistemológicas.....	26
1.1 Teoria das Representações Sociais e Sociologia: intercessões	26
1.2 A Sociologia e seu papel social: algumas imagens	30
1.3 A Sociologia e seu papel no ensino médio: algumas imagens	35
1.4 A Sociologia: seus contextos de aplicação e públicos	45
1.4.1 Contextos de aplicação	46
A Sociologia e a sociedade em transformação: a sociedade industrial	46
A Sociologia e a sociedade em transformação: a sociedade pós-industrial	48
1.4.2 A Sociologia e seus públicos	51
A perspectiva da Sociologia Pública	51
A perspectiva da Sociologia Cosmopolita	53
1.5 Abordagens Teórico-Metodológicas	56
1.5.1 Abordagem societal - tridimensional das representações sociais	56
1.5.2 Abordagem sócio-histórica da educação	61

CAPÍTULO 2 – O ENCONTRO DA SOCIOLOGIA COM O PIBID:

Condições socioinstitucionais e epistemológicas	68
2.1 Cronologias: críticas e debates	69
2.2 A reinserção gradativa (1982-2007)	74
2.3 O retorno obrigatório e o encontro com o Pibid (2008-2016)	83

CAPÍTULO 3 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: o que pensam os bolsistas do Pibid/Ciências Sociais	109
3.1 Metodologia: participantes, composição das amostras, instrumentos, procedimentos comuns aos dois estudos	110
3.2 Estudos 1 – Núcleo Central	118
3.2.1 Metodologia: procedimentos específicos – análise de evocações	118
3.2.2 Resultados	122
A estrutura das representações sociais sobre a Sociologia no Ensino Médio	122
Categorização: consciência sociológica (central) x consciência cidadã (periférica) ...	127
Análise complementar – especificidades (variáveis)	134
3.3 Estudos 2 - Campo comum	137
3.3.1 Metodologia: procedimentos específicos - classificação hierárquica	137
3.3.2 Resultados	139
Síntese: princípios comuns geradores de tomada posição (papel da Sociologia:	151
A linguagem sociológica (formação específica) & cidadania sociologizada (formação geral)	
Análise complementar: as diferenciações	153
Análise complementar: as ancoragens	
A experiência no Pibid ancorando as representações sociais	157
 CAPÍTULO 4 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: as diferenciações entre o Pensamento de bolsistas do Pibid/Ciências Sociais de três universidades: Da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia	 168
4.1 Metodologia: participantes, instrumentos e procedimentos comuns	169
4.2 Universidade de Brasília: a licenciatura em Ciências Sociais	171
4.2.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos	173
4.2.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens	175

4.3 Pontifícia Universidade Católica do Paraná: a licenciatura em Ciências Sociais	195
4.3.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos	196
4.3.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens	197
 4.4 Universidade Estadual Paulista (Marília): a licenciatura em Ciências Sociais	 218
4.4.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos	220
4.4.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens	221
 4.5 Síntese: princípios comuns geradores das diferentes tomadas de posição:	
UnB x PUCPR x UNESP	248
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ancoragens das representações sociais	250
 1ª Camada de ancoragem: condições internas institucionais e epistemológicas	251
2ª Camada de ancoragem: condições externas, institucionais e epistemológicas	255
O Pibid e a constituição de um modo misto de formação docente:	
A pesquisa como um elemento de formação dos professores de Sociologia	257
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
 A - Artigos, textos e livros	267
B - Legislação (cronologia): reformas educacionais, ensino de Sociologia e Pibid	280
 APÊNDICES	
A - Roteiro de discussão nos grupos focais	284
B - Questionários	286

INTRODUÇÃO

“A ciência nasce do espanto”
Aristóteles

Se do inesperado surge o conhecimento como nos ensina o filósofo grego, então, quais teriam sido os espantos que deram origem ao presente trabalho? O que teria levado seu autor a propor uma investigação acerca das representações sociais dos bolsistas do Pibid na área de Ciências Sociais? Inicialmente, diria que dois espantos/questões de fundo inspiram essa pesquisa e que elas se relacionam com minha trajetória enquanto pesquisador e professor da educação básica. A primeira refere-se à presença e à consolidação da Sociologia no Ensino Médio e a segunda diz respeito à (des)continuidade dos programas e reformas educacionais.

Quanto à primeira questão, durante a pesquisa de mestrado (2002), descobri que a história da Sociologia enquanto disciplina escolar era uma história secular de idas e voltas. Ela foi incluída pela Reforma Benjamin Constant (1890) no final do século XIX, reforma que não se efetivou. Mais tarde já no século XX, nas décadas da 20 e 30, enfim, ela é institucionalizada pelas Reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), no bojo de projetos e debates intelectuais referentes à própria institucionalização das Ciências Sociais no país. Todavia, na década de 40, ela é excluída do ensino secundário pela Reforma Capanema (1942). Ainda durante aquela década e a posterior, sua reintrodução fora objeto de reivindicações e debates entre diversos educadores e cientistas sociais. Entretanto, somente na década de 80, inicia-se um processo de retorno gradativo e mais sistemático da disciplina. O fim do regime militar contribuía para o avanço daquele processo, embora caiba ressaltar que o Golpe de 64 não foi o responsável pela exclusão da disciplina, já ausente desde 1942.

Diante dessa história, enquanto professor e militante pelo retorno da disciplina, espantei-me primeiro porque compartilhava o senso comum que atribuía a ausência da Sociologia ao regime militar. Segundo, usando a terminologia da *L'École des Annales*, senti-me fazendo parte de uma história marcada por (des)continuidades¹. Assim, percebi que as

¹ A referência é a proposição de diferentes temporalidades da 2ª Geração da *L'École des Annales*. Fernand Braudel ressalta a importância do cientista social e do historiador promoverem análises para além do tempo curto (foco da história ocorrencial) evidenciando diferentes durações: história de média duração, as oscilações cíclicas (conjuntura) e a de longa duração (estruturas). Ver BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais. A longa duração”. In: **Escritos sobre a História**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

angústias da minha categoria profissional, provavelmente teriam sido experimentadas por tantas outras gerações de professores de Sociologia.

Porém, houve um espanto também como pesquisador. Por que toda aquela história não estava registrada na historiografia das Ciências Sociais? Por que não esteve presente nos meus estudos sobre a Sociologia brasileira, durante a minha graduação e a minha formação docente?

Adriano Giglio em sua dissertação de mestrado “A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50”, demonstra que o tema do ensino de Sociologia esteve presente nos debates e nas reflexões de importantes cientistas sociais, notadamente, Florestan Fernandes e Costa Pinto. Este, inclusive, tratou daquela temática em sua tese de livre docência. No entanto, para o Giglio, aqueles debates dentro do campo sociológico se tornaram apenas uma nota de rodapé na historiografia do referido campo. Por exemplo, em uma obra referência daquela historiografia, a coleção coordenada por Sérgio Miceli (1989, 1995) “História das Ciências Sociais no Brasil”, nos seus dois volumes, nas suas mais de mil páginas, conseguimos identificar apenas um parágrafo, uma breve citação à referida história.²

Quanto à segunda questão relativa às políticas públicas para educação, recorro que enquanto professor participei de alguns projetos de formação docente, de mudanças curriculares e testemunhei reformas educacionais locais e nacionais. Na época, espantava-me a fragilidade e mesmo a brevidade de tais políticas. Participando daquelas experiências, vivenciando avanços e retrocessos, percebendo melhor os diversos aspectos de uma mudança educacional, compreendi que as transformações nesse campo estão destinadas ao fracasso - quer seja uma implantação de um projeto pedagógico numa escola, quer seja uma reforma curricular envolvendo todo um sistema de ensino - caso desconsiderem o que Fernando Becker (1995) denomina a epistemologia do professor. Ela abarcaria o conjunto de concepções dos docentes acerca do papel social da educação e da escola, como também as visões sobre o currículo, o conhecimento escolar, o ensino e a aprendizagem. Estudar essa epistemologia, especificamente a epistemologia do professor de Sociologia, foi uma das motivações para ingressar no mestrado em Sociologia em 2000.

² ALMEIDA, Maria Hermínia. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. v. 1, São Paulo: Vértice: IDESP: FINEP, 1989. p. 224.

Ressalta-se que a Sociologia se consolidou como componente obrigatório no currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a partir da Reforma do Ensino Médio desencadeada pelo Ministério da Educação, em 1998. Uma Reforma fundamentada numa visão pragmática, na qual, as áreas de conhecimento devem ser trabalhadas na escola associadas as suas tecnologias.

Nessa perspectiva epistemológica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) indicavam que o conhecimento sociológico contribui para que o educando desenvolva as capacidades de observação, análise e síntese que possibilitem o entendimento dos fundamentos das relações sociais, em especial, aquelas geradas pelas atuais mudanças na produção e no conhecimento. A ciência sociológica seria um instrumento prático a serviço da inserção competente do aluno no mercado profissional e na sociedade tecnológica. Mas, e os professores da Rede Pública do Distrito Federal, qual era a perspectiva deles? O que pensavam sobre o papel daquela disciplina no Ensino Médio?

Porém, se localmente, a Sociologia tinha sido incluída no currículo de todo Ensino Médio desde 1999, nacionalmente, as lutas pela obrigatoriedade somente alcançariam sucesso dez anos depois. Em 2008, a Lei 11.684 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) tornando a Sociologia disciplina obrigatória nas três séries daquela etapa da educação básica.

Esse novo status legal contribuiu para que seu ensino passasse a ser alcançado de forma mais sistemática pela política educacional do Governo Federal em programas como Pnld (Programa Nacional do Livro Didático) e programas relativos à formação de professores como Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

No caso do Pibid em Ciências Sociais³, valeria destacar que a Carta Aberta do I Encontro Nacional do Pibid em Ciências Sociais (2013)⁴ descreve justamente o que teria sido uma “feliz coincidência” que conjugou o retorno pleno da disciplina à escola básica

³ Quanto à formação de professores de Sociologia, a maioria das instituições utiliza a expressão “licenciatura em Ciências Sociais”, todavia, há aquelas que utilizam a expressão “licenciatura em Sociologia”. Contudo, nos documentos e relatórios da Capes, existe uma padronização que utiliza a primeira expressão. Dessa forma, todos os 73 subprojetos relativos ao ensino de Sociologia são identificados pela Capes como Pibid em Ciências Sociais.

⁴ O encontro ocorreu nos dias 07 e 08 de dezembro de 2013 na UFU - Universidade Federal de Uberlândia com o apoio organizativo da UNESP - Universidade Estadual Paulista/Marília e a PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e o apoio da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A referida carta foi publicada no site da SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=13>> acesso em 11 dez. 2016

(2008) e a criação do Pibid em 2007. Conforme os proponentes da carta, desse encontro entre a Sociologia e o Pibid teria se “instaurado então um processo contínuo de retroalimentação” envolvendo atores e instituições de ensino superior e médio e “[...]consequentemente reconstruindo conceitos, princípios e transformando essas instâncias que envolvem a formação do professor para a educação básica, particularmente no ensino de Sociologia [...]”.

Não obstante a coincidência, havia também pistas de uma certa intencionalidade na política pública no sentido de formar professores para as disciplinas que se tornaram obrigatórias no Ensino Médio. No primeiro Edital de 2007, foram priorizados os projetos referentes às licenciaturas das ciências da natureza. Já no segundo edital, em 2009, além das referidas ciências, priorizou-se Português e cabe sublinhar: Filosofia e Sociologia. Com efeito, em 2012, já eram contabilizadas 1500 bolsas para as licenciaturas em Ciências Sociais em pelo menos 25 instituições universitárias.

Assim, eis uma terceira questão de fundo relacionada às duas primeiras: programas como Pibid podem ajudar no processo de consolidação da Sociologia na escola média? Na realidade, essa questão e o meu próprio interesse pelo programa surgiram quando da minha participação em um encontro sobre o ensino de Sociologia promovido pela UERN/Mossoró, em 2012. Na ocasião, tive o primeiro contato mais sistemático com bolsistas do Pibid. Causou-me espanto a existência de um grupo de estudantes em Ciências Sociais que se intitulavam pibidianos e que se distinguiam dos demais graduandos por suas camisetas, como também, por seus discursos que ensejavam uma afinidade com a licenciatura e com a carreira de magistério. Sociologicamente, caberia indagar: o que gerava aquela identidade grupal? Será que estava relacionada com a intensidade da imersão no interior da escola (pelo menos 10 horas semanais)? Que tipo de professor estava sendo formado naquele processo? O que pensavam sobre a Sociologia no Ensino Médio?

Daquele encontro com o Pibid, emergiu o interesse por investigar aspectos relacionados ao programa. Dessa forma, ainda em 2012, apresentei um projeto de doutorado para a seleção do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UnB. No processo de qualificação em 2014, definiu-se que a investigação envolveria uma dinâmica parecida com aquela desenvolvida no mestrado. De um lado, buscar-se-ia investigar as concepções, objetivos e intenções relacionadas à política pública e do outro, as concepções e representações sociais dos atores envolvidos com sua execução no interior das instituições

educacionais. Porém, no mestrado, buscou-se compreender a epistemologia dos professores de Sociologia do Distrito Federal, agora no doutorado, o interesse é pela epistemologia de um ator relacionado com o futuro do ensino da disciplina: os licenciandos em Ciências Sociais bolsistas de iniciação à docência.

Quanto aos objetivos do Pibid, a legislação define como finalidades: "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira", (BRASIL, 2010). Para tanto se estabelece as seguintes modalidades de bolsa referentes às instituições de ensino superior: coordenação institucional, coordenação de gestão de processos educacionais, coordenação de área, iniciação à docência e ainda, haveria a bolsa de supervisão – atribuída ao docente da escola pública responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação. A pretensão é que as instituições e os atores acima, em suas interações, contribuam para que a constituição de um novo ambiente de formação representado graficamente na Figura 1.

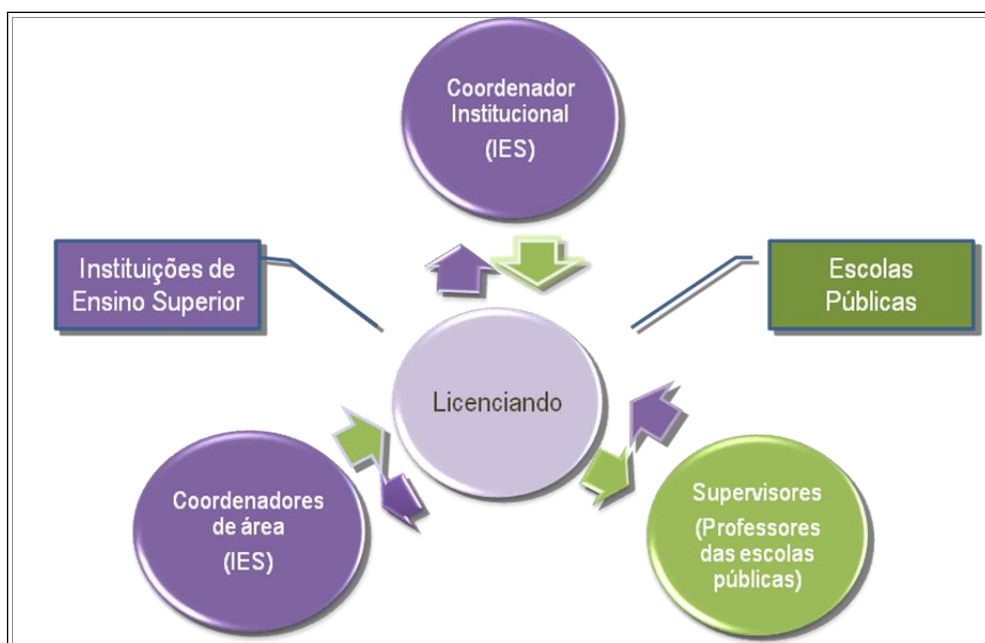


Figura 1 - Pibid - Novo ambiente de formação docente: seus atores e instituições
Fonte: Capes (2013)

Enquanto programa de bolsas para a graduação, o Pibid guardaria semelhanças com outra iniciativa amplamente conhecida da comunidade acadêmica, o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Entretanto, dele se distingue, dentre outros fatores, por ser voltado para as licenciaturas, por contar com bolsistas externos à instituição universitária (professores da educação básica).

Caracteriza ainda o Pibid, o modo como foi instituído no âmbito da Capes (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em um contexto de modificações na estrutura organizacional e nas competências daquele órgão promovidas pela Lei nº 11.502. (BRASIL, 2007). Aquela instituição historicamente vinculada à formação de quadros em nível de pós-graduação recebia a atribuição também de induzir e fomentar programas que visassem à integração entre a pós, a formação de professores e a escola básica. Em razão dessa atribuição, foi acoplado na estrutura da Capes mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e mais duas diretorias vinculadas: a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância. (SCHEIBE, 2011)

Salienta-se que sob essas novas condições institucionais e legais, além do Pibid, programas de formação de professores coordenados pelo MEC passam a ser desenvolvidos pela Capes. Nesse contexto, surgem o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Observatório da Educação; o Observatório de Educação Escolar Indígena, o Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência, o Parfor que oferta emergencialmente turmas especiais de primeira e segunda licenciatura. (BRASIL, MEC, 2010).

Neste trabalho investigativo, buscar-se-á ir além da análise dos objetivos propostos nos estatutos jurídicos acima. Desse modo, inclusive já estabelecendo uma primeira aproximação com o nosso referencial teórico-metodológico, assinala-se que para alguns pesquisadores é crucial evidenciar as intenções, subjacentes aos objetivos legais, que mobilizaram os formuladores de uma dada política pública. Na análise das referidas intenções, é importante investigar de um lado, suas bases políticas e ideológicas e do outro, os impactos, os resultados e as condições epistemológicas encontradas, quando se buscou colocá-las em prática. Trata-se de uma perspectiva sócio-histórica acerca da relação entre ciência, educação e sociedade presente nas pesquisas de autores como Simon Schwartzman (1984), Fernanda Sobral (2000/1) e Graziela Silva (2002).

Por essa perspectiva, observa-se que para seus formuladores, o Pibid se distinguiria de políticas anteriores por possibilitar uma maior interação entre os diversos atores citados acima. Com essa dinâmica de aproximação, a intenção é gerar “um ambiente profícuo para a criação de soluções onde todos os envolvidos sejam beneficiados”. (BRASIL, MEC, Capes, 2010).

Nesse ambiente, são evidenciadas as expectativas referentes a dois atores: os licenciandos e os professores das escolas. Em relação aos primeiros, espera-se que inseridos no cotidiano das escolas, eles tenham “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Quanto aos docentes, a expectativa é que as escolas se tornem “protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores”. (BRASIL, MEC, Capes, 2010).

Todavia, o que pensam tais atores sobre o papel, as potencialidades e os limites da disciplina que ministram frente às demandas do programa, dentre as quais, a criação de soluções tecnológicas, metodológicas e práticas docentes diferenciadas? E as experiências em curso nas escolas: elas têm tido um caráter inovador e interdisciplinar em consonância com o preconizado no programa?

Diante dessas questões, ressalta-se que, em nível microsociológico, é possível supor que os atores responsáveis pela execução da política educacional, em sua interação cotidiana, já tenham construído representações sociais acerca dos diversos aspectos da educação (básica e superior). Representações que tendem a influenciar as expectativas e as práticas pedagógicas dos sujeitos em questão e que colaboram na formação da identidade profissional e institucional.

Por essas razões, numa segunda aproximação com o nosso referencial teórico-metodológico, busca-se o aporte da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1999). Ela fornece instrumentos para compreensão de alguns aspectos do processo da mudança social, inclusive, a mudança educacional. Para o autor, as representações colaboram na construção da identidade de um grupo, ao forjar laços de solidariedade entre os seus membros. Laços que podem contribuir para aumentar a resistência a uma mudança ou podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente.

Nessa perspectiva, então, seria razoável supor que uma mudança educacional poderá fracassar - seja a implantação de um projeto pedagógico numa escola, seja um projeto governamental - caso ela desconsidere as representações sociais dos sujeitos envolvidos.

Em síntese, as expectativas do Pibid parecem refletir uma concepção na qual a ciência, o seu ensino e aprendizagem se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação do conhecimento e de busca de inovação pedagógica, porém, e os bolsistas? Será que compartilham dessa concepção epistemológica?

Enfim, trata-se de uma investigação sobre o ensino de Sociologia motivada por uma preocupação em averiguar estratégias, experiências, projetos que possam contribuir para consolidá-lo e torná-lo relevante na formação dos jovens. Entretanto, a preocupação acerca do sentido da Sociologia transcende o âmbito do seu ensino, pois também se reporta à relevância do conhecimento sociológico na sociedade contemporânea. E assim, numa terceira aproximação com o nosso referencial teórico-metodológico, cabe evidenciar sinteticamente algumas inquietações de pensadores como Michael Burawoy e Ulrich Beck.

Burawoy aponta que na discussão sobre os rumos da ciência sociológica, as questões: "Sociologia para quem" e "Sociologia para que" deveriam preceder as demais como exemplo: "Por que ensinar Sociologia". Para ele, essa ciência será relevante socialmente a partir da construção de uma Sociologia Pública. Para o autor, durante um século construiu-se um conhecimento profissional que traduziu o senso comum para a ciência, agora, há condições para se trilhar um caminho inverso. Tornou-se possível levar aquele conhecimento de volta a sua origem, elaborando questões públicas a partir de problemas privados. Nessa perspectiva se constituiria "a promessa e o desafio da Sociologia pública, o complemento e não a negação da Sociologia profissional". (2006, p. 11).

Beck compartilha da ideia de reconstrução do conhecimento sociológico tornando-o público, contudo, não acredita que a Sociologia convencional esteja preparada para esse empreendimento. Argumenta que, numa era global e cosmopolita, as diferentes formas de Sociologia (pública, acadêmica, profissional, política) correm o risco de se tornarem peças de museu em razão do nacionalismo metodológico que as fundamenta. Assim, para o autor a "Sociologia não precisa apenas de publicização, ela precisa, antes, ser reinventada – a fim de poder tornar possível, então, sua publicização". (2010, p. 17)

De fato, as transformações citadas pelos autores têm potencial para colocar em jogo a relevância da ciência sociológica e impulsionar um processo de mudança dessa ciência. Todavia, é possível supor que essa mudança - seja em direção a uma Sociologia Pública ou a uma Sociologia Cosmopolita - dependeria de modificações referentes às concepções dos sujeitos responsáveis pela produção, reprodução e ensino das Ciências Sociais nos níveis: superior e básico.

Nesse sentido, é justificável no campo sociológico, estudos sobre os processos e políticas de formação desses sujeitos: pesquisadores, professores universitários e professores da educação básica. Salienta-se que o Pibid pretende justamente constituir um novo ambiente de interação no qual tais sujeitos estejam reunidos em função da formação do licenciando. A seguir a descrição dos objetivos deste estudo e sua estrutura em termos de capítulos.

Objetivo geral:

Investigar as representações sociais dos atores envolvidos com a execução do Pibid no interior das instituições, em especial, dos licenciandos em Ciências Sociais, sobre o papel da Sociologia na escola e suas concepções acerca da própria experiência de iniciação à docência. A proposta se desdobra em três objetivos/questões abaixo:

Objetivos específicos:

1. Verificar nacionalmente o que pensam os bolsistas de iniciação sobre o papel, as potencialidades e a aplicabilidade da Sociologia no Ensino Médio frente às demandas do programa, como a criação de soluções metodológicas e novas práticas pedagógicas.
2. Verificar localmente o que pensam os bolsistas de iniciação de três universidades (UnB, PUCPR, UNESP/Marília) sobre a Sociologia no Ensino Médio.
3. Observar se as experiências (subprojetos do Pibid em Ciências Sociais) desenvolvidas nas três universidades contribuíram para concretizar a intenção de se gerar um novo ambiente formativo envolvendo licenciandos em Ciências Sociais, docentes do Ensino Superior e do Ensino Médio.

Tendo em vista os objetivos acima, organizou-se a tese em quatro capítulos. Os dois primeiros trazem os fundamentos teóricos e a contextualização do tema pesquisado. No **Capítulo 1 - “O encontro da Sociologia com a Teoria das Representações Sociais: condições e perspectivas epistemológicas”**, são apresentados os principais elementos dos três marcos conceituais citados anteriormente: a Teoria das Representações Sociais, a perspectiva da Sociologia Pública e abordagem sócio-histórica da educação. Também é apresentada a abordagem metodológica tridimensional das representações sociais, fundamento da pesquisa empírica.

O capítulo 2 - **“O encontro da Sociologia com o Pibid: condições socioinstitucionais e epistemológicas”** - traz a análise das condições socioinstitucionais e epistemológicas sob as quais se desenvolvem o Pibid e o ensino de Sociologia.

Os dois últimos capítulos e as considerações finais trazem os resultados da pesquisa empírica. Eles foram estruturados em consonância com a abordagem tridimensional ou em três fases das representações sociais desenvolvida por Willem Doise. Nessa abordagem, na primeira fase, objetiva-se identificar os referenciais ou princípios amplamente partilhados pelos sujeitos, isto é, um campo comum das representações sociais. A partir do campo comum, busca-se averiguar a existência de diferenciações individuais/grupais (segunda fase) e de fatores que ancorem tais diferenciações (terceira fase)

No capítulo 3 - **“A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os bolsistas do Pibid/Ciências sociais”**, identificou-se o campo comum das representações sociais em nível nacional, a partir da aplicação de um questionário envolvendo 206 bolsistas do Pibid distribuídos por 32 universidades.

O Capítulo 4 é intitulado **“A Sociologia no Ensino Médio: as diferenciações entre o pensamento de bolsistas do Pibid/Ciências Sociais de três universidades - da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia**. Buscou-se identificar as diferenciações locais a partir do campo comum nacional, como também observar se as experiências contribuíram para a construção de um novo ambiente de formação docente. Para tanto, em três universidades, foram realizados quatro grupos focais, dois com bolsistas do Pibid e dois com estudantes da disciplina prática de ensino/estágio. A pesquisa também possibilitou a identificação de possíveis fatores de ancoragem das diferenciações locais.

CAPÍTULO 1

O ENCONTRO DA SOCIOLOGIA COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Condições e perspectivas epistemológicas

No início da década de 60, é lançado o livro *La Psychanalyse, son image, son public*, Serge Moscovici (1961)¹. A obra traz a matriz da Teoria das Representações Sociais. Ela investigava a propagação da Psicanálise na França por diferentes grupos sociais, como seus conceitos eram incorporados e transformados nesses processos. Ela era permeada dentre outras pela seguinte questão de fundo: o que acontece com o conhecimento científico quando é apropriado no âmbito do senso comum?

Na pesquisa de mestrado do autor deste trabalho (Santos, 2002), influenciado pelo estudo de Moscovici, foram colocadas as seguintes indagações: e a Sociologia, como tem sido a apropriação dos seus conceitos e teorias? Quais as imagens que as pessoas em geral têm daquela ciência? E mais precisamente, quais os papéis lhes são atribuídos quando transformada numa disciplina escolar, qual seu papel na formação dos jovens?

Naquele momento, buscou-se o aporte de diversos pensadores como Peter Berger e Anthony Giddens que serão revisitados, porém antes é fundamental revisar as contribuições de um sociólogo clássico cuja construção teórica deu alguns fundamentos básicos para a própria Teoria das Representações Sociais: Emile Durkheim. O presente capítulo está dividido em três partes: bases sociológicas da referida teoria, a Sociologia e suas imagens e as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa de campo.

1.1 Teoria das Representações Sociais e Sociologia: intercessões

Maria Stella Porto (2009) nos lembra que desde seu início, a “Teoria das Representações Sociais (TRS) estabeleceu a intercessão com a Sociologia [...]”. Essa relação talvez foi assim construída em razão das próprias condições epistemológicas sob as quais se inicia aquela teoria. Conforme Robert Farr (1998), na primeira metade do século XX, no âmbito da Psicologia Social, haveria o predomínio de uma tendência de origem

¹ A versão para português é de 1978, pela Zahar Editores com o título: **A representação social da psicanálise**.

americana. Ela centrava suas explicações nas análises dos processos psicológicos individualizados por meio de métodos experimentais. Para o autor, não obstante o referido predomínio, haveria uma vertente mais sociológica da Psicologia Social com raízes na Faculdade de Ciências da Universidade de Chicago, com o behaviorismo social de Mead; as técnicas de Thurstone para a mensuração de valores sociais; o interacionismo simbólico de Blumer; a Sociologia das relações interpessoais de Ichheiser e as formas dramáticas de representação da psicologia social de Goffman.

Nesse contexto, de acordo com Farr, “quando do começo da era moderna (da Psicologia Social), Moscovici inaugurou a forma sociológica da Psicologia Social, nomeou Durkheim como seu ancestral”, todavia “ele rejeitou a noção de representação coletiva de Durkheim para adotar sua própria noção de representação social” (1998, p. 136).

Ressalta-se que o conceito de Durkheim foi construído em outro contexto epistemológico, em que se travava uma disputa secular na teoria do conhecimento entre a perspectiva apriorística e a empirista. Na tentativa de superação desse debate, ele propõe que de um lado, existiriam conhecimentos suscitados nas mentes, a partir da ação sobre os objetos e do outro lado, existiriam categorias que traduzem estados de coletividade visto que dependem do modo como estão organizadas as instituições religiosas, políticas e econômicas. Ele define a primeira ordem de conhecimentos como representações individuais e a segunda, como representações coletivas. Portanto, os dois tipos de representação distinguem-se em função de sua origem:

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada. (DURKHEIM, 1989, p. 45).

Porém, Moscovici (1981) considera que o conceito de representação coletiva talvez fosse apropriado às formas de conhecimento mais estruturados e fixos como mitos, religiões, categorias de tempo e espaço típicos das sociedades tradicionais. No entanto, como abordar os conhecimentos produzidos nas sociedades contemporâneas?

Em tais sociedades, os meios de comunicação contribuem para um maior e mais rápido acesso às novidades associadas às ciências, às tecnologias, aos conhecimentos especializados que o autor denominou universos reificados. Uma das questões centrais

proposta por Moscovici é relativa justamente às transformações no conhecimento científico quando ele é apropriado no âmbito dos universos consensuais, ou seja, quais as modificações que ocorrem com um dado saber sistematizado em razão da sua passagem do domínio especializado (universos reificados) para o domínio popular (universos consensuais)?

Para o autor, na transição de uma forma de conhecimento para outra, observa-se que os conceitos, linguagens e imagens são apresentados de novo (reapresentados) em um novo contexto. Nesse processo emergem as representações sociais, teorias do senso comum. Foi justamente o que Moscovici observou em relação à Psicanálise. Ela, ao ser incorporada por diferentes grupos sociais na França, havia se transformado numa psicologia do conhecimento cotidiano.

“As pessoas começaram a explorar seu meio, a fim de tentar identificar os indícios deste ou daquele complexo, ou dos lapsos, nos seus próximos, de observar seus próprios comportamentos em relação a seus pais, seus filhos, etc. Elas retrabalham esta informação, que eles provocaram em grande parte e até, eles próprios criaram.” (1986, p.35)

É justamente nessa perspectiva que Moscovici modifica o conceito de seu “ancestral”, definindo representações sociais como

“O conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.” (1986, p.35)

É interessante notar que para Porto (2009) se desde seu início, a “Teoria das Representações Sociais (TRS) firmou uma “intercessão com a Sociologia, o vice-versa não se deu de modo imediato”. A novidade talvez seja o que a autora denomina justamente de o “despertar” da Sociologia neste início de século para o potencial heurístico dessa teoria. Certas mudanças nas condições epistemológicas estariam propiciando o desenvolvimento de outra relação entre a Sociologia e a TRS. Nas palavras de Porto, o despertar coincidiria em parte, com a “entrada em cena das reivindicações por abordagens interdisciplinares, mostrando que a complexidade crescente do social passa a demandar uma maior colaboração entre disciplinas científicas, sobretudo nas Ciências Sociais”. (2009, p.649).

De fato, a obra de Moscovici pode ser inserida e apropriada em diversos campos das Ciências Sociais. De imediato, em razão da análise acima, vem à mente a Sociologia do conhecimento, porém Oliveira (2004) ressalta que essa inclusão talvez seja reducionista. O

interesse de Moscovici não estava focado apenas em investigar como o conhecimento é produzido, mas como ele impacta as práticas sociais, constitui as identidades grupais e contribui para a mudança ou manutenção das estruturas sociais. Portanto, a intercessão da Sociologia com a TRS pode se dar por diversos caminhos.

Dentre esses caminhos, talvez as elaborações de Moscovici tragam contribuições para a compreensão de questões centrais postas pelos fundadores da Sociologia. Suas preocupações em entender como os diversos grupos sociais reagem frente aos novos conhecimentos gerados pela ciência se aproximam de uma questão implícita na obra de Durkheim: “como é possível a sociedade?”

Como é possível a conservação de identidades grupais em torno de consensos se vivemos num mundo marcado pelas incessantes e cada vez mais rápidas transformações no modo de produzir e transmitir conhecimento? Ao que parece é no âmbito do questionamento acima que se insere a questão acerca da finalidade das representações. Afinal, por que compartilhamos representações, perguntaria Moscovici?

Moscovici (1981, p.188) afirma que foram elaboradas três hipóteses como respostas para a questão acima:

- A hipótese do **interesse**. Nós criamos imagens de acordo com interesses individuais. Tais imagens podem ser distorções subjetivas da realidade objetiva.
- A hipótese do **desequilíbrio**. Todas as ideologias, todos os conhecimentos sobre o mundo são uma solução psíquica para tensões resultantes das falhas no processo de integração social.
- A hipótese do **controle**. Grupos produzem representações com objetivo de filtrar informações e modelar o comportamento dos indivíduos.

Para o autor, tais hipóteses, certamente, trazem elementos para a compreensão do fenômeno das representações sociais, todavia, de uma forma muito genérica. Por essa razão, ele propõe uma hipótese mais específica assentada nos dois conceitos já citados: universos reificados e universos consensuais.

Para Moscovici, vivemos numa sociedade onde os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia desencadeiam novos fatos, acontecimentos e situações que expõem os limites dos conhecimentos derivados dos universos consensuais do senso comum. Assim, eles geram a sensação de estranhamento e de não familiarização nos grupos sociais envolvidos com as mudanças.

A hipótese central proposta pelo autor é de que as representações se desenvolvem justamente com o propósito de transformar algo não familiar em familiar, por meio de dois processos: objetivação e ancoragem.

A objetivação seria o processo que torna concreto, por intermédio de uma figura, a ideia de um objeto. Moscovici afirma que objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem.” (apud Sá, 1993, p.40)

A ancoragem seria o processo de incorporar o aspecto não familiar dentro de uma rede de categorias que permita que ele seja comparado com elementos típicos dessas categorias. Para Moscovici ancorar significa classificar. Conforme Sá (1993, p.38), a classificação ocorre por meio da escolha de paradigmas existentes com os quais se compara o objeto em processo de representação. Ancorar também significa denominar. A denominação permite descrever as características das pessoas ou coisas, permite também torná-las distintas e objeto de convenção.

De acordo com Moscovici, para os indivíduos em geral “as coisas que não são classificadas e denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”(apud Sá, 1993, p.38)

Em síntese, a resposta de Moscovici para a questão inicial seria que nas sociedades contemporâneas marcadas pelas novidades, em especial, aquelas relacionadas às ciências, às tecnologias, aos conhecimentos especializados, as representações sociais desempenham as funções de orientar as condutas e reforçar identidades grupais.

1.2 A Sociologia e seu papel social: algumas imagens

Moscovici demonstrou como a Psicanálise foi incorporada pelos diferentes grupos na França quando as pessoas começaram a explorar seus conceitos e aplicá-los na análise de comportamentos. Trata-se de um processo de reflexividade, pois aqueles conceitos retrabalhados provocavam, em muitas situações, mudanças nos comportamentos que foram submetidos à análise.

Mas e a Sociologia, como se dá a apropriação dos seus conceitos e teorias no âmbito dos universos consensuais? Quais as imagens que as pessoas em geral têm a seu respeito? Como no caso da Psicanálise, haveria uma Sociologia de domínio popular?

Carlos Benedito Martins (1985) mostra que em determinados contextos históricos e políticos, a Sociologia constituiu “um projeto intelectual tenso e contraditório” porque ao mesmo tempo que ela representava para alguns um poderoso instrumento a serviço dos interesses dominantes, para outros ela servia de expressão teórica para os movimentos revolucionários.

Nessa perspectiva, Berger (1986) aponta que nos Estados Unidos dos anos sessenta, dentro de certos grupos, haveria uma imagem da ciência sociológica como instrumento de manipulação a serviço dos poderosos. Nessa direção, o sociólogo seria um burocrata do governo ou funcionário de uma empresa que não hesitaria em colocar os conhecimentos e métodos das Ciências Sociais à disposição de projetos dos setores dominantes. Conforme o autor, esta não seria uma imagem comum. “É observada principalmente entre pessoas que se preocupam, por motivos políticos, com abusos reais ou possíveis da Sociologia nas sociedades modernas”. (1986, p. 24)

Para o pesquisador, existiria uma segunda imagem, na qual a Sociologia é vista como instrumento para o desempenho de ocupações que possam ajudar os indivíduos, tais como: relações humanas na indústria, relações públicas, planejamento comunitário, trabalho religioso como leigo. Tratava-se de uma visão mais presente entre os jovens universitários. Ao serem indagados sobre as razões para se estudar Sociologia, eles respondem: “porque gosto de trabalhar com gente”. Para o autor, “a Sociologia é encarada como uma variação do clássico tema americano de soerguimento. O Sociólogo é visto como uma pessoa empenhada profissionalmente em atividades edificantes para benefício de indivíduos e da comunidade em geral” (1986, p.10). Essa imagem do sociólogo seria a versão secular do militante dos movimentos religiosos.

E ainda haveria uma terceira imagem bem difundida que associa e reduz a Sociologia à pesquisa de opinião pública. Por conseguinte, o sociólogo é concebido como um coletor de estatísticas sobre o comportamento humano e tendências de mercado. Esta imagem teria sido fortalecida, entre o público em geral, devido às atividades de muitos órgãos que usam métodos semelhantes aos da ciência sociológica nas análises de opinião e de tendências do mercado. De acordo com Berger, desde do início do século XX, na Sociologia americana, haveria uma hegemonia dos estudos empíricos em detrimento da teoria. Com apoio nos termos propostos por Moscovici, seria possível afirmar que a presença dessa imagem no

âmbito dos universos consensuais (senso comum) derivou de uma perspectiva de Sociologia dominante nos meios acadêmicos, isto é, nos universos reificados.

Enfim, para Berger, a Sociologia não ocupava um espaço no imaginário popular como a Psicologia. São poucas as suas imagens, embora sejam significativas. Elas consubstanciariam a concepção da Sociologia como uma atividade amadora de caráter individual e não como exercício de uma atividade profissional e científica.

No Brasil, ao que parece a conjuntura política trouxe de volta ou propiciou maior visibilidade às imagens comuns nos anos sessenta que associavam a Sociologia a movimentos revolucionários e à esquerda. Nas redes sociais, universos tipicamente marcados pela livre circulação dos conhecimentos do senso comum, pode-se observar essa visão sendo difundida por *memes*, *hashtags*, *posts*, *blogs*, comentários de notícias e outros elementos da linguagem digital.

Essa imagem se difunde em um contexto, no qual algumas iniciativas procuram interferir na formulação das políticas curriculares, como por exemplo, a Escola Sem Partido e sem ideologia de gênero. A primeira iniciativa surgiu em 2004, colocando-se como um movimento da sociedade civil. Hoje, seus coordenadores buscam institucionalizá-lo como um programa para todas as escolas a partir da aprovação do projeto de lei 193/2016, em tramitação no Senado Federal. Conforme os proponentes do projeto, ele visaria inibir a doutrinação ideológica e política em sala de aula presente especialmente nas aulas de ciências humanas e literatura.²

Especificamente, Miguel Nagib, um dos principais articuladores do movimento, se posicionou de forma contrária a obrigatoriedade da Sociologia pelas razões alegadas acima. Para ele “se a História e a Geografia já serviam de plataforma para a militância ideológica, imagine o que vai acontecer com a Filosofia e a Sociologia! Vai acontecer, não! Já está acontecendo”. Ele cita a opinião do sociólogo Simon Schwartzman sobre a proposta curricular para o programa de Sociologia do Rio de Janeiro: “É um conjunto desastroso de ideias gerais, palavras de ordem e ideologias mal disfarçadas que confirmam as piores apreensões dos que, como eu, sempre temeram esta inclusão obrigatória da sociologia no currículo escolar”.³

² O autor do projeto é o Senador Magna Malta. O projeto está disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>

³ Entrevista com Miguel Nagib – Coordenador Escola sem Partido. disponível em: <<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

Cabe salientar que ironicamente e contraditoriamente, no site do movimento, um trecho de Ciência e Política, *Duas Vocações* de Max Weber é usado para justificar as proposições do movimento. “Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. [...] É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica.”⁴

Mas, se o Escola Sem Partido procura se colocar como um movimento da sociedade civil, inclusive reveste seu discurso com um suposto pluralismo de ideias, os defensores da escola sem ideologia de gênero se colocam claramente vinculados a setores religiosos. Assim, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação, em 2014, a bancada evangélica conseguiu aprovar a retirada de um trecho da proposta do executivo que incluía, entre as metas, a superação das desigualdades educacionais, “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.⁵

A partir do referido veto, vários movimentos apoiados por setores católicos e evangélicos desencadearam diversas mobilizações nos estados e municípios para que os parlamentos locais retirassem ou vetassem qualquer proposição relativa à igualdade de gênero. Essas mobilizações, denominadas de “cruzadas” por alguns grupos religiosos, obtiveram êxito praticamente em quase todas as localidades.

Se as proposições da escola sem partido buscam influenciar os currículos de modo geral, embora tenha maior impacto nas ciências humanas, a escola sem ideologia de gênero atinge diretamente o ensino da Sociologia. Em um determinado site católico, a criação da ideologia de gênero é atribuída às Ciências Sociais: “é uma aberração imaginada por cientistas sociais que tem como eixo a afirmação de que o sexo biológico com o qual nascemos não define a nossa sexualidade [...] O fim último dela é a completa subversão da sexualidade humana e da família natural”.⁶

⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/193-a-ciencia-como-vocacao>>. Acesso em: 04 dez. 2016

⁵ Sobre atores políticos e religiosos envolvidos no debate que culminou no veto ver: SOUZA, Sandra. “**Não à ideologia de gênero**”. *A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira*. Estudos de Religião, v. 28, n. 2 • 188-204 • jul.-dez. 2014

⁶ SEVERO, Júlio. **Projetos contra a família: PLC 122, Plano Nacional da Educação (PNE) e a ameaça de gênero**. In *Portal da família*, 2013 - Citado por Souza. Ver referência nota 4.

Tais posicionamentos relativos à produção científica sobre gênero tiveram como resposta a publicação de notas de repúdio de diversas entidades profissionais e acadêmicas como: a ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e (SBS) Sociedade Brasileira de Sociologia. Basicamente tais manifestos reafirmam gênero como um conceito e uma área de conhecimento científico e sublinham as implicações negativas da retirada das contribuições dessa área dos currículos escolares. “Evocando discursos religiosos, alguns parlamentares têm tratado como ‘ideologia’ a consolidada reflexão científica brasileira e internacional que gira em torno da produção e reprodução de desigualdades sociais, que se justificam a partir de certas concepções normativas sobre gênero e sexualidade” (ABA, 2015). “Impedir o acesso de alunas e alunos às teorias e pesquisas contemporâneas sobre gênero e orientação sexual e a propalada defesa da família proposta por segmentos de grupos de religiosos constitui indisfarçável ato obscurantista de censura ao acesso a informações de indiscutível validade científica” (SBS, 2015).

De acordo com Jimena Furlani (2016), as iniciativas Escola Sem Partido e sem ideologia de gênero embora tenham origens distintas, os seus projetos confluem para o fortalecimento de um mesmo movimento conservador. Ela ressalta que o Escola Sem Partido é criada no ano de 2004, porém, por uma década, praticamente não teve projeção nacional. Para a autora, entretanto “o tempo presente reuniu, conforme a expressão de Michel Foucault, ‘condições de possibilidades históricas’ para que esse movimento conservador tivesse tanta projeção no Brasil”.⁷

Enfim, no caso da Sociologia, esse movimento reforça, difunde e atualiza a imagem de uma área de conhecimento ligada a tendências revolucionários e de esquerda. E de certo modo, esses movimentos têm o efeito parecido com aquele detectado por Berger nos Estados Unidos. Eles contribuem para construir a imagem da Sociologia como uma ação amadora de caráter individual ou mesmo de grupos minoritários e não como a atividade de uma categoria profissional e científica.

⁷<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>

1.3 A Sociologia e seu papel no Ensino Médio: algumas imagens

“Professor, para que serve estudar Sociologia?” Grande parte dos docentes do Ensino Médio, provavelmente, já se deparou com essa questão. Os estudos apontam que, entre os professores, predomina uma resposta constituída em torno de uma imagem que associa ensino de Sociologia e preparação para a cidadania. Contudo, antes de revisar tais estudos, é importante sublinhar que a análise da função da Sociologia na escola não pode ser descolada do debate teórico mais amplo sobre o próprio sentido dessa ciência na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, vale salientar que dois importantes formuladores da teoria social contemporânea também foram defrontados publicamente com questões semelhantes àquelas postas para os professores da educação básica: Pierre Bourdieu e Anthony Giddens.

O senhor (Bourdieu) tratou amplamente e em definitivo dos usos sociais que se pode fazer das conquistas da Sociologia no próprio campo científico e no que a Sociologia poderia ajudar o próprio campo científico. Mas, quais seriam os usos sociais no exterior do campo científico? Quem se apodera de seus resultados e para produzir quais efeitos sociais? (BOURDIEU, 2003, p.78)

Do ponto de vista de Bourdieu (2003), em primeiro lugar, é preciso questionar se há uma obrigação de se restituir esse saber, quais os interesses estão em jogo em processos de restituição, como divulgação científica. Ele questiona ainda se a restituição faria parte mesmo do ofício de erudito.

Conforme o autor, uma questão apresentada para todos os pesquisadores, e de modo particular para os sociólogos, em vista do pressuposto de que estes produzem a verdade sobre a realidade social seria como: “restituir os resultados da ciência nos domínios em que esses resultados possam contribuir de forma positiva para resolver problemas que chegaram à consciência pública”. Nesse caso, a função mais útil da Sociologia e da ciência, em geral, seria: “dissolver os falsos problemas ou problemas mal colocados”. (BOURDIEU, 2003, p.78)

Quanto a Giddens, ele participava de um programa na Rádio BBC de Londres, onde frequentemente, os ouvintes lhe dirigiam a seguinte indagação: “a Sociologia pode nos ajudar nas nossas decisões diárias ou ela é somente uma teoria interessante?” Diante dessa questão, Giddens (2004) afirma que a ciência sociológica dispõe da análise mais ampla da sociedade. Por conseguinte, ela traz implicações práticas para o cotidiano das pessoas e

assim seus usos sociais extrapolam o campo acadêmico. Assim, ela pode contribuir para a formulação de crítica social, para uma reforma das práticas sociais de diversos modos: aumentando a sensibilidade cultural, avaliando os efeitos das políticas e ampliando o autoesclarecimento

Para o autor, a ciência sociológica constituiria o sistema especialista central da sociedade contemporânea porque uma parcela crescente da população tem acesso aos seus conceitos como um instrumento de reflexão sobre as práticas sociais. Ela reestruturaria reflexivamente seu objeto, os sujeitos sociais, que assim aprendem a pensar sociologicamente. Nesse sentido, a referida ciência e seu objeto deveriam ser compreendidos numa hermenêutica dupla, na qual “o conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstruindo tanto esse universo, como a si mesmo, como uma parte integral deste processo.” (1991, p.24).

Nesse processo de reflexividade, é possível supor que a Sociologia seria apropriada pelo senso comum de um modo análogo à Psicanálise, como descrito por Moscovici. Giddens nos mostra, por exemplo, como as estatísticas trabalhadas por peritos e sistemas especializados (universos reificados) ligados às Ciências Sociais refletem na vida cotidiana das pessoas leigas (universos consensuais). Por exemplo, na sociedade ocidental, contrair matrimônio, uma decisão aparentemente motivada por fatores individuais, tende a ser fortemente balanceada e refletida pelos dados acerca das elevadas taxas de divórcios. Dados que inclusive podem influenciar a própria decisão de se casar e decisões correlatas como o tipo do regime de propriedade dos bens que regerá a união matrimonial.

Para Giddens, a temática do matrimônio/divórcio então é teorizada pelos cidadãos leigos de um modo impregnado de teoria social. A partir de conceitos sociológicos diversos como identidade, gênero, classe, status, poder, dominação, eles constroem uma noção e posicionamentos acerca das mudanças familiares na sociedade contemporânea. Conforme o autor, "o casamento e a família não seriam o que são hoje se não fossem inteiramente sociologizados e psicologizados". (1991, p.24). Nessa perspectiva, o conhecimento contribuiria por constituir uma sociedade reflexiva e uma **cidadania sociologizada** que possibilitariam aos indivíduos aprenderem a **pensar sociologicamente**, nos termos de Giddens.

A visão de Giddens sobre questão do conhecimento na contemporaneidade se aproxima da visão de Michael Gibbons embora este enfatize a dimensão material e

organizacional da produção do conhecimento e aquele sublinhe a dimensão sociológica de sua apropriação. O primeiro nos fala de uma sociedade reflexiva e o segundo de um modo de produção do conhecimento reflexivo.

Para Gibbons e colaboradores (1994), em contraste ao modo tradicional do conhecimento (denominado Modo 1), estaria em desenvolvimento um novo modo de produção (Modo 2). Enquanto o primeiro é marcadamente disciplinar, com uma produção centrada na universidade e orientada pelos interesses cognitivos de seus produtores; o segundo se caracterizaria por uma transdisciplinaridade, heterogeneidade institucional, controle social e aplicabilidade do conhecimento.

Essa mudança traria elementos com potencial para afetar a produção não só das ciências da natureza, como das ciências humanas. Conforme os pesquisadores (1994), haveria uma imagem mais convencional de que estas ciências estariam situadas numa posição mais independente, afastada das demandas de aplicação. Nessa linha, seus usos tendem a ser predominantemente internalizados em contraposição às ciências da natureza. Para os autores, não obstante essa visão dicotômica, as ciências humanas estariam experimentando um aumento na demanda para os tipos de conhecimento que têm a oferecer.

No âmbito da investigação empírica, as pesquisas de Mathieu Albert e Paul Bernard (2000) demonstraram que as diferentes visões acerca do papel social da ciência influenciam a produção sociológica na universidade. Em estudos concernentes à posição da Sociologia e da Economia no Canadá, eles apontam a existência de dois polos de produção de conhecimento: o polo PP (para pares) com uma produção voltada para os interesses cognitivos da comunidade científica e um polo PNP (para não-pares), cuja produção não se destina exclusivamente aos pares. Os autores constataram o aumento na produção de conhecimento sociológico no polo PNP impulsionada por demandas sociais.

Contudo, os pesquisadores (2000) verificaram a heterogeneidade desse processo, com dinâmicas distintas, inclusive no interior de cada ciência. No caso da Sociologia, ela se fundamentaria numa tradição disciplinar: multiparadigmática, dividida em diversos domínios de especialidade e influenciada por outras disciplinas das ciências sociais e humanas. Como consequência dessas características, ela enfrenta as demandas sociais de forma bem distinta das ciências econômicas.

Albert e Bernard observaram uma diferenciação entre as instituições universitárias investigadas quanto ao modo de produção do conhecimento. Em cada uma das instituições,

haveria pesquisadores com distintas perspectivas e orientações. Na realidade, os pesquisadores observaram que a maior parte estaria numa situação *entre-deux* na qual, se combinam em proporções variáveis os dois tipos de produção. (2000, p.74)

As teorizações e pesquisas acima possibilitam visualizar algumas questões de fundo mais gerais relativas aos usos sociais da Sociologia. As reflexões de Bernard Lahire (2013) talvez nos ajudem a fazer a mediação entre aquelas questões mais amplas e a questão posta inicialmente: “Para que serve estudar Sociologia? Eis uma das questões que acompanha os professores de Sociologia da Educação Básica. Porém, Lahire⁸ lhes disse recentemente que respondê-la implica ter em vista questionamentos anteriores: "Para que serve a própria Sociologia"? Ela deve necessariamente "servir" a algo ou a "alguém". Caso tenha uma utilidade, qual seria sua natureza:

- Política (pesquisador-expert, pesquisador conselheiro do príncipe, pesquisador dando arma de lutas aos dominados de toda a natureza).

-Terapêutica (a Sociologia como sócio-análise e meio de diminuir os sofrimentos individuais pela compreensão do mundo social e de seus determinismos)

- Cognitiva-científica (a Sociologia enquanto saber, não tendo outros objetivos que o de ser mais verdadeiro possível)?" (LAHIRE, 2013, p. 17).

Tendo em vista as reflexões acima, Lahire propôs aos professores discutir a finalidade da Sociologia como disciplina escolar: será que o seu objetivo seria o ensino de teorias, métodos e autores ou a formação de hábitos intelectuais? Por que não ousar e propor o ensino precoce das Ciências Sociais desde as primeiras séries da educação básica? Para o autor, do mesmo modo que as crianças desenvolvem a capacidade de fazer levantamentos de temperatura visando a formação da consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser preparadas para observação dos fenômenos sociais. Para tanto, poderiam ser iniciadas nos diferentes modos de pesquisa como: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida.

As reflexões de Lahire, Bourdieu, Giddens e outros nos apontaram os papéis das Ciências Sociais na vida cotidiana e escolar, mas e os professores, os estudantes, o que

⁸ *Conferência Inaugural do III ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), realizado entre 31 de maio e 03 de junho de 2013, em Fortaleza-CE. Ver LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?" In: GONÇALVES, Danyelle. **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes Editores, 2013

pensam sobre a Sociologia na escola: suas finalidades, conteúdos e perspectivas. Eles compartilhariam daquelas concepções teóricas?

Quanto aos docentes, as pesquisas de Rosângela Pimenta demonstraram que suas práticas oscilam entre duas perspectivas: "ou o ensino marcado por um resumo abreviado das matrizes curriculares das graduações dos cursos de Ciências Sociais; ou lista de temas contemporâneos - violência, *bullying*, racismo, sexualidade, relações de gênero, redes sociais, culturas juvenis, etc." (2013, p. 2018).

Em trabalhos anteriores, o autor da presente tese, desenvolveu uma tipologia, na qual, tais práticas expressariam duas diferentes concepções epistemológicas: a cientificista e a espontaneísta.⁹ Na primeira perspectiva, predominante na prática escolar, os professores desenvolvem suas atividades com base numa convicção epistemológica, na qual os conteúdos escolares são constituídos pelos conhecimentos sistematizados pelas ciências. Cabe então aos professores um papel central na transmissão daqueles conhecimentos. Em contraposição àquela visão, outro grupo docente (minoritário) concebe os temas e as problemáticas emergentes do cotidiano como os saberes escolares primordiais. Nessa linha, eles procuram desenvolver as ações pedagógicas fazendo inversão do eixo docente/discente de modo tal que o centro do processo não seja o professor, mas o aluno.

Especificamente, no ensino de Sociologia, a concepção cientificista se apresenta em duas tendências: uma baseada na transmissão de conceitos como classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social e a outra na transmissão dos fundamentos das correntes teóricas: as sociologias funcionalista, marxista e compreensiva.

Para Pimenta (2013), na realidade tais tendências acabam por reproduzir as matrizes curriculares da graduação. Tais matrizes como apontam alguns estudos formariam o referencial comum dos livros didáticos (SARANDY, 2011), das diretrizes curriculares estaduais (SANTOS, 2012) e dos programas de vestibulares (FRAGA; MATIOLLI, 2014).

Na perspectiva espontaneísta, o ensino de Sociologia tem como ponto de partida os interesses e problemáticas sugeridos pelos alunos, tais como: uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, diferenças de gênero e orientação sexual.

⁹ Tipologia baseada nos estudos de Becker (1995) e Leite (1995) e publicada originalmente in: SANTOS, Mário "A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas". In: SOBRAL, F. (Org.). (2002a), *Educação, Ciência e Tecnologia na contemporaneidade*. Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas. .

Lúcia Leite (1995) aponta uma visão reducionista envolvendo essas duas concepções. “O que para os professores tem sido visto como dois aspectos dicotômicos, na verdade, constitui-se em um único processo, global e complexo, com várias dimensões” (p.5). Para a autora, numa perspectiva globalizante, os conteúdos científicos e os conteúdos emergentes do cotidiano podem ser articulados em um único processo pedagógico e ambos constituir o conhecimento escolar.

No ensino de Sociologia, observamos alguns ensaios com projetos que procuram rearticular aquelas duas perspectivas. Elas têm como ponto de partida temas geradores relativos à realidade socioeconômica do país, como por exemplo, as possíveis relações entre emprego, renda e violência na localidade. Os estudantes então buscam dados referentes à questão na administração municipal, nos jornais e em outras fontes. Os docentes, por sua vez, elaboram módulos de aprendizagem com sequências didáticas que sistematizem os conceitos e as teorias sociológicas importantes para a compreensão dos temas emergentes.

Numa perspectiva próxima da concepção globalizante, Pimenta (2013) sugere que consideremos as reflexões de Lahire e assim, seja a pesquisa o fio condutor do ensino de Sociologia. Assinalou-se que para o autor, os conteúdos (teorias, conceitos, métodos, autores) visariam formar hábitos intelectuais desde a infância, como a capacidade de observação e objetivação dos fenômenos sociais.

No Quadro 1, há uma síntese das concepções acima. Numa primeira aproximação com nosso objeto de pesquisa, entendemos que tais concepções constituem o terreno epistemológico sob o qual se desenvolvem as práticas docentes relativas ao ensino de Sociologia e provavelmente, as próprias atividades de iniciação à docência dos bolsistas do Pibid/Ciências Sociais. Salienta-se que se trata de uma tipologia e como tal, como nos ensinou Weber, é um instrumento útil, mas limitado diante de uma realidade complexa.

Quadro 1

Sociologia no ensino médio: concepções epistemológicas e os conteúdos do ensino

Concepção	Cientificista	Espontaneísta	Globalizante
Conteúdos escolares <sujeito>	Conhecimentos científicos <docente>	Temas emergentes <estudantes>	Conhecimentos científicos <docente> + Temas emergentes <estudantes>
Conteúdos de Sociologia	Teorias: funcionalista, marxismo, compreensiva. Conceitos: socialização, classes, cultura, poder, etc.	Temas do cotidiano estudantil: <i>bullying</i> , conflitos, relações de gênero, redes sociais, culturas juvenis.	Módulos de aprendizagem - teorias e conceitos - + Temas e problemas de pesquisa
Atividade central	Aulas expositivas	Seminários e debates	Projetos de pesquisa

Fonte: elaboração própria

O mapa epistemológico acima delineado com as concepções sobre o conhecimento sociológico escolar pode ser melhor compreendido e ampliado numa comparação com as representações sociais sobre o papel desse conhecimento na formação do educando.

Célia Caregnato e Victoria Cordeiro (2011) fizeram uma análise da produção sociológica sobre Sociologia na educação básica. Elas realizaram um levantamento de dissertações e teses aprovadas em programas de pós-Graduação em Sociologia, no período de 1998 a 2008. A produção foi classificada em diversos tópicos, dentre os quais, cabe destacar em razão do tema dessa pesquisa, os trabalhos sobre as percepções dos atores relativas à disciplina escolar.

As pesquisadoras observaram em três dissertações do PPG/Sociologia da UnB uma mesma temática: as representações sociais dos atores. Formou-se uma espécie de trilogia, na qual as dissertações de Mário Santos (2002) e Erlando Rêses (2004) investigaram as representações sociais dos professores e estudantes secundaristas sobre a Sociologia no Ensino Médio, enquanto Shirlei Rodrigues (2007) focalizou justamente a interlocução entre os dois polos (discente / docente) e o espaço escolar, espaço de atualização das representações sociais.¹⁰

¹⁰ Após o período pesquisado por Caregnato e Cordeiro, houve aprovação da dissertação de Janete Silva em 2013, denominada As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional.

Ressalta-se que é possível situar a presente pesquisa sobre as percepções dos licenciandos em Ciências Sociais como continuidade daqueles estudos, configurando o que talvez se pudesse denominar como uma tetralogia relativa aos estudos de representações sociais referentes à Sociologia na escola básica.¹¹

Em resumo, na análise dos resultados dessas pesquisas, verificou-se que a representação da Sociologia como instrumento de formação da cidadania constitui um referencial comum para docentes (SANTOS, 2002), estudantes de ensino médio (RESES, 2004) e instituições escolares (RODRIGUES, 2007). A partir desse referencial comum, os autores identificaram três elementos diferenciadores das posições, respectivamente: formação docente (Ciências Sociais x outras áreas), localização geográfica-social (centro x periferia) e a classe social predominante atendida pela escola.

Referente à mesma problemática investigada por Rêses, as pesquisadoras Sayonara Leal e Tauvana Yunge (2014) desenvolveram um projeto de investigação acerca das representações sociais dos estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal, porém elas buscaram verificar as relações daquelas representações com a finalidade intelectual atribuída à disciplina posta em orientações curriculares e teóricas. Para tanto, recorreram às contribuições de Lahire, Dubet e Martuccelli, dentre outros, que apontam a escola como espaço de construção de experiências sociais que podem ser “intensificadas em termos de reflexividade/interpretação dessas experiências nas aulas de ciências sociais” (p. 778).¹²

As pesquisadoras classificaram as representações discentes em três categorias: 1) representações institucionalizadas – definições de Sociologia que convergem com as orientações curriculares e teóricas da área das Ciências Sociais; 2) representações desconexas – as definições destoam das orientações, inclusive há confusão com outras disciplinas das humanidades ou com conteúdos jornalísticos e 3) representações criativas -

¹¹ É oportuno evidenciar a posição nacional que o PPG – Sociologia/UnB ocupa em termos de produção sobre o ensino de Sociologia. A pesquisa de doutorado de Roberta Neuhold (2014) procurou verificar quem foram os orientadores de dissertações e teses sobre a referida temática. Constatou que até 2013, Fernanda Sobral (UnB) ocupava a segunda posição quanto ao quantitativo de orientações. Ela havia orientado duas dissertações: Rêses (2004) e Rodrigues (2007). Conforme Neuhold, “Ileizi Fioreli (UEL), que defendeu em 2006, a primeira tese de doutorado sobre a temática, orientou a maior quantidade de mestrados defendidos até 2013, em um total de quatro tendo sido seguida por Amaury Cesar Moraes (USP), Ana Laudelina Ferreira Gomes(UFRN), **Fernanda Antonia da Fonseca Sobral (UnB)** e Nise Maria Tavares Jinkings (UFSC), cada um deles orientando dois trabalhos de pós-graduação stricto sensu”. (2014, p. 82). Ainda em relação ao PPG SolUnB, Carlos Benedito Martins e Sayonara Leal orientaram uma dissertação cada: respectivamente: Santos (2002) e Silva (2013).

¹² A pesquisa faz parte de um projeto denominado “Novos rumos para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: qualificação e inovação pedagógica”, realizado no quadro do Prodência/ Capes, sob orientação do Decanato de Ensino de Graduação da UnB, entre março 2011 e abril 2013.

definições e características atribuídas à Sociologia não previstas nas referidas orientações, ainda que haja compatibilidade entre elas. (p. 780)

Dentre outros resultados, as autoras verificaram a recorrência de uma definição que atribui à disciplina o papel na formação de uma conduta social e uma convivência grupal considerando conhecimentos sobre ética e valores. Trata-se de uma representação de caráter mais institucionalizado que estaria pautada “tanto na prescrição normativa dada por teóricos defensores da finalidade reflexiva e intelectual da disciplina na formação escolar como nas orientações cívicas atribuídas por lei à sociologia no ensino básico”. (p.786). Nota-se uma aproximação entre essa representação e aquela identificada por Rêses que associava disciplina à preparação para cidadania.

Especificamente quanto aos docentes, cabe ressaltar que a pesquisa de Santos identificou dois grupos com perspectivas diferenciadas: um que representa o conhecimento sociológico como meio de compreensão da realidade e outro, como meio de intervenção. Naquele trabalho, ele apontou a hipótese que tais diferenciações seriam moduladas por duas visões distintas sobre a ciência. Elas poderiam ser compreendidas a partir dos conceitos de Modo 1 e Modo 2 propostos por Gibbons.

O Grupo I (Licenciados em Ciências Sociais) caracterizaria a Sociologia como ciência numa perspectiva mais próxima do Modo 1, o modo de produção do conhecimento clássico centrado na lógica disciplinar, mais orientado pelas demandas e valores cognitivos dos cientistas. E o Grupo II (Licenciados em outras áreas) caracterizaria aquela ciência a partir do Modo 2, baseado na interdisciplinaridade, na aplicabilidade do conhecimento e mais orientado por demandas sociais (SANTOS, 2002, p. 156).

Tendo em vista também as problemáticas postas acima, a pesquisa de mestrado de Luiz Moraes (2009) identificou em documentos oficiais, livros, artigos duas tendências acerca da relação entre cidadania e Sociologia: sociologia cidadã e cidadania sociológica. Na primeira tendência, o sentido do ensino de Sociologia está na “intervenção, na construção do cidadão social e politicamente ativo buscando a transformação da realidade [...]” (p.64), enquanto na segunda, “a cidadania não é o objetivo a ser perseguido pela Sociologia no ensino médio, isto é, formar cidadãos, mas, sim, o tema / objeto desta ciência [...]” (p.64).

Para Moraes, as diferenciações identificadas por Santos entre os dois grupos de docentes refletem justamente essas diferentes tendências. Os discursos do Grupo I (formados em Ciências Sociais) teriam como referência a construção do status científico de uma disciplina e suas possibilidades, em termos de objetivos específicos como dotar o educando de uma linguagem conceitual, um olhar sociológico sobre a realidade social, inclusive sobre a própria cidadania. Nos discursos do Grupo II (formados em outras áreas), por sua vez, há o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos sociológicos e os objetivos mais amplos da educação, dentre eles: construir a cidadania e transformar a realidade social. (MORAES, 2009, p. 64).

É importante salientar que no cenário internacional, trabalhos feitos na França e nos Estados Unidos trazem conclusões parecidas com os das pesquisas brasileiras citadas cima. Elisabeth Chatel e Gérard Grosse (2014) pesquisaram as tensões referentes a presença da Sociologia nos liceus franceses. Uma das tensões envolve os discursos que enfatizam a análise dos problemas sociais em contraposição à sociologia acadêmica. Os professores se dividem entre os que consideram o ensino de autores e seus conceitos um avanço e aqueles que qualificam essa abordagem de uma tendência para o academicismo, o que seria uma “tentação de desistir do que proporciona o significado profundo dos seus ensinamentos, a educação para a cidadania crítica”. (2014, p. 110)

Michael DeCesare (2014) descreve a história de cerca de 95 anos do ensino de Sociologia na *High School*, na escola média americana. Ele faz uma análise dos cursos desenvolvidos por professores de sociologia e de estudos empíricos feitos por sociólogos acadêmicos. Ele verificou que no referido período, os cursos de Sociologia tinham como foco a abordagem dos problemas sociais visando a promoção da educação para a cidadania.

Enfim, as pesquisas de Santos e Moraes, em conjunto com as elaborações de Giddens, nos permitem uma segunda aproximação com o objeto deste estudo. Primeiro, os professores do Grupo I tiveram a mesma formação que vivenciam os sujeitos da presente pesquisa, ou seja, a licenciatura em Ciências Sociais. Segundo, a ideia de uma cidadania sociológica nos lembra a concepção de cidadania sociologizada de Giddens apresentada anteriormente. Para o autor, o processo de reflexividade promovido pela Sociologia possibilita aos cidadãos leigos aprenderem a pensar sociologicamente, com efeitos em suas práticas sociais.

Assim, é possível esboçar um segundo quadro-síntese, agora com as representações sociais dos docentes (Quadro 2). De fato, o quadro indica um ponto de partida para o presente trabalho, aponta elementos do terreno epistemológico sob o qual se movimentariam os sujeitos do ensino de Sociologia: professores em atividade e hipoteticamente, os professores em formação, os licenciandos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 2

Sociologia no Ensino Médio: representações sociais dos docentes

Professores	Grupo I (Licenciados em Ciências Sociais)	Grupo II (Licenciados em outras áreas)
Papel da Sociologia no Ensino Médio	Instrumento de compreensão das relações sociais	Instrumento de intervenção nas relações sociais
Relação Sociologia/Ciência	Modo 1	Modo 2
Relação Sociologia/Cidadania	Cidadania Sociologizada	Sociologia Cidadã

Fonte: elaboração própria

O Quadro 2 suscita a hipótese de que os atores envolvidos com o Pibid tenderiam a compartilhar as concepções e representações sociais mais próximas dos sujeitos do Grupo I. Assim, eles partiriam da convicção epistemológica de que o ensino deva ser voltado para a formação de uma cidadania sociologizada resultado do domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais. Trata-se de uma hipótese plausível, pois os bolsistas partilham ou partilharam de processos e tipos de formação semelhante aos dos sujeitos do Grupo I, ou seja, uma graduação em Ciências Sociais.

1.4 A Sociologia: seus contextos de aplicação e públicos

Na revisão anterior, já foram apontados alguns elementos relativos aos possíveis contextos de aplicação do conhecimento sociológico. Agora, será feita a revisão de outras opções teóricas e conceituais que serão utilizados de forma mais sistemática na análise do objeto de estudo. Com tais opções, não se descarta os elementos revisados anteriormente.

Na realidade, as perspectivas necessariamente não se opõem, elas se complementam e ampliam a visão do pesquisador. Dessa forma, na análise das formas de apropriação do conhecimento dentro e fora do campo acadêmico, se antes foram apresentados conceitos como reflexividade (Giddens), usos sociais (Bourdieu), modo 2 (Gibbons), produção para pares e não pares (Albert e Bernard); agora será abordada a hipótese da existência de contextos de aplicação (com base em autores como Martins, Sobral, Dubet, Martuccelli) e a proposta de publicização da Sociologia (Burawoy).

1.4.1 Contextos de aplicação/reflexividade do conhecimento sociológico

O ponto de partida é a hipótese que a própria Sociologia já teria surgido em um contexto amplo de aplicação/reflexividade do conhecimento: o nascimento da sociedade industrial. E hoje, mesmo que seja somente em relação a algumas de suas especialidades, ela ainda é desafiada também por outro contexto de aplicação: a sociedade do conhecimento, pós-industrial.

A Sociologia e a sociedade em transformação: a sociedade industrial

De início, seria importante frisar que a Sociologia se originou no contexto histórico específico de desagregação do sistema feudal e de formação da sociedade capitalista. Uma sociedade contraditória que produzia bens materiais e desenvolvimento tecnológico impensáveis em épocas anteriores e, ao mesmo tempo, gerava problemas sociais típicos da industrialização, também impensáveis anteriormente: aumento da criminalidade, ondas de suicídios, greves, favelas ou mesmo situações já existentes que não eram concebidas socialmente como problemas: trabalho infantil e analfabetismo. (MARTINS, 1985)

Naquele contexto em ebulição, os fundadores da ciência sociológica elaboraram modelos e conceitos com objetivo de constituir uma interpretação científica concernente a fenômenos e problemáticas sociais como: novas classes sociais, a divisão social do trabalho e novas formas de solidariedade, a emergência da autonomia individual associada à consolidação de solidariedade social, a constituição do Estado Nacional, a substituição da religião pela ciência. Também, já nessa época, falava-se da contribuição do desenvolvimento científico e tecnológico para a acumulação de capital, para a racionalização e secularização da sociedade. (SOBRAL, 2004)

Conforme Dubet e Martuccelli (1998), naquele momento histórico, especificamente, entre a segunda metade do Século XIX e a primeira do Século XX, aos poucos se construiu a ideia de representação da vida social pela maior parte dos sociólogos. Era uma resposta às mudanças provocadas pela Revolução Industrial, a revolução democrática e a formação dos Estados-Nações modernos. Assim, constitui-se uma maneira peculiar de reformular as velhas questões da ação, da ordem e da mudança: a ciência sociológica.

Para os autores, aquela ciência construiu a ideia de sociedade contra as teologias, as respostas contratualistas e respostas comunitárias dos pensadores contrarrevolucionários. A referida ideia se constituiu em um objeto de conhecimento e ao mesmo tempo numa filosofia política. A Sociologia formava-se então como uma atividade híbrida entre ciência e literatura, entre ciência e reforma social. Para Dubet e Martuccelli, por conseguinte, não se pode considerar a questão do engajamento dos sociólogos nos problemas sociais daquela situação histórica como uma questão menor.

Enfim, naquele contexto, os fundadores da Sociologia não a concebiam apenas como uma interpretação da realidade social. Ela era vista para alguns, em especial, os positivistas, também, como instrumento da reforma moral da sociedade.

Numa aproximação entre o objeto desta pesquisa (a Sociologia no Ensino Médio) e a discussão teórica acima, é oportuno lembrar que sob influência dessa concepção de ciência, na primeira reforma educacional da República, 1891, havia a previsão no ensino secundário da disciplina: Sociologia e Moral. Benjamin Constant, o elaborador daquela reforma, também fora um dos sistematizadores do ideal positivista do grupo militar responsável pela proclamação da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Comte, que a ordem republicana nascente seria de caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectual e moralmente pelas ideias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas ciências.

Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios que regulavam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral. (SANTOS, 2004)

Em síntese, pode-se afirmar que a Sociologia surgiu justamente em um contexto de aplicação mais amplo: as transformações sociais desencadeadas pela emergência da

sociedade industrial. Todavia, é possível afirmar ainda que vários dos seus conceitos e modelos explicativos teriam sido produzidos em contextos com demandas sociais mais específicas como: as guerras civis e ondas de suicídios na Europa.

Naqueles contextos, por exemplo, foram sistematizados conceitos como anomia e classes sociais em obras como *O Suicídio* (Durkheim) e *18 Brumário de Luis Bonaparte* (Marx) que se tornaram clássicos enquanto estudo de caso e análise política, respectivamente. Ademais, tais obras ajudaram a compreender e desenvolver melhor princípios explicativos chaves das Ciências Sociais: a relação entre indivíduo e sociedade, entre estrutura e estratificação, dentre outros.

Enfim, naqueles contextos, certas questões sociais impulsionaram o conhecimento sociológico. Por sua vez, os conceitos e modelos teóricos produzidos como positivismo, materialismo histórico, dentre outros parecem ter tido repercussões nas organizações, nas práticas sociais e no próprio desenvolvimento da ciência sociológica. Dessa forma, com base em autores como Michael Gibbons, utilizou-se a ideia de conhecimentos que são produzidos em processos e contextos de aplicação. No entanto, é possível também compreender tais processos como uma reflexividade dupla: do conhecimento e da própria sociedade. Ou como já foi assinalado uma hermenêutica dupla, na qual “o conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstruindo tanto esse universo, como a si mesmo, como uma parte integral deste processo” (GIDDENS 1991, p.24).

A Sociologia e a sociedade em transformação: a sociedade pós-industrial

Anteriormente, assinalou-se que o surgimento de Sociologia aconteceu em um amplo contexto de aplicação: a emergência da sociedade industrial. Porém, cabe observar que a sociedade contemporânea também está em processo de transformação tão profundo e agudo como aquele que marcou a transição para sociedade capitalista. Para alguns pensadores, como Castells (1999), atualmente, vivenciamos os efeitos da Terceira Revolução Industrial, a Revolução Tecnológica, a partir da qual, há a emergência de uma sociedade pós-industrial. Conforme o autor, houve uma mudança na base técnica da produção capitalista. Transitou-se de um modelo industrial para um modelo informacional de desenvolvimento com impactos nas diversas relações sociais, nas formas de produção do conhecimento e no mundo do trabalho.

Nesse contexto, as Ciências Sociais, como no século XIX, também têm contribuído para o estudo de questões emergentes, inclusive, apontando para políticas, dentre as questões:

Novas relações de trabalho, os novos processos educacionais e de produção do conhecimento, as formas de violência, a estrutura rural, a emancipação feminina, as novas formas de constituição das identidades individuais e coletivas, os vários tipos de expressão das desigualdades sociais, os impactos sociais da revolução científica e tecnológica, entre outras. (SOBRAL, 2004, p. 234)

De acordo com Dubet (2004), a Sociologia clássica continua atual porque seus conceitos podem responder novas questões ou porque a disciplina tem a capacidade de rever velhas questões e propor novas respostas, sem a necessidade de rever os fundamentos que a constituiu. “Apegar à tradição não significa requebrá-la. Em primeiro lugar, emerge uma nova combinação. Podemos escrever novas músicas sem alterar escalas e harmonias” (2004, p. 222, tradução nossa).

Dubet e Martuccelli (1998) observam que já no contexto dos clássicos, se desenvolvia a mundialização, o Estado-Nação tinha sua importância diminuída e o sujeito emergia fortemente. Entretanto, observam também que se de fato, de um lado, as respostas da Sociologia clássica não dão mais conta das questões postas atualmente, por outro lado, não desapareceu o conhecimento que tinham sobre grupos sociais, modos de dominação, estruturas sociais.

Nessa perspectiva, os autores lembram que a dicotomia entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura foi tratada pelos clássicos. Por exemplo, Weber evidencia a relação entre uma escolha pessoal ligada a fé e um sistema econômico. Já Durkheim mostra que os desejos de viver e morrer são condicionados por mecanismos sociais para além das motivações individuais.

Salientam ainda a existência de uma produção sociológica contemporânea que retoma as preocupações clássicas e procura tratar das dicotomias acima. Por exemplo, Bourdieu que mostra como a socialização instala dispositivos e habitus que reproduzem o sistema que os formou. Já Elias observa que a eficácia do processo de interiorização normativa e cultural é o fundamento do que chamamos consciência, ou seja, o sentimento de uma autonomia de julgamento e emoções face a um mundo percebido como uma paisagem, como um objeto.

Para Dubet e Martuccelli (1998), em suma, as contribuições clássicas e contemporâneas tratam provavelmente da invenção maior dos sociólogos: o princípio da ordem social não procede de uma ordem divina, de uma lei natural, de uma predisposição dos indivíduos. A ação social articula as motivações, as mais individuais aos princípios sociais e culturais, mais gerais.

Para os autores, essa maneira de pensar, essa matriz de ação é tão banal que ela faz parte de uma das rotinas profissionais dos sociólogos, nos trabalhos que consistem em estabelecer correspondências entre situações e atitudes. As técnicas de análise de correspondência e de análise multivariada se fundamentam sobre essa antropologia e epistemologia espontâneas.

Em mais uma aproximação do objeto de pesquisa dessa tese com a discussão teórica acima, cabe salientar que essa matriz é referência para a maioria das propostas curriculares concernentes ao ensino de Sociologia na educação básica¹³, para escolha de livros didáticos¹⁴, para a construção da Base Nacional Comum Curricular¹⁵ e até para processos seletivos de ingresso no ensino superior¹⁶. Em geral, espera-se que educando compreenda a tensão entre indivíduo e sociedade a partir de diferentes enfoques.

¹³SANTOS, Mário. **Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum**. Percursos (Florianópolis. Online), v. 13, p. 1-59, 2012. Neste artigo, realizou-se uma análise do conteúdo referente a quatorze diretrizes estaduais, com o objetivo de identificar diferenças e recorrências entre elas. Constatou-se a existência de um referencial comum (ou matriz nos termos de Dubet e Martuccelli) formado por categorias relativas à Antropologia, Ciência Política e Sociologia como: indivíduo, cultura, sociedade, trabalho, Estado dentro outras.

¹⁴ Elementos da matriz a qual se reporta também podem ser identificados no Edital 2012 PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – Ministério da Educação). O edital exige que livro de Sociologia favoreça a aquisição da linguagem especializada das Ciências Sociais. Para tanto deve apresentar categorias como “cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais”. Ademais será analisado se a obra “explicita algumas das inquietações intelectuais que deram origem aos **conceitos e teorias clássicas** das Ciências Sociais e apresenta algumas das **reinterpretações científicas** e seus **usos mais recentes**.” (grifos nossos) (BRASIL, MEC, 2010, p. 31)

¹⁵ Ver na edição especial da Revista Coletiva – FUNDAJ Sobre a Base Nacional para a Sociologia os artigos “**Para começo de conversa: três perguntas e algumas críticas à Base Nacional Comum Curricular de Sociologia** (Júlia Maçaira) e **A Base da Base: O núcleo central das diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia** (Mário Santos)

¹⁶ Desde 2006, a Sociologia é uma das disciplinas presentes no PAS (Programa de Avaliação Seriada) da UnB. Trata-se de um processo seletivo de acesso à universidade, no qual, os conteúdos cobrados são organizados em objetos de avaliação. Na perspectiva sociológica, três objetos chamam atenção: indivíduo, cultura e identidade; indivíduo, cultura e mudança social e indivíduo, cultura, Estado e participação política. Ver: <http://www.cespe.unb.br/pas>

Em síntese, hoje, a Sociologia tem como contexto amplo de aplicação/reflexividade a emergência de uma sociedade pós-industrial que lhe desafia com uma variedade de questões distintas daquelas do século XIX. As condições internas e cognitivas da produção sociológica também se distinguem daquelas nas quais se constituiu a Sociologia clássica. Ela está dividida em vários domínios de especialidade e não existiria mais uma unidade da teoria sociológica que para alguns nunca houve e para outros pode ser reconstruída.

1.4.2 A Sociologia e seus públicos

A perspectiva da Sociologia Pública

Na perspectiva de Michael Burawoy, boa parte dos debates anteriores envolvem a construção da Sociologia acadêmica. Desde o final do século XIX, os sociólogos tiveram seus esforços concentrados no desenvolvimento do que ele denomina Sociologia Profissional. Durante esse período, construiu-se uma ciência que traduziu o senso comum, o conhecimento público para a ciência, agora, haveria meios para se caminhar no sentido inverso. No contexto atual, os sociólogos são desafiados a construir uma sistemática de retro-tradução que leve aquele conhecimento de volta a sua origem, publicizando seus resultados: construindo uma Sociologia Pública que complemente e não negue a Sociologia profissional.

A proposição do autor envolve duas questões já citadas por Lahire: “Sociologia para quem?” e “Sociologia para que?” A partir delas, Burawoy sugere uma nova divisão do trabalho sociológico.

Burawoy nos lembra que a primeira questão fora posta por Alfred McLung Lee (1976) em seu discurso “*Sociology for Whom?*” Durante sua posse como presidente da ASA (*American Sociological Association*), Lee indagou aos presentes se enquanto sociólogos falavam apenas para eles mesmos (audiência acadêmica) ou se reportavam também aos outros (audiência extra-acadêmica). (BURAWOY, 2006, p. 20)

Nessa perspectiva, Burawoy sugere que trabalho sociológico tenha a seguinte divisão 1) a Sociologia Profissional direcionada para uma audiência acadêmica; 2) a Sociologia Crítica voltada para um público acadêmico, todavia, com o objetivo de promover crítica em à própria Sociologia acadêmica profissional; 3) a Sociologia Política (*Policy Sociology*) centrada numa audiência extra-acadêmica constituída por instituições privadas e governamentais e 4) a Sociologia Pública direcionada também para uma audiência extra-acadêmica, entretanto, distinta daquela da Sociologia Política. A Sociologia Pública visaria

atingir diversos setores como sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais.

Já a questão “Sociologia para quê?” colocada por Robert Lynd enseja uma indagação de fundo, de ordem moral: "devemos nos preocupar com os fins da sociedade ou apenas com os meios para atingir esses fins". (BURAWOY, 2006, p. 20). Nesse sentido, caberia uma diferenciação entre conhecimento instrumental e conhecimento reflexivo. O primeiro seria pautado pelo agenciamento dos meios para se solucionar problemas da Sociologia Profissional, como por exemplo, o diálogo promovido pela Sociologia Crítica entre os pares acerca das bases das Ciências sociais. O segundo, seria pautado pelo diálogo acerca dos fins, como no caso do debate empreendido pela Sociologia Pública entre os sociólogos e os diversos públicos sobre os rumos da sociedade. O Quadro 3 traz um esquema elaborado pelo próprio autor com a proposição da nova divisão do trabalho sociológico.

Quadro 3

Divisão do trabalho sociológico

Audiência	Acadêmica	Extra-acadêmica
Conhecimento		
Instrumental	Sociologia Profissional	Sociologia Política
Reflexivo	Sociologia Crítica	Sociologia Pública

Fonte: Michael Burawoy (2006, p. 20)

Anteriormente, acentuou-se que as perspectivas epistemológicas necessariamente não se opõem, elas potencialmente podem se complementar. Nesse sentido, por estarem voltadas para uma audiência extra-acadêmica, a Sociologia Pública e a Sociologia Política talvez tivessem uma dinâmica parecida com a lógica de funcionamento do Modo 2 ou dos polos de produção de conhecimento PP (para pares) e PnP (para não pares). Nesse sentido, tais Sociologias se caracterizariam por estarem direcionadas para contextos de aplicação e por uma avaliação dos seus resultados promovida por pares e não pares (clientes ou públicos).

Para Burawoy, haveria uma divisão tênue entre as diferentes Sociologias. Por exemplo, haveria uma face pública da Sociologia Profissional distinta da Sociologia Pública. Observa-se uma preocupação com a divulgação dos resultados, o ensino da Sociologia e a produção de manuais.

Em mais uma aproximação com temática dessa tese, é possível afirmar que a Sociologia no Ensino Médio estaria situada justamente na referida linha tênue. Primeiro, o

autor observa a impossibilidade da existência de uma Sociologia Política ou Pública sem a Profissional. Esta forneceria os "métodos testados e confiáveis, corpos acumulados de conhecimento, questões balizadoras, e arcabouços conceituais [...] Uma condição *sine qua non* de suas existências – fornece legitimidade e expertise a ambas". (2006, p. 18).

Nesse sentido, ela fornece também os próprios conteúdos sistematizados, isto é, o conhecimento instrumental abordado na educação básica. Embora, Rui Braga nos lembre que de fato a “tradução desses conteúdos para a realidade do Ensino Médio muito provavelmente será feita pelos especialistas dessas secretarias, contando, no máximo, com assessoria de alguns colegas da universidade” (2010, p. 4).

Segundo, o domínio dos conteúdos escolares se desenvolve a partir de um sentido sobre função da Sociologia na formação dos jovens. Como foi visto, para diversos atores, ela propicia um conhecimento reflexivo fundamental na formação do cidadão.

Por fim, no caso brasileiro, é oportuno destacar o papel que a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) teve no processo de institucionalização da disciplina na escola básica. Ela foi um dos principais atores no movimento que culminou com a aprovação da Lei que tornou obrigatória a Sociologia no Ensino Médio. Assim, uma entidade tipicamente representativa da Sociologia Profissional ajudou a promover e a tornar pública uma questão, uma demanda de movimentos sociais, sindicatos de sociólogos e professores da educação básica. Provavelmente, pesquisas possam identificar o lado político e o lado acadêmico dessa participação da SBS, como por exemplo, influenciar nas decisões relativas aos conteúdos, materiais didáticos e manuais relativos ao ensino da Sociologia no referido nível de ensino.¹⁷

A perspectiva da Sociologia Cosmopolita

Inicialmente, cabe salientar que as proposições conceituais de Beck não serão utilizadas de modo direto e explícito neste trabalho. No entanto, é importante abordá-las visto que o autor procura mostrar os limites de uma Sociologia Pública, dos usos do conhecimento sociológico por audiências extra-acadêmicas.

É interessante notar que Beck considera instigante a proposição de Burawoy. Ele afirma que “*For public sociology*” é um artigo inspirador. “Há anos não havia me sentido

¹⁷ Sobre a participação da SBS nesse processo ver entrevista com Heloisa de Souza Martins (USP) vice-presidência da Sociedade Brasileira de Sociologia (2007-2009). Coletiva – nº 10 | jan/fev/mar/abr 2013 - Dossiê Sociologia no Ensino Médio.

tão entusiasmado ou concordado tão veementemente com qualquer outro argumento sociológico” (2010, p.17).

No entanto, dentre outras, o autor aponta duas críticas fundamentais a proposta de uma Sociologia Pública. Primeiro, ela desconsidera as diferenças em termos de códigos entre "os universos da sociologia acadêmica por um lado e os contextos de discursos público, prático e político e tomada de decisão, por outro". O autor lembra que nos anos 80, os diversos projetos buscavam descobrir o que se passava com o conhecimento sociológico quando situado em contextos de aplicação.

Conforme Beck, as pesquisas demonstraram a existência de um hiato entre aqueles dois universos. "os usos do conhecimento sociológico não têm nada a ver com o conhecimento sociológico sendo utilizado". Verificou-se que diversos atores extra-acadêmicos reinterpretaram os conteúdos da Sociologia com base em suas referências profissionais (enquanto gestores, jornalistas, políticos) e suas próprias finalidades práticas. Para ele, eis um retrato exato sobre o modo como a Sociologia tem sido aplicada com "sucesso". Por conseguinte, paradoxalmente, "o desaparecimento da Sociologia em contextos práticos, públicos e administrativos é precisamente um indicador de uso bem-sucedido do conhecimento sociológico". (2010a, p. 21)

Segundo, em sua proposta de renovação, Burawoy não avançaria em uma crítica à Sociologia. “Ele toma por certo o que fundamentalmente tem de ser questionado: todos os diferentes tipos de sociologias públicas, acadêmicas, práticas ou políticas estão em perigo de se tornarem velhas e comuns peças de museu. É o que eu chamo de nacionalismo metodológico” (2010, p. 20).

A renovação deveria estar assentada na ideia de um cosmopolitismo metodológico. Conforme Beck, o objeto de investigação dos cientistas sociais tem sido a sociedade fundamentada em um Estado-Nação. Consequentemente, haveria um sistema de Estados-Nações e suas respectivas sociologias, ou seja, um nacionalismo metodológico. Em resumo, o "Estado-Nação constitui o receptáculo da sociedade e os limites da Sociologia." (BECK, 2010, p. 21).

O autor observa as tendências, nas quais, diversos processos estão se tornando autônomos em relação aos limites do estado - relações comerciais, educacionais, matrimoniais. Os sujeitos são postos diante do desafio de pensar, viver em nível transnacional combinando múltiplas identidades e lealdades. Nesse contexto, está em

desenvolvimento uma perspectiva cosmopolita sobre aqueles processos e temas fundamentais como a ciência, direito, arte, moda, entretenimento e política. (BECK, 2000, p. 80).

Porém, a referida perspectiva parece não alcançar as Ciências Sociais que continuam fundadas pelo paradigma no qual o conceito de sociedade se circunscreve ao âmbito do Estado-Nação. Assim, o olhar sociológico analisa fenômenos como a pobreza, dentro de um nacionalismo metodológico, no contexto de desemprego nacional desconsiderando o contexto de sociedade global.

Dessa forma, na construção do cosmopolismo metodológico, é fundamental que a Sociologia repense as dicotomias: doméstico x internacional, local x nacional x global, bem como reveja seus conceitos básicos. Para Beck, o surgimento de novas realidades demanda um novo mapeamento do espaço e do tempo, como também, novas coordenadas para o social e o político. Por conseguinte, exige-se um reexame de número grande de conceitos elaborados no contexto de surgimento da Sociologia, ainda no século XIX:

"Domicílios, família, classe, desigualdade social, a democracia, poder, Estado, comércio, público, comunidade, justiça, direito, história, memória e política devem ser liberados dos grilhões do nacionalismo metodológico, reconcebidos, e empiricamente estabelecidos no âmbito de Ciências Sociais e Políticas novas e cosmopolitas. Seria difícil subestimar o âmbito da presente tarefa. Mas, no entanto, tem de ser feita se queremos evitar que as Ciências Sociais se tornem um museu de ideias antiquadas". (2006, p. 6)

Numa última aproximação com o tema dessa pesquisa, cabe somente lembrar que os referidos conceitos constituem a base curricular do ensino da Sociologia na educação básica. Portanto, numa perspectiva cosmopolita, essa base deve ser também reexaminada. Cabe ressaltar que o problema não estaria nos conceitos em si, mas no viés que marca sua utilização: o nacionalismo metodológico. Contudo, trata-se de uma tarefa árdua, pois talvez, ela dependeria, utilizando os termos de Beck, da reinvenção da própria Sociologia, como também de mudanças nas próprias concepções e representações dos atores responsáveis pela produção, reprodução e difusão da ciência sociológica, ou seja, pesquisadores, professores e estudantes.

1.5 Abordagens teórico-metodológicas

1.5.1 Abordagem societal - tridimensional das representações sociais

Como já assinalado, o conceito de representações sociais utilizado nessa pesquisa é aquele desenvolvido por Serge Moscovici. Conforme Sá (1998) em função dos diferentes quadros teóricos complementares desenvolvidos a partir das elaborações de Moscovici, temos hoje pelo menos três distintas perspectivas teórico-metodológicas, a abordagem cultural proposta por Denise Jodelet, a abordagem estrutural liderada por Jean-Claude Abric e abordagem sociológica ou societal desenvolvida por Willem Doise um dos fundamentos dessa investigação.

De acordo com o próprio Doise, a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Moscovici funcionou como uma “grande teoria”, pois de um lado, propôs os fundamentos e conceitos básicos e do outro, chamou a atenção de pesquisadores para aspectos específicos suscitando novos estudos, abordagens e diríamos busca de respostas para questões e críticas.

Teoria do Núcleo Central x Teoria dos Princípios Organizadores

Em busca de respostas, por exemplo, para o lugar do consenso na TRS, desenvolveram-se as abordagens estrutural e societal. A primeira enfatiza a busca pelos elementos consensuais relativos a dado objeto. Nessa linha, Abric e colaboradores desenvolveram a Teoria do Núcleo Central das representações sociais. A segunda abordagem foca os princípios que explicam como os elementos se diferenciam. Nessa perspectiva, Doise e colaboradores construíram a Teoria dos Princípios Organizadores das representações sociais.

Ressalta-se que a opção pela segunda abordagem é por uma afinidade teórica decorrente da proximidade com a própria Sociologia intencionalmente promovida por Doise e por uma questão metodológica, a articulação que se pretende promover entre a abordagem sócio-histórica da educação e a abordagem societal das representações sociais.

A proposição metodológica de Doise intenciona articular as construções teóricas de Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. Busca-se responder a crítica de que a Teoria das

Representações Sociais estaria fundamentada no pressuposto da existência de homogeneidade de ideias no âmbito de um dado grupo social.

Uma tal concepção consensual não está absolutamente presente em Moscovici que não considera o consenso uma característica essencial do funcionamento ou produto das representações sociais. Assim como as inserções e as situações sociais não são jamais completamente idênticas, os múltiplos processos que intervêm nas tomadas de posições são também variados. Essa dupla fonte de variação pode gerar uma multiplicidade de tomadas de posição que são, entretanto, produzidas a partir de princípios organizadores comuns. (DOISE, 1990, p. 127)

Para Doise e colaboradores (2002), as análises de Bourdieu a respeito da cultura ajudariam numa explicação mais societal para o fenômeno das representações sociais investigadas pelo Moscovici. Em uma dessas análises, Bourdieu, citado por Doise, afirma que

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita for a homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos) fundamento do princípio gerador de suas opiniões.¹⁸ (DOISE, 2001, p. 193).

Em consonância com essa perspectiva, os estudiosos passam a definir representações como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Tais princípios funcionariam como geradores de tomadas de posição. As diferentes tomadas de posição estariam relacionadas com as inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais.

Conforme Rateau (2004, p. 82), se para a Teoria do Núcleo Central, o lugar das divergências interindividuais seria no sistema periférico das representações sociais, para Teoria dos Princípios Organizadores, as representações se constituem justamente como um conjunto de tomada de posições divergentes em relação a um certo número de princípios comuns. De acordo com Rateau, imaginemos que dois indivíduos estão em desacordo sobre o tema trabalho porque um é favorável à redução salarial e outro não. Então, é ao redor da

¹⁸ DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 193. O estudo ao qual Doise se refere é **La Production de lacroyance**. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 13, pp. 30-47, Paris, 1977. Nesse estudo Bourdieu investiga, dentre outros elementos, a relação da crença no valor da obra de arte com a dinâmica do mercado dos bens simbólicos.

questão salarial que se organiza a discussão. Ela é, portanto, um dos princípios organizadores do debate sobre o trabalho. Nas palavras de Doise e colaboradores: “Nesta perspectiva não são crenças que são compartilhados, mas as questões, referências em torno das quais que enfrentam essas crenças” (DOISE, CLEMENCE & LORENZI-CIOLDI, 1992: 245, tradução nossa).

Nessa linha, Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1994) propõem então uma abordagem metodológica tridimensional, pois supõe três hipóteses. Primeiro, é possível supor que os atores pertencentes a um grupo ou envolvidos em um dado projeto, no caso o Pibid, não obstante, variáveis como posição institucional, formação e idade compartilhariam de referenciais comuns acerca do papel da Sociologia.

Para os autores, o compartilhamento de referenciais não significa uma homogeneidade de ideias. Por conseguinte, também é aceitável uma segunda hipótese de pesquisa: a existência de variações entre as posições dos sujeitos e grupos. Os referenciais constituiriam uma espécie de mapa ou campo comum a partir do qual os atores podem seguir caminhos distintos e assumir diferentes posições. Enfim, os referenciais comuns funcionariam como princípios geradores de tomada de posições diferenciadas, nos termos de Bourdieu.

E haveria ainda uma terceira hipótese relativa à ancoragem das diferentes tomadas de posição. Conforme os autores, a posição de classe, a inserção política e os valores podem funcionar como moduladores das posições diferenciadas.

Com essa proposição, os pesquisadores sistematizaram uma a resposta à crítica referente ao pressuposto da homogeneidade subjacente à Teoria das Representações Sociais. Para eles, supera-se a concepção de consenso, como um acordo entre sujeitos expresso na similitude de opiniões, para a concepção na qual sujeitos partilham referenciais comuns para tomada de posições (DOISE, 2001, p. 122).

Bourdieu, no prefácio de uma das obras de Doise e colaboradores enfatiza que essa perspectiva procura superar a oposição entre conflito e consenso, ainda frequente, em investigações e estudos. Não haveria essa oposição, visto que na realidade “as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual, eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais”. (DOISE; CLEMENCE; LORENZI-CIOLDI prefácio: BOURDIEU, 1992, p.7, tradução nossa)

Em síntese, os autores (1992, p. 245) afirmam: "o que pode ser consensual, em certa medida, são as questões, os pontos de referência em relação aos quais nós tomamos posição".

É oportuno evidenciar que a proposição de Doise de ampliar a compreensão do conceito de representações sociais com apoio da Sociologia não seria algo totalmente novo. Anteriormente, Porto (2009) nos lembrou do fato que desde seu início, a Teoria das Representações Sociais (TRS) teria estabelecido uma intercessão com a Sociologia.

Ainda que se tenha feito a opção pela abordagem societal, não se pode abrir mão do aporte metodológico desenvolvido pela abordagem estrutural. Na realidade, é possível considerar que duas perspectivas não expressam visões opostas e sim complementares.

Conforme Sá (1996), de fato, Abric também enfrentou as críticas relativas à ideia de consenso que estaria subjacente à teoria desenvolvida por Moscovici. Tais críticas apontam duas contradições das representações sociais: elas são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Elas são consensuais, mas também marcadas pelas diferenças individuais.

Essas duas características aparentemente contraditórias relativas às representações sociais, na realidade, seriam decorrências da sua natureza estrutural e do seu modo de funcionamento. Uma representação embora seja uma entidade unitária, ela é regida por um sistema interno duplo no qual cada uma das partes tem um papel específico, mas complementar: um subsistema central e um subsistema periférico.

Conforme Abric, o núcleo central tem um caráter estrutural, histórico, sociológico e ideológico. Então, ele é marcado pela memória coletiva, pelas normas sociais, pelo consenso. Nas palavras do autor, "ele constitui a base comum, coletivamente compartilhada das representações sociais. Sua função é consensual. É por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social". (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 73)

Quanto ao segundo sistema, embora constituído pelos elementos periféricos das representações sociais, ele é indispensável para a existência do núcleo central, pois teria três funções fundamentais. Primeiro, enquanto aquele normativo, este é **funcional**. O sistema periférico possibilita a representação se atualizar ancorando na realidade mais imediata, mais conjuntural. Segundo, essa flexibilidade possibilita o desempenho da função de **regulação** e de **adaptação** aos constrangimentos conjunturais protegendo o significado central da representação. Terceiro, permite uma certa **modulação individual** ao integrar as representações sociais às variações relativas à história e experiências dos sujeitos (ABRIC apud SÁ, 1996).

Diante do exposto, ao que parece os constructos de Abric e Doise, núcleo central e campo comum evidenciariam respostas complementares diante da questão da relação entre consenso e diferenciações grupais/individuais. De fato, nota-se diferentes ênfases com repercussões metodológicas, como mostra o quadro (4) comparativo adaptado a partir da sistematização de Piaser (1999) e Netto, (2011). Os autores mostram os procedimentos metodológicos em razão da escolha de uma ou outra vertente teórica.

Quadro 4

Comparação entres aspectos metodológicos da TNC e TPO

Teoria do Núcleo Central (TNC)	Teoria dos Princípios Organizadores (TPO)
Ênfase no consenso	Ênfase nas diferenciações
1 - Identificação do núcleo central: Conteúdos/ elementos consensuais	1 - Identificação do campo comum: Princípios gerais (saber comum)
2 - Estudo: as relações entre os elementos, sua importância relativa e absoluta no sistema central e no periférico.	2 - Estudo: os princípios organizadores das tomadas de posição divergentes em relação aos pontos de referências fornecidos pelo saber comum
3 - Determinação: os mecanismos de controle e proteção do núcleo central.	3 - Determinação: as ancoragens das diferenciações nas realidades: psicológica, psicossocial e sociológica.

Fonte: Piaser (1999) e Netto (2011) – (com adaptações)

Por fim, é oportuno sublinhar que vários pesquisadores procuram articular as duas teorias, como exemplo as pesquisas orientadas por Ângela Almeida no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como: Aldry Ribeiro (2000), Talita Almeida (2009), Karina Vasconcelos (2013). Na França, cabe destacar as pesquisas de Stephanie Netto (2011) sobre educação profissional, teoria das representações sociais e profissionais.

No capítulo 3, o objetivo será justamente investigar as ideias partilhadas entre licenciandos sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, no Estudo 1, buscar-se-á a identificação do núcleo central e no Estudo 2, o mapeamento do campo comum.

1.5.2 Abordagem sócio-histórica da educação

Tendo em vista as proposições metodológicas descritas anteriormente, considera-se que a teoria dos princípios geradores das diferenciações pode ser articulada com as proposições metodológicas de Sobral, Schwartzman e outros pesquisadores acerca das análises de políticas públicas. Para eles, nesse tipo de análise, é importante considerar de um lado, o contexto histórico e socioinstitucional de construção de uma dada política e do outro, as condições epistemológicas que modulam e diferenciam localmente sua concretização gerando diferentes impactos e resultados. No caso desse trabalho, se busca saber como o Pibid se originou e se concretizou, ganhou corpo nas universidades e quais consequências trouxe para as representações sociais dos bolsistas de iniciação.

As proposições dos autores denotam certa visão da relação entre educação e sociedade que caberia explicitar. Elas estariam fundamentadas numa perspectiva sócio-histórica do papel social da educação e da escola.

É importante lembrar que a preocupação em compreender historicamente a função social da educação já estava presente na Sociologia clássica. Dentre os clássicos, certamente, Durkheim é aquele que mais se dedicou ao estudo do fenômeno educacional.

Para Durkheim (1965), a função socializadora da educação era universal, porém, o conteúdo desse processo seria um fenômeno histórico. Por isso, sua crítica às definições de pensadores como Stuart Mill e Kant que concebiam uma educação abstrata, ideal e perfeita para todos os homens. Tais definições não se sustentavam à luz da história, pois, em cada momento, os processos educativos contribuíram para finalidades sociais distintas: formar homens de ação em Roma, apreciadores das artes e letras em Atenas, seres autônomos na sociedade atual, (1965, p. 35-36).

Na perspectiva durkheimiana, uma análise iniciada com questionamentos sobre o conteúdo de uma educação ideal, fora das condições de tempo e lugar, não possibilita visualizar como as instituições educativas se estruturam historicamente. Essas instituições se organizariam lentamente e estariam plenamente interligadas com as demais.

Embora Durkheim tenha tido essa postura de situar a educação historicamente, as teorias contemporâneas estruturalistas e funcionalistas, ao incorporar seu pensamento educacional, enfatizaram mais o seu papel socializador. Freitag (1984) mostra que Parsons,

com base em Durkheim, percebe a socialização como mecanismo básico de perpetuação dos sistemas sociais e que essa perspectiva não difere muito da concepção de Bourdieu da escola enquanto reprodutora da cultura.

Já na visão de Alexander (1999), na realidade, Parsons realizou uma leitura apressada de Durkheim. A interpretação parsoniana permitiu que a preocupação com os mecanismos de controle normativo presente nos trabalhos daquele pensador clássico sobressaísse durante muito tempo, em detrimento da preocupação, também durkheimiana, com a cultura e o simbólico.

É oportuno ressaltar que o interesse em entender o caráter socio-histórico da educação é retomado na Sociologia, ao final da década de 70, justamente, em um contexto de crise explicativa das teorias citadas. Na França por exemplo, conforme Neves, Eidelman e Zagefka (1995), esse interesse é colocado no período de esgotamento das explicações teóricas que relacionavam o papel da escola ou com desenvolvimento social e econômico (teorias do capital humano) ou com a perpetuação das estruturas capitalistas (teorias da reprodução).

Para as autoras, a relevância das contribuições dessas teorias não estava sendo simplesmente negada. Ao contrário, as tendências recentes procuram articular o micro e o macro, com objetivo de inserir a ação individual no contexto das relações sociais, historicamente determinadas, como por exemplo, nos estudos sobre os professores e suas práticas. Tais tendências estariam procurando fazer “a síntese entre as dimensões subjetivas e objetivas da realidade social, contribuindo assim para ‘elucidação progressiva e permanente do movimento histórico das relações sociais’”(1995, p. 185).

Para Neves e colaboradoras, essas tendências buscam alternativas teóricas para um impasse da Sociologia da Educação que estaria inserido, na verdade, numa crise mais ampla nas Ciências Sociais, de caráter paradigmático. Para elas, anteriormente à década de 70, as disputas entre as grandes correntes do pensamento social, funcionalismo, marxismo e estruturalismo marcaram os estudos sociológicos em educação. Embora pesassem as divergências, tais correntes tinham em comum a ênfase na explicação macroestrutural. Com a exaustão desse paradigma, houve também o esgotamento das teorias em educação que nele se baseavam.

É importante situar as tendências que enfatizam a dimensão sócio-histórica da relação educação e sociedade no contexto dos movimentos teóricos mais amplos da Sociologia. Para Alexander (1987), no final da década de 80, a Sociologia não estaria vivenciando exatamente uma crise, mas um impasse. Na década de 60, sim, houve uma crise decorrente da crítica à teoria funcionalista. Ao final da década de 70, os opositores daquela teoria divididos nas tradições micro e macroteórica teriam triunfado. Atualmente, essas duas tradições estariam fechadas em suas argumentações teóricas. Em consequência, os potenciais criativos dessas tradições diminuiriam. Com isso, criou-se o impasse. Como alternativa surge um movimento tentando articular a teoria sobre a ação e a estrutura.

Para o autor, essa tentativa estaria acontecendo dentro de cada uma das tradições hoje dominantes. Na microteoria, Goffman, ainda em 1974, já se referia às estratégias criativas dos atores como instâncias culturais e de estratificação na vida cotidiana. Stryker por sua vez chega a apresentar o interacionismo simbólico como basicamente uma alteração da própria teoria dos sistemas sociais.

Por outro lado, conforme Alexander, teóricos como Giddens e Habermas que se baseavam em modelos tipicamente macroestruturais, nos seus primeiros trabalhos, hoje, estariam buscando uma teoria sobre a ação. O primeiro desenvolveu uma teoria da estruturação para entender a natureza reflexiva da atividade humana. O segundo desenvolve construções teóricas sobre o desenvolvimento moral e cognitivo individual para sustentar sua descrição das fases históricas do aprendizado social.

Enfim, para Alexander o novo movimento tem a oportunidade de desenvolver o que ele denomina de “uma teoria verdadeiramente multidimensional.” Uma teoria que procura articular em um mesmo processo, o micro e o macro, estrutura e ação. (1987, p. 25)

É nesse contexto intelectual que a intenção de compreender a educação nas suas dimensões sociais e históricas está sendo posta. Para tanto, torna-se necessário resgatar as contribuições dos clássicos, como Durkheim. Caberia salientar que a releitura dos clássicos também é uma das características do novo movimento teórico. O próprio Alexander (1999) procura introduzir uma nova versão da Sociologia durkheimiana com maior ênfase no simbólico.

No Brasil, pesquisadores como Zaia Brandão (2001) e Graziela Silva (2002) propõem que se retome também autores fundamentais da teoria sociológica, porém pouco

utilizados no campo da Sociologia da educação, como por exemplo Nobeit Elias. Para Brandão, as tendências teóricas que buscam superar as oposições clássicas ainda são embrionárias no âmbito da Sociologia da educação brasileira. Muitos estudos ainda trazem fortemente a dicotomia entre sujeito e estrutura, entre o micro e o macro. Para a autora, a retomada de Elias ajudaria compreender a educação de forma mais ampla. Conforme Brandão, o pensador nos instiga a pensar a educação para além daquelas dicotomias quando nos indaga como um grande número de pessoas compõem entre si algo maior e mais complexo que uma coleção de indivíduos? Como se estabelece o vínculo entre indivíduos e sociedade de forma a gerar um resultado que supera as combinações iniciais?

Já Silva ressalta a definição de sociedade de Elias, como um processo, algo dinâmico, que evolui no entrelaçamento dos diversos interesses e intenções dos seus agentes. Assim, esse processo pode ter resultados diferentes das intenções postas. Nesse sentido, o papel social da educação não poderia ser, portanto, definido a priori como promotor de desenvolvimento, mobilização, cidadania ou reprodução. Logo, a análise sociológica deve apontar em cada momento histórico, os diferentes papéis atribuídos à educação, as concepções e interesses em disputas, como também, os projetos idealizados e os realizados.

Nesse sentido, seria oportuno ilustrar os princípios dessa perspectiva sócio-histórica com pesquisas sobre a temática aqui investigada: a análise das políticas educacionais. Nesse caso, cabe citar as investigações de Helena Bomeny, Vanda Costa e Simon Schwartzman (1984) sobre a política educacional na época do Estado Novo. Os pesquisadores mostram que durante aquele período, embora pesasse o autoritarismo, ainda assim, a referida política não reproduzia plenamente o ideário do regime. Ela também era influenciada pelas ideias dos diferentes grupos que disputavam, desde os anos 20, a hegemonia do pensamento pedagógico.

Essas conclusões resultaram de uma postura metodológica que não teve como ponto de partida uma concepção apriorística da relação educação e sociedade. Nas palavras dos autores:

Optamos, no entanto, por tentar uma linha distinta: tratar de reconstruir as grandes intenções e projetos que mobilizaram o Ministério da Educação naqueles anos, buscando ver, por um lado, suas matrizes políticas e ideológicas no ambiente da época e, por outro lado, o que ocorreu quando se tratou de levá-los à prática. (BOMENY, COSTA, SCHWARTZMAN, 1984, p.15).

Numa linha semelhante, Fernanda Sobral (2000) aponta a necessidade de se verificar as condições sob as quais se dá a produção de conhecimento e que pode ser ampliada para a análise de programas educacionais. Para a autora, é possível apontar dois tipos de condições. De um lado, haveria as condições cognitivas ou intrínsecas ao próprio processo de conhecimento, ou seja, condições epistemológicas como a acumulação de conhecimento na área, a presença de um paradigma dominante ou de teorias em competição. Considerando as instituições responsáveis pela socialização do conhecimento, é possível acrescentar as condições didático-epistemológicas, de ordem microsociológica, relativas ao tratamento dos conteúdos, à aplicação de métodos de ensino, aos processos de avaliação e especialmente, relacionadas às representações sociais da ciência, do conhecimento escolar e da Sociologia no interior da escola.

Do outro lado, existiriam as condições socioinstitucionais, de certo modo, externas ao processo de conhecimento, como o contexto macrossocial e histórico, o aparato jurídico-legal, as políticas ou programas governamentais de apoio ou de restrição à produção, financiamento, criação de instituições. Concernente aos processos educacionais, é possível incluir as mudanças no mundo do trabalho bem como as novas tecnologias da informação.

Em resumo, haveria condições internas e externas referentes à produção e socialização do conhecimento. Essa divisão teria cunho didático, pois de fato as referidas condições não estão separadas, inclusive, para Sobral, elas podem ser consideradas como condições sociocognitivas. Numa possível intercessão com a Teoria das Representações Sociais, em especial, com a abordagem societal, é possível suscitar as referidas condições como elementos de ancoragem na explicação das diferentes tomadas de posição entre indivíduos e grupos.

Sobral mostra que no Brasil em diferentes condições socioinstitucionais e epistemológicas, já foram atribuídas distintas funções à educação. Assim, nos anos 50 e início dos 60, era concebida principalmente como instrumento de mobilidade social; a partir de meados da década 60, como promotora do crescimento econômico. No final da década de 70, no contexto da abertura política e ao término do milagre econômico, ela passa a ser concebida politicamente com ênfase no seu papel na formação para a cidadania. Já nos anos 90, marcados pela globalização, pela diminuição do Estado na economia e maior competição entre os países e entre as empresas, a educação passa a ser vista como promotora da competitividade. Todavia, conforme a autora, essa concepção não excluiu do cenário

educacional, a anterior, agora, ampliada para a ideia da promoção da cidadania social e não somente política, dada a democratização da sociedade.

Nesse sentido, os estudos de Sobral (2000) sobre políticas educacionais, científicas e tecnológicas nos anos 90 apontam que, no caso da educação básica, prevalecia, no Ensino Fundamental, a preocupação com a dimensão social e no Ensino Médio, com a dimensão econômica com ênfase na busca da competitividade. No Ensino Superior, predominava também, nas políticas públicas, essa última concepção, no contexto de emergência de um novo modo produção da ciência, o Modo 2 nos termos de Gibbons. Mas a ideia de inclusão social passa também a estar presente.

Todavia, é fundamental se verificar como aquelas tendências se concretizaram empiricamente. As pesquisas de Sobral e Trigueiro (1994) mostraram que na realidade mesmo em áreas caracterizadas pela aplicabilidade do conhecimento, não haveria exclusão dos princípios do Modo 1. Eles concluem que de fato vivenciamos a emergência de um modelo misto de produção do conhecimento em que se articulam as demandas do campo científico e as demandas tecnológicas e econômicas da sociedade brasileira. Tais conclusões estão em consonância com os resultados das investigações de Albert e Bernard (2000). Na análise da produção científica canadense, eles apontam a existência de um modo *entre-deux* no qual se associam, em proporções variáveis, dois tipos de produção: para pares e não-pares.

Numa última aproximação desses marcos teóricos e conceituais com o objeto da presente pesquisa, é importante lembrar que os formuladores da política de formação de professores elaboraram um programa com objetivo de se constituir um novo modo de formação docente ou ambiente formativo conforme terminologia da Capes. De um lado, nesse novo ambiente, estudantes da licenciatura, professores do ensino superior e básico poderiam criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. No caso da licenciatura em Ciências Sociais, este seria um ambiente propício para a produção de conhecimento sociológico voltado para uma audiência extra-acadêmica, para a construção de uma Sociologia Pública, nos termos de Burawoy. Por outro lado, no entanto, aqueles sujeitos de fato interagem, constroem representações sociais e um ethos profissional, em um ambiente formativo fortemente especializado, disciplinar e centrado em interesses cognitivos intra-acadêmicos, e especificamente naquele relacionados ao desenvolvimento da Sociologia Profissional.

Cabe indagar então: sob essas condições epistemológicas, como seria possível a constituição de um novo ambiente formativo sem mudanças nas representações dos atores e nas instituições educacionais (universidades e escolas) coordenadoras do referido ambiente? Mas, numa perspectiva sócio-histórica, é importante sair desse plano mais amplo e indagar: o que aconteceu quando o Pibid chegou à universidade, ele repercutiu nas representações sociais, nos processos identitários dos estudantes, na construção/renovação das condições epistemológicas de formação?

A partir das proposições de Sobral, Trigueiro, Albert e Bernard, coloca-se a hipótese que talvez os bolsistas possam ter vivenciado o que poderia ser denominado um modo misto ou *entre-deux* de formação. Ele se caracterizaria pela conjugação de conhecimentos oriundos das disciplinas acadêmicas como também das experiências docentes, pelo envolvimento dos diversos sujeitos (bolsistas, professores do ensino superior e médio) e pela integração das instituições educacionais (universidades e escolas).

CAPÍTULO 2

O ENCONTRO DA SOCIOLOGIA COM O PIBID Condições e perspectivas epistemológicas

Na introdução desse trabalho, citou-se uma carta divulgada pela SBS (2013) que se referia à “feliz coincidência” temporal que teria conjugado o retorno obrigatório da Sociologia à escola básica (2008) e a criação do Pibid em 2007. A carta ressaltava que daquele encontro entre a Sociologia e o Pibid teria se “instaurado então um processo contínuo de retroalimentação”. Os dois próximos capítulos tratarão justamente de elementos decorrentes do referido processo.

Cabe salientar a importância de se fazer uma análise das condições socioinstitucionais e epistemológicas sob as quais aconteceu aquele encontro, pois para a ciência sociológica, não haveria coincidências. Se na década passada, houve condições que favoreceram a “feliz coincidência”, a partir de meados da atual década, foram conjugadas certas condições que teriam trazido diversos “infortúnios” tanto para o Pibid como para ensino Sociologia; inclusive os colocando em xeque, pelo menos em seus formatos atuais: programa de formação de professor e disciplina obrigatória.

Por conseguinte, é fundamental uma análise de tais condições, porém envolvendo um período histórico mais abrangente. A Sociologia se tornou obrigatória há uma década, entretanto não teria sido a primeira vez que ela obteve esse status legal. A sua história de idas e voltas ao Ensino Médio é uma história secular que começou no final do século XIX, no início da República com a Reforma Benjamin Constant (1890), mas não terminou em 2008 com a Lei 11.684 da obrigatoriedade, como bem mostra a edição da Medida Provisória 746/2016 que lhe retirou aquele status legal de disciplina e a transformou em estudos e práticas diluídos em outras disciplinas.

A seguir, será retomada parte dessa história, brevemente, pois durante o mestrado do autor desse trabalho (SANTOS, 2002), buscou-se reconstruí-la. No entanto, desde lá, a Sociologia já mudou de status duas vezes. Ademais, a cronologia que foi proposta gerou alguns debates e críticas. Assim, rever aquela cronologia também servirá para verificar lacunas e analisar as referidas críticas. Para tanto, ela está dividida em duas partes: uma dedicada aos referidos debates e outra à própria cronologia. Na análise, será enfatizada a última fase na qual a trajetória da Sociologia se encontra com a do Pibid.

2.1 Cronologias: críticas e debates

Conforme Alexandre Fraga (2016), haveria vários caminhos para reconstruir a trajetória histórica da Sociologia como disciplina escolar, dentre os quais, se destaca na literatura, a abordagem por via das reformas educacionais que a incluíram ou a excluíram dos currículos. Nessa perspectiva, os estudos demarcam quatro períodos: a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007) e o retorno obrigatório (2008-dias atuais). O autor deste trabalho (2002) analisou justamente os três primeiros períodos, mas posteriormente, em trabalho conjunto com Erlando Reses (2009), foi incluído o quarto período que naquela oportunidade denominado: desafios pós-obrigatoriedade.¹

Para Fraga (2016), a abordagem cronológica acima teria sido importante por diversos motivos. Do ponto de vista acadêmico, a identificação de marcos legais e mais gerais abriu o leque de possibilidades de investigação sobre a trajetória da Sociologia escolar, como por exemplo, os estudos sobre períodos específicos da referida trajetória. Todavia, justamente por demarcar grandes períodos, as críticas enfatizam o caráter superficial dessa abordagem, suas imprecisões² e lacunas.³

¹ Cronologia: História do Ensino de Sociologia (RÊSES, SANTOS, 2000)

1º MOMENTO: 1890 -1925

Uma sutil lembrança...

Reforma Benjamin Constant

2º MOMENTO: 1925-1942

Obrigatoriedade: a primeira vez

Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos

3º MOMENTO: 1942-1984

40 de solidão

Reformas Capanema

4º MOMENTO: 1984-1996

Uma volta tímida

5º MOMENTO: 1996-2008

As lutas pela obrigatoriedade

Lei 11.684/ 2008 – Reforma Fernando Haddad

² Santos (2002) coloca (no subtítulo) o ano de 1891 como início do primeiro período. Todavia, a Reforma Benjamin Constant foi oficializada em 1890. No interior do texto, o autor cita o ano corretamente, ao fazer referência o Decreto nº 98, de 08 de novembro de 1890.

³ Ainda em relação a esse período, Santos (2002) apontou que a Reforma Benjamin Constant não teria sido colocada em prática. Todavia, Eva Maria Alves e Patrícia Costa (2006) demonstram a presença do ensino da Sociologia no Atheneu Sergipense naquele período desde 1892, um após a reforma Constant. Para as autoras, a província de Sergipe parece que não estaria desatenta quanto aos debates nacionais, talvez em razão da

Fraga (2016, p.4) identificou em diversos trabalhos pelos menos 4 tendências que procuraram dar conta da complexidade daquela trajetória por meio da: 1) proposição de modos distintos de periodização ou recortes para além dos marcos legais como a identificação de docentes, instituições, processos avaliativos, instituições, materiais didáticos; 2) compreensão dos contextos sociais e políticos concernente aos períodos; 3) verificação dos objetos em disputas e dos grupos sociais que se mobilizaram pela inclusão ou exclusão da disciplina e 4) a compreensão dos diferentes sentidos atribuídos à Sociologia em cada período.

Do ponto visto político, para Fraga, a periodização contribuiu para a construção da legitimidade das reivindicações pela obrigatoriedade, em especial no âmbito legislativo. “Os marcos legais ajudaram a mostrar que a Sociologia não queria fazer parte desse nível de ensino pela primeira vez, mas retornar a um lugar que já fora seu e do qual acabou sendo retirada por reformas educacionais de períodos autoritários” (2016, p.3).

Amaury Moraes (2011, 2006) também relaciona a força da periodização com as campanhas pela obrigatoriedade. Elas carregavam, difundiam a ideia que a intermitência estaria ligada a contextos políticos bem delineados: a Sociologia esteve presente em períodos democráticos e ausente em períodos autoritários. O autor propõe a hipótese de que essa visão seria derivada da “perspectiva dos que são a favor da obrigatoriedade da disciplina, que dizem que a Sociologia, por ser crítica, é uma ameaça ao regime, sendo então excluída” (2011, p. 359).

Nota-se que a relação acima já tinha sido objeto dessa crítica nas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Sociologia) elaboradas por Moraes em conjunto com Nelson Tomazi e Elizabeth Guimarães (2006). Para os autores, a referida relação não se confirmaria em pelo menos dois momentos da história da disciplina: a presença da Sociologia em pleno auge do Estado Novo (entre 1937 e 1942) e o veto presidencial (Fernando Henrique Cardoso) que sofrera a disciplina em pleno regime democrático (2001).

Para Moraes (2011), seria necessário averiguar outras variáveis que teriam condicionado esse processo de intermitência. Ele propõe que, nesses vários períodos, seja investigado o papel da burocracia educacional federal e estadual responsável pela gestão do currículo.

presença de pensadores sociais importantes na província, tais como Tobias Barreto e Sílvia Romero. Mas, naquele momento, a Sociologia, não é introduzida como disciplina específica. A cadeira instituída no Atheneu foi denominada “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” (2006, p. 35)

Moraes (2011) e Oliveira (2013) identificam traços daquela associação entre intermitência e contextos políticos na proposição de cronologia de Santos (2002/2004⁴). Cabe ressaltar que, não obstante essa crítica, Moraes também cita trecho daquela proposição na qual são levantados outros fatores explicativos. Elementos mais relacionados aos sentidos atribuídos à Sociologia especialmente no primeiro momento de institucionalização (1890-1942). Naquele momento, constatou-se que ela era vista nos meios intelectuais, como um conhecimento pragmático, um meio de conhecer e intervir na realidade (SANTOS apud MORAES, 2011, p. 361). Nesse sentido, de modo mais explícito Fraga (2016, p. 4) aponta que a cronologia de Santos, a partir da análise das reformas educacionais, procurou também verificar a visão dos seus elaboradores e o grau mobilização dos movimentos sociais.

De fato, naquele trabalho, Santos (2002) já almejava construir uma análise a partir de uma abordagem sócio-histórica da educação descrita no capítulo anterior. Em síntese, nessa abordagem, o ponto de partida não é uma concepção a priori do papel da educação como reprodutora ou transformadora ou promotora do desenvolvimento, etc. Em cada contexto histórico, busca-se investigar os diferentes papéis que foram atribuídos, as concepções e interesses em disputa, projetos idealizados e os realizados.

Nessa linha, buscou-se verificar os distintos papéis colocados para a Sociologia na escola média em cada período, ainda que se possa ter incidido em anacronismos e deixado lacunas. Amurabi Oliveira (2013) aponta a incidência de anacronismo quando Santos analisa a “Sociologia dos anos 20 a 40 por meio da figuração específica da Sociologia brasileira a partir dos anos 50”. Já Moraes (2011) observa a existência de vastos períodos sem uma explicação sociológica. Para ele, aquela cronologia não faz uma análise das razões relativas à ausência de debate e reivindicações a propósito do retorno da Sociologia durante a tramitação da primeira LDB, Lei 4.024/1961. Durante os treze anos, a referida lei tramitou no Congresso Nacional, dentro de um período democrático.

Face às críticas, é importante tecer algumas considerações sobre a própria historiografia do ensino da Sociologia. Nessa perspectiva, primeiro, a análise deveria avaliar e considerar as diversas hipóteses explicativas. Nessa direção, cabe considerar o fator burocracia educacional sugerido por Moraes (2011). Nos termos e conceitos desta tese, essa

⁴ O Capítulo da dissertação (2002) foi publicado em 2004 em SANTOS, Mário. “A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio”. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004. Pp. 131-180.

burocracia seria uma das condições socioinstitucionais a ser verificada em cada fase da trajetória do ensino de Sociologia.

Segundo, se de um lado, é fundamental que o pesquisador tenha cuidado para não incidir em anacronismos, do outro lado, ele precisa estar aberto e atento para identificar as recorrências e as continuidades históricas. Fraga (2016) mostrou que hoje já há autores que focam a investigação em apenas um determinado período dentre aqueles quatro citados. Cabe ressaltar que é importante a busca de aprofundamento e de especificidades, no entanto, não se pode desconsiderar aqueles elementos mais estruturais de média e talvez de longa duração arraigados nas representações sociais e nas memórias que transcendem períodos.

Como foi assinalado na introdução, quando se analisa as (des)continuidades da trajetória do ensino de Sociologia é importante considerar a existência de diferentes temporalidades na perspectiva historiográfica da *L'École des Annales*. Fernand Braudel (1992) mostrou que os cientistas sociais e os historiadores devem promover suas investigações para além do tempo curto (foco da história ocorrencial) evidenciando distintas durações: a média duração, as oscilações cíclicas (a conjuntura) e a longa duração (as estruturas).

Terceiro, em decorrência do segundo ponto, caberia uma indagação teórica que também é uma provocação: como um pesquisador, na atual conjuntura, ao analisar a proposta de fim da obrigatoriedade, pode secundarizar as condições socioinstitucionais de natureza política? Como não considerar elementos tais como: a composição conservadora do parlamento, o modo como se operou a mudança governamental e própria decretação da reforma do ensino via medida provisória?

Nesse contexto, seriam plausíveis hipóteses que ensejem associações entre a questão política e o fim da obrigatoriedade. Recentemente, houve um seminário denominado “O Ensino de Ciências Sociais em tempos de exceção”⁵, no qual boa parte dos participantes relacionava uma possível exclusão da disciplina ao “golpe” em referência ao processo de *impeachment*.

Quarto, as pesquisas derivadas da crítica à periodização tiveram uma função clara manifestadamente acadêmica, mas de algum modo exerceram uma função latente estratégica dentro do nascente campo do ensino de Sociologia. Burawoy (2006, p. 21) afirmou

⁵ A frase se refere a um evento conjugado: VII Colóquio Internacional de Ciências Sociais, II Congresso Brasileiro de Ensino de Ciências Sociais da ABECS e II Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais. O evento foi promovido pela UFRN entre 07 a 09 de novembro de 2016.

claramente que ao propor uma divisão do trabalho sociológico com a inclusão da Sociologia Pública estaria se “apropriando do que Pierre Bourdieu chamaria de luta pela classificação, pelo deslocamento dos debates [...]”.

Talvez, seja razoável sugerir a hipótese para futuros trabalhos que os enfoques alternativos à periodização possam ser analisados também dentro do contexto de uma luta pelo poder de classificar, periodizar a referida história e mesmo de atribuir os sentidos à Sociologia.

Nessa linha, ao que parece, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) trazem indícios de duas disputas. Naquele documento, é possível verificar que se busca disputar e demarcar uma posição quanto ao sentido da trajetória intermitente de ensino de Sociologia, como também se disputa o próprio sentido da Sociologia na escola. Nessa direção, os autores procuraram combater e superar a concepção da Sociologia como instrumento de formação para a cidadania arraigada no senso comum. Nas OCEM, essa visão é tratada como clichê ou slogan. No documento, aponta-se que a Sociologia deveria ter objetivos mais concretos relativos ao domínio de uma linguagem conceitual. Ela poderia exercer papéis importantes no sentido de contribuir para o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. (BRASIL, MEC, OCEM, 2006 p. 105).

No capítulo 1, foram citadas pesquisas que identificam o referido “clichê” nos discursos de diversos atores. O que fora denominado “clichê” era uma imagem ou representação social presente entre professores (SANTOS, 2002), estudantes (RESES, 2004), gestores (RODRIGUES, 2007). Também, foram mencionadas as pesquisas que mostram essa tendência em outros países, nos Estados Unidos (DECESARE, 2014) e na França (CHATEL; GROSSE, 2014)

No entanto, pesquisas mais recentes constataram que, embora de modo periférico, aquela representação ainda está presente, às vezes inclusive associada às concepções que trazem referências aos processos de estranhamento e desnaturalização. (RAIZER; MOCELIN, 2016). Dessa forma, os referidos atores parecem que agregaram às suas concepções, elementos de um discurso oficial (OCEM). Elementos que seriam termos mais técnicos de linguagem especializada que provavelmente foi desenvolvida em processos formativos (formação inicial e continuada)

2.2 A reinserção gradativa (1982-2007): condições socioinstitucionais e epistemológicas

Do ponto de vista legal, o marco inicial desse período é a aprovação da Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Ela revoga um dos principais dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971: a obrigatoriedade da profissionalização em escolas de 2º grau. Ressalta-se que erroneamente, em muitos textos, inclusive no site do MEC, a exclusão da Sociologia é atribuída a chamada Reforma Jarbas Passarinho (1971). Na realidade, ela já tinha sido excluída como disciplina obrigatória pela Reforma Capanema, em 1942. Todavia, entre aquele ano e 1971, ela continuaria presente nos cursos normais e no rol de disciplinas optativas de algumas propostas curriculares estaduais. Porém, nesse caso, a oferta da Sociologia acabou por se constituir mais como uma possibilidade do que uma realidade nas escolas. Possibilidade que deixou de existir a partir da Reforma Jarbas Passarinho.

Ela eliminou as divisões do Ensino Médio (secundário, normal e técnico) com a constituição de uma escola única, a escola de 2º grau, cuja finalidade era propiciar obrigatoriamente uma habilitação profissional. Para tanto, o currículo passava a ser dividido em três grupos de disciplinas: núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada. As disciplinas dos dois primeiros grupos eram escolhidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e as do terceiro grupo seriam listadas pelos conselhos estaduais para a escolha das escolas.

Na análise dos documentos do CFE e conselhos estaduais normatizadores da reforma, verificou-se que a Sociologia não foi inserida no núcleo comum, muito menos entre as disciplinas profissionalizantes de nenhuma habilitação ou mesmo na parte diversificada. Ao contrário, ela foi excluída do curso normal, do qual fazia parte desde 1928 como disciplina específica. No seu lugar, foi incluída a disciplina Fundamentos da Educação que integraria os conteúdos derivados da Sociologia como das também excluídas, História e Filosofia da Educação. (Santos, 2002).

De acordo com Miriam Warde (1977), com a profissionalização se buscava uma solução à questão da demanda crescente impulsionada pela industrialização por empregados qualificados: com um mínimo de formação geral (núcleo comum) e de conhecimento especializado em certas técnicas da produção (mínimos profissionalizantes).

A Reforma Jarbas Passarinho aconteceu sob certas condições socioinstitucionais (regime autoritário, burocratização, centralização total da política educacional) e

epistemológicas: o predomínio na burocracia educacional e, em meios acadêmicos, das ideias tecnicistas baseadas na psicologia comportamentalista americana e nos estudos econômicos da educação. Conforme Sobral (2000), naqueles estudos, se começa a conceber a educação também como uma mercadoria. Por conseguinte, as análises educacionais passam a ser permeadas por conceitos como capital humano, taxa de retorno, custos e investimentos.

Uma década após aquela reforma, já se observava mudanças mesmo que não estruturais nas referidas condições. Do ponto de vista institucional, o governo ainda era presidido por um militar, mas que iniciara seu mandato em 1979 com promessa de abertura política. Naquele mesmo ano, o projeto de anistia do governo é aprovado no Congresso Nacional. Na realidade, aquele projeto resultou de uma ampla mobilização em um contexto de crise de legitimidade do regime derivada dos anseios pela democratização e da exaustão do modelo econômico e das políticas públicas. No caso da política educacional, a profissionalização obrigatória do 2º grau não preparava adequadamente os jovens para mercado de trabalho, nem possibilitava a maioria a continuidade dos estudos.

Naquele contexto, há uma abertura para os debates sobre a política educacional, com novos atores e modificações na própria burocracia do Ministério da Educação. Ilustra esse processo o relatório sobre os resultados da profissionalização apresentado pelo INEP em encontro com o Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação em 1982. Nas suas conclusões, os autores propõem dentre outras alternativas: a concepção de que a formação integral dos jovens deverá incluir necessariamente alguma forma de preparação para o trabalho. Essa preparação poderá ser o “contato com o mundo do trabalho, embora sem envolver, necessariamente, a profissionalização” [...] “Quanto à profissionalização propriamente, deixar-se-ia a opção para cada escola, sob controle dos órgãos competentes, a nível estadual” (INEP, CURY et al, 1982, p. 66).

Ainda em 1982, o governo federal enviou ao Congresso Nacional um projeto propondo o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau aprovado como a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Ela determinou que a preparação para o trabalho poderia ensejar uma habilitação profissional, mas caberia aos estabelecimentos de ensino optar por ofertar um curso técnico de 2º grau ou um curso geral, de caráter acadêmico.

Cabe evidenciar que o relatório supracitado preliminar à lei fora apresentado pelo MEC/INEP quando era ministro da educação o General Rubem Carlos Ludwig. Ele é de

autoria de quatro professores da UFMG, dentre os quais, Carlos Jamil Cury e Maria Umbelina Salgado. Esta era também integrante dos quadros do INEP.

A composição daquele grupo e os encaminhamentos no âmbito do ministério nos remetem à proposição de Moraes (2011) sobre os condicionantes de uma política educacional. Anteriormente, assinalou-se que o autor questiona interpretações que enfatizam o peso do contexto político na formulação de uma reforma em detrimento de outros fatores como, por exemplo, a burocracia estatal responsável gestão do currículo. Nesse caso, um conjunto de condições socioinstitucionais e epistemológicas inclusive aquela citada por Moraes teriam contribuído para a modificação na política para educação média e profissional.

Em 1986, já no contexto de redemocratização do país, o Conselho Federal de Educação reformula o currículo do 2º grau com base na supracitada lei. A Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, entre outras medidas, recomenda a inclusão da Filosofia no rol de disciplinas do núcleo comum. A Sociologia como nas reformas anteriores, mais uma vez não é citada como componente disciplinar do núcleo comum. Contudo, estavam abertas as possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, especialmente nos cursos acadêmicos. Para tanto, era necessária a iniciativa dos sistemas estaduais ou mesmo das escolas.

Na realidade, anos antes, novas condições socioinstitucionais e legais como as eleições diretas para governador (1982) e a aprovação da Lei 7.044/82 teriam contribuído para incentivar mobilizações de professores, parlamentares, sociólogos e estudantes em vários estados pela Sociologia no Ensino Médio. O marco inicial desses movimentos aconteceu em 27 de outubro de 1983: “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, promovido pela Associação dos Sociólogos de São Paulo (MEKSENAS, 1994, p. 18). Naquele contexto, a secretaria de educação recomendou a inclusão da disciplina em uma das séries dos currículos paulistas, realizou concurso público para professores de Sociologia e elaborou uma primeira proposta programática para a disciplina (MORAES, 2011).

Naquela conjuntura, em várias unidades da federação, os movimentos sociais intensificam lutas pelo retorno da Sociologia ao 2º Grau. Com efeito, gradativamente ela é inserida nos currículos das escolas estaduais. Cabe destacar como auge desse processo, a

obrigatoriedade conquistada no contexto das constituintes locais, no final dos anos oitenta, como por exemplo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.⁶

A análise anterior considerou as condições socioinstitucionais e legais relativas ao retorno gradativo da Sociologia escolar. Porém, vale ressaltar que ele estaria relacionado também com as condições epistemológicas relativas à própria Sociologia acadêmica, nas décadas de 80 e 90. Ileizi Silva (2007) mostra que uma das prioridades das pesquisas sobre o ensino de Sociologia deveria ser justamente a identificação do conjunto complexo de processos sociais, políticos e também culturais do país e de diversas unidades da federação que naquele contexto criaram as condições para que, mais uma vez, houvesse a indicação da disciplina como componente do Ensino Médio.

No contexto de abertura política e da transição política, aumentou o interesse pelos conhecimentos que as Ciências Sociais poderiam oferecer. Conforme Maria Lúcia Maciel (1986), especialistas originários daquelas ciências eram demandados pela mídia televisiva e impressa, como também pelos movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos. A presença de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos buscava atender as demandas de um público com interesse em temas como, a questão agrária e urbana, política, partidos e eleições, políticas, movimentos culturais e sociais.

Para Maciel (1986), o interesse social por aquelas temáticas tem como efeito que nos estudos acadêmicos, elas passam ser consideradas nos processos de desenvolvimento da cidadania e da democracia. De acordo com a autora, os temas a serem investigados ainda eram os movimentos sociais, a cultura popular, a classe trabalhadora como nos anos setenta, porém, nos anos oitenta, se tinha como foco os efeitos na construção da sociedade mais inclusiva.

A partir dessas mudanças nas condições epistemológicas e uma maior reflexividade das Ciências Sociais, o ensino de Sociologia nas escolas amplia seu espaço. Geralmente, os conteúdos sociológicos de alguns livros e materiais didáticos e textos colocavam os estudos daquelas temáticas como um meio de superação do senso comum acerca da realidade social. Eles possibilitariam ao educando se perceber nessa realidade como um sujeito capaz de uma ação transformadora em direção à democracia e à cidadania.

⁶ Sobre os referidos processos estaduais: ver: Rio de Janeiro (CONTERATO, 2009); Minas Gerais (GUIMARÃES, 1999)

Desse modo, na década de oitenta, haveria um predomínio dessa concepção da educação voltada para a cidadania. Entretanto, na década de 90, a educação passa a ser vista como instrumento de competitividade pelo menos na perspectiva dos elaboradores das políticas públicas. Essa mudança repercute na legislação e no processo de retorno da Sociologia inclusive contribuindo para alguns reflexos em locais em que ela já estava inserida.

Naquela década, a aprovação da Lei nº 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases constituiu o principal marco legal. Durante sua tramitação, reivindicações pela inserção da Sociologia passam a ter um caráter mais nacional. Uma possível inclusão da disciplina numa lei federal contemplaria os pleitos estaduais. Inicialmente, a estratégia é exitosa. O projeto da Câmara Federal é emendado por uma iniciativa do Deputado Renildo Calheiros (PC do B/PE) estabelecendo a obrigatoriedade da Sociologia no 2º grau. No entanto, no Senado, o relator Darcy Ribeiro (PDT/RJ) suprimiu a emenda. No seu retorno à Câmara, o projeto de lei é objeto de várias negociações, a partir das quais se estabelece um dispositivo no artigo 36 que inclui a Sociologia e a Filosofia, porém de modo ambíguo, pois não são citadas como componentes curriculares, apenas como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

No ano seguinte, começa a tramitar no Congresso Nacional, o projeto de lei do Deputado Padre Roque (PT/PR) que na sua justificativa ressaltava que os conteúdos relativos à Sociologia e à Filosofia necessitam de uma abordagem específica disciplinar e desenvolvida por professores formados nestas disciplinas. O projeto foi aprovado em 2001, porém sofreu o veto presidencial.

Ressalta-se que entre a aprovação da LDB (1996) e aprovação/veto do projeto (2001), houve a consolidação do projeto educacional do governo Fernando Henrique e da equipe gestora do MEC coordenado pelo Ministro Paulo Renato. Conforme Moraes (2011), é necessário considerar esse contexto burocrático educacional na análise do veto mais do que possíveis razões ideológicas.

De fato, no referido período, o MEC envia ao Conselho Nacional de Educação as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela Resolução 03/98 – CNE. A Reforma Paulo Renato, dentre outras modificações estabelecia:

- Uma base comum nacional, o antigo núcleo comum, estruturada não mais por disciplinas e sim por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da

Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada uma das áreas, foram estabelecidas competências e habilidades.

- A separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico. Na realidade, a Reforma somente regulamentou o Decreto nº 2.208 editado pelo presidente Fernando Henrique no ano anterior. No seu artigo 5º determina que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

As DCNEM estabelecem que os estudos de Filosofia e Sociologia seriam constitutivos da área de Ciências Humanas e suas tecnologias em cumprimento ao exposto no artigo 36 da LDB. Todavia, não há referências à constituição de disciplinas para nenhuma das três áreas. A fundamentação curricular da reforma não teria como eixo os conteúdos da disciplina escolar, mas as competências que cada uma das disciplinas poderia propiciar na formação do aluno.

O Ministro Paulo Renato, ao justificar o veto presidencial, reafirmou justamente aqueles princípios da DCNEM. “Aquela decisão vai na direção oposta ao que é a evolução do Ensino Médio”. Filosofia e Sociologia deveriam ser ministradas de forma “interdisciplinar”. Inclusive, nessa perspectiva, para o ministro, elas já estavam implementadas no currículo regular do Ensino Médio, nas suas palavras: “o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem questões de Filosofia”. (Entrevista, Revista Época, 21 set. 2001)⁷

Em 2000, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Diferente das DCNEM, eles não tinham um caráter obrigatório. Eles traziam referências curriculares e buscavam subsidiar as discussões pedagógicas. Porém, Moraes (2011) aponta uma provável contradição entre os dois documentos. Enquanto, o primeiro concebeu um currículo interdisciplinar, o segundo organizava o currículo por disciplinas para cada uma das três áreas estabelecidas pelas DCNEM. Embora na introdução geral dos PCNEM, ressalta-se que todas as disciplinas ali citadas não seriam obrigatórias ou mesmo recomendadas. Obrigatórias eram as competências e habilidades postas nas DCNEM derivadas dos conhecimentos das disciplinas.

Para Moraes (2011), esses diferentes posicionamentos podem estar relacionados justamente com o contexto burocrático no qual foram gestadas as políticas curriculares. De

7. Ver www.epoca.com.br - 21/09/2001

um lado, as DCNEM foram articuladas no âmbito da burocracia do MEC e tiveram apoio no âmbito do Conselho Nacional para tentar iniciar um processo de “desdisciplinarização” curricular. Do outro lado, a equipe que formulou os PCNEM fora composta por especialistas oriundos das entidades científicas e por conseguinte teriam preocupações com as especificidades e os espaços no currículo relativos à disciplina que representavam. Dessa forma, os PCNEM permaneceram disciplinares, inclusive, com a inclusão da Sociologia. Na realidade, eles se reportavam aos conhecimentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Portanto, para Moraes (2011), na análise da situação nacional da Sociologia naquele período (veto/exclusão como disciplina/inclusão como estudos), seria importante investigar elementos específicos relacionados à burocracia estatal. Na perspectiva teórica sócio-histórica da educação exposta no capítulo anterior, tais elementos são importantes, mas estariam relacionados com conjunto amplo de condições socioinstitucionais, legais e epistemológicas. Naquela perspectiva, deve-se considerar de um lado, quais as concepções e intenções dos formuladores das políticas públicas, da burocracia educacional e do outro, o que aconteceu quando se buscou concretizá-las. Nesse caso, cabe lembrar que a Reforma do Ensino Médio foi concebida em nível central, porém seria implantada e tem seus efeitos mais significativos nos sistemas estaduais e nas escolas.

Nessa direção, conforme Moraes (2011), em São Paulo, as DCNEM teriam produzindo efeitos negativos sobre a presença da Sociologia nas escolas. Ele observou que com a diminuição da oferta da disciplina, os licenciandos em Ciências Sociais tiveram muitas dificuldades para o desenvolvimento dos seus estágios.

Todavia, nesse mesmo contexto, numa aparente contradição, unidades da Federação como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará fizeram a opção pela inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias justamente a partir da Reforma Paulo Renato. De fato, não obstante todas limitações apontadas, com os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituiu uma referência nacional para o ensino de Sociologia.

Nesse sentido, o caso do Distrito Federal é emblemático. O autor desse trabalho participou do processo da construção da proposta curricular para o ensino de Sociologia. Em 1999, a Secretaria de Educação constituiu uma comissão de professores oriundos de diversas escolas com objetivo de elaborar referenciais para o ensino da referida disciplina. A equipe gestora da Secretaria solicitou a construção de uma proposta com base nas DCNEM e

PCNEM que considerasse conteúdos para duas aulas semanais em duas séries do Ensino Médio. No entanto, durante o processo, houve uma nova orientação. No entendimento da Secretaria de Educação, em consonância com as DCNEM e os PCNEM, as disciplinas deveriam ter tratamento igualitário em termos de carga horária, inclusive a Sociologia e Filosofia que até então eram ofertadas em apenas uma das três séries. Por conseguinte, no ano de 2000, a Sociologia deixou de ser um componente da parte diversificada do currículo, com carga de duas horas apenas na 3ª série, tornando-se uma disciplina obrigatória nos três anos, com a carga de duas horas semanais.

Definiu-se que a disciplina manteria a denominação Sociologia, no entanto, abarcaria os conteúdos das três áreas das Ciências Sociais. Optou-se então por uma proposta curricular organizada em três eixos, um para cada série: 1ª série, eixo antropológico, 2ª série, eixo sociológico e na 3ª série, o eixo político. Dessa forma, ainda no início dos anos 2000, configurou-se localmente uma situação do ensino de Sociologia que somente se concretizaria nacionalmente no final da década, com a aprovação da obrigatoriedade.

A experiência do Distrito Federal serviu como uma das referências para os movimentos pela obrigatoriedade⁸. Todavia, é oportuno enfatizar que ela não resultou nem de um movimento político, social ou sindical, nem de uma determinação legal oriunda da Câmara Legislativa e sim de uma decisão da equipe gestora da Secretaria de Educação. Ressalta-se que na época era governador Joaquim Roriz que para oposição e mesmo analistas era um político situado à direita do espectro ideológico. Portanto, nesse caso, seria pertinente a hipótese de Moraes (2011) de se considerar a importância da burocracia educacional na história de idas e vindas da Sociologia. Se na análise das tendências nacionais, a proposição pode gerar controvérsias, localmente, trata-se de uma hipótese razoável. Assim, seria interessante investigar a referida equipe gestora do currículo: sua composição, origens, interesses e objetivos em disputa no interior da Secretaria de Educação no final dos anos noventa.

Cabe analisar as condições socioinstitucionais e legais referentes ao retorno gradativo da Sociologia à escola. No entanto, se deve considerar que a construção de políticas públicas, as decisões burocráticas, a elaboração de uma legislação se relacionam com as condições

⁸ Os Referencias Curriculares de Sociologia de relatos de algumas experiências desenvolvidas nas escolas da rede pública do Distrito Federal foram publicadas em: CARVALHO, Lejeune. **Sociologia e Ensino em Debate**. Unijuí: Editora da Universidade de Unijuí, 2004. Anexo VII.

epistemológicas relativas à produção do conhecimento, da ciência e da própria Sociologia acadêmica.

Nessa linha, é importante evidenciar que a Reforma Paulo Renato fazia parte de um projeto mais amplo tendo em vista às demandas derivadas da Terceira Revolução Técnico-Industrial. Nas DCNs e PCNEM é explicitado que a reforma se pautaria nas constatações sobre “as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000, p. 6).

O retorno gradativo da Sociologia naquele momento acontecia sob condições epistemológicas diferentes dos anos 80. Para Gaudêncio Frigotto (1994), desde os primeiros anos da década de 90, governos e empresários empreendiam ações visando adaptar o Brasil ao processo de reestruturação produtiva. Sob aquelas condições, conceitos eram formulados e outros ganhavam novos significados como: “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível e polivalente, educação geral e abstrata, empregabilidade, policognição, integração, flexibilidade, competitividade, currículo por competências e habilidades” (1994, p. 61).

No capítulo anterior, verificou-se que nos anos oitenta, a educação era relacionada à construção da cidadania, ao passo que nos anos noventa, especialmente, no Ensino Médio, ela era concebida como promotora da competitividade. Era vista como uma das estratégias de inserção competitiva do país em um outro paradigma produtivo baseado no conhecimento. Sobral (2000).

Dentro dessas condições socioinstitucionais e epistemológicas é que a partir de meados daquela década, são desencadeadas reformas da educação média e da profissional. Elas almejavam especificamente a formação de trabalhadores com capacidade de adaptação e abstração e de modo geral, cidadãos capazes de lidar com as tecnologias das linguagens, das ciências da natureza e das ciências humanas.

Sobral (2000) pondera que não obstante a busca pela competitividade, a preparação para cidadania não teria sido relegada. Nessa direção, nota-se uma preocupação com a formação básica para a sociedade do conhecimento. Assim, nos PCNEM, era apontado que o crescimento do volume de informações e as novas tecnologias se colocavam como parâmetro para a formação da cidadania. Não haveria mais sentido um ensino voltado para acumulação de conhecimentos. O Ensino Médio deveria visar: “a preparação científica e a

capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de conhecimento” (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000, p. 6).

Naquele contexto, a Sociologia se consolidou do Distrito Federal e em outros estados, a partir de diretrizes e parâmetros que a colocam em um contexto de busca da competitividade e aplicabilidade do conhecimento e formação para a cidadania. Conforme os PCNEM, os conhecimentos das Ciências Sociais possibilitariam

Compreensão das transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigido, gerados por mudanças na ordem econômica.

Permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas. (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000, p. 85)

2.3 O retorno obrigatório e o encontro do Pibid (2008-2016): condições socioinstitucionais e epistemológicas

Anteriormente, descreveu-se um longo processo de reinserção gradativa da Sociologia. Desde o início da década de oitenta, no contexto da abertura política, parlamentares, movimentos sociais, entidades sindicais e científicas já se mobilizavam para que ela fosse incluída como componente nos currículos do antigo 2º grau. Todavia, somente em 2008, a Lei 11.684 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) tornando a Sociologia disciplina obrigatória nas grades curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Em termos legais, a referida lei seria, portanto, o marco inicial dessa nova etapa da trajetória do ensino de Sociologia. Todavia, é importante lembrar que dois anos antes, o Conselho Nacional de Educação já tinha aprovado a Resolução nº 4, de 16 de Agosto de 2006 determinando a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Naquele ano, eram divulgadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio anteriormente citadas (BRASIL, MEC, CNE, 2006).

Assinalou-se que essas condições legais contribuíram para que o ensino da disciplina passasse a ser alcançado de modo mais sistemático pelas políticas públicas em diversos programas, dentre os quais o Pibid. Nesse caso, houve uma coincidência temporal entre a obrigatoriedade (2008) e a criação do programa (2007).

O Pibid foi instituído no âmbito da Capes em um contexto de modificações institucionais promovidas naquele órgão pela Lei nº 11.502/2007. Até então vinculada à formação de quadros em nível de pós-graduação, a referida agência incorporou a atribuição de induzir e fomentar ações que objetivassem à integração entre a pós, a graduação (formação de professores) e a escola básica. Conforme o “Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”. (BRASIL, 2007)

Sob essas novas condições institucionais e jurídicas, além do Pibid, diversos programas de formação de professor do MEC foram abrigados na Capes. Dentre os quais: aqueles de formação inicial (Pibid, Parfor), formação continuada (Prodocência, Novos talentos, Residência Docente) e formação associada à pesquisa (Observatório da Educação)⁹

Enquanto programa de bolsas para a graduação, o Pibid se assemelha com outra ação formativa amplamente conhecida da comunidade universitária, o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Todavia, dele se diferencia, dentre outros fatores, por estar centrado nas licenciaturas e por contar com bolsistas externos à instituição universitária (professores da educação básica). Aliás, conforme a Capes, a proposta de lançamento do Pibid foi do então presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães. Ele fora responsável pela criação do Pibic, quando estava no MCT/CNPq. Dessa forma, o “Pibic inspirou a elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência”. (Capes, 2014, p. 63)

Vale sublinhar que inicialmente o Pibid tinha um caráter mais experimental quando criado em 2007, via portaria ministerial (Portaria Normativa nº 38). Contudo, já em 2010, ele é consolidado por uma medida presidencial: Decreto nº 7.219. E em 2013, recebe amparo na própria LDB que sofreu algumas modificações, dentre as quais, um acréscimo ao seu Art. 60 no qual se estabelece que os entes federativos deverão incentivar a formação de professores mediante programas de bolsa de iniciação à docência. (BRASIL, 2007, 2010, 2013). Em suma, inicialmente instituído por meio de uma portaria, o Pibid, em menos de seis anos, tem sua regulamentação consolidada inclusive com respaldo numa lei federal.

De acordo com a Capes, a substituição das portarias ministeriais por um decreto presidencial apontava a preocupação do MEC “com a institucionalização do programa, com

⁹ Sobre os vários programas ver Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009 – 2014, volumes I e II. Capes, 2014)

sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais”. Ademais, a “proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores”. (Capes, 2014, p. 63)

Observa-se então um movimento no sentido de se transformar uma política de governo numa política de Estado. Ressalta-se que a própria criação da Nova Capes¹⁰ faria parte desse movimento. A política nacional de formação de professores fora estrategicamente alocada na Capes. Trata-se de uma instituição reconhecida pela continuidade de suas ações, vide a política para a pós-graduação. Assim, ancorada na Capes, aquela política talvez fosse mais estável e menos suscetível às mudanças governamentais.

Nesse processo, uma das estratégias utilizadas relaciona-se com o modelo de gestão dos diversos programas. Da mesma forma que na pós-graduação, tais programas são geridos em parceria com as instituições de ensino que são selecionadas por meio de editais. Cada IES apresenta um único projeto de caráter institucional que pode ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura e por cada campus/polo. Em consonância com o projeto institucional e o subprojeto, cada área elabora o planejamento de suas atividades e define os critérios relativos à escolha do seu coordenador, bolsistas de iniciação e supervisores ligados à escola básica. Desse modo, configura-se um programa constituído por diretrizes e intenções mais gerais definidas centralmente, mas com um planejamento e execução das atividades pedagógicas estabelecidas localmente, em cada IES, por cada subprojeto/equipe.¹¹ Portanto, trata-se de um programa e seu modelo de gestão que envolvem diversos tipos de saberes, atores e instituições.

Anteriormente, a análise colocou em relevo as condições institucionais e legais referentes ao retorno obrigatório da Sociologia e à criação do Pibid. Porém, a construção de

¹⁰ O termo Nova Capes é utilizado pela própria agência em sua página na internet. “Passados 57 anos desde a criação da Capes, o Congresso Nacional aprova por unanimidade a Lei no 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Cria-se assim a **Nova Capes**, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> > acesso em 12 dez. 2016.

¹¹ A Capes trabalha com duas definições importantes: **projeto institucional e subprojeto**. Conforme a Portaria nº 096/2013, cada IES deverá ter apenas um projeto de caráter institucional que poderá ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, por cada campus/polo. Por exemplo, a licenciatura em Ciências Sociais da UNESP é contabilizada duas vezes, como dois subprojetos porque se referem a dois campi distintos: Araraquara e Marília.

políticas públicas também se relaciona com as condições mais amplas de caráter socioinstitucional e epistemológico relativas à ciência e seus principais lócus de produção: a universidade.

No capítulo 1, foram abordadas as condições de produção de conhecimento que, de uma certa forma, podem ser consideradas também como condições para a elaboração de determinadas políticas ou programas, como é o caso do Pibid. Sobral (2000) mostrou que as condições de produção de conhecimento têm sido consideradas como condições cognitivas ou intrínsecas ao próprio processo de conhecimento (por exemplo, a acumulação de conhecimento na área, a existência de um paradigma hegemônico ou de teorias em competição) e como condições socioinstitucionais, até certo ponto externas ao processo de conhecimento (por exemplo, certas características do contexto econômico e político, políticas ou programas governamentais de apoio ou de restrição à produção, ao financiamento e à criação de instituições). Salienta-se que, de fato, essas condições não estão separadas, podendo até ser consideradas como condições sociocognitivas.

Quanto ao Pibid, sobretudo, cabe observar as condições socioinstitucionais para o seu surgimento e implementação. Inicialmente, no contexto mais amplo da sociedade brasileira, pode-se verificar o fenômeno da globalização que impulsiona a dimensão econômica das políticas pela ideia de competitividade. Por outro lado, nesse contexto também está presente o fenômeno da democratização que impulsiona a dimensão social das políticas, pela ideia de maior inclusão social e/ou de atendimento de demandas sociais (entre as quais se destaca a educação básica). Nas diferentes políticas educacionais a partir da década de 90, essas dimensões se refletem nas ideias de educação para a competitividade e de educação para a cidadania social (Sobral, 2000).

Vale lembrar que para Sobral, a ideia de educação para a competitividade, vigente desde os anos 90, mostra que a formação de recursos humanos é importante para aumentar a competitividade do país, seja pela formação de pesquisadores altamente qualificados pelas universidades e pelo sistema de pós-graduação, seja pela inovação tecnológica das empresas que dependem da pesquisa, da educação básica e profissional da mão de obra. Nessa dimensão, se destacam as demandas por formação nas engenharias e nas Ciências da Natureza.

Embora a racionalidade econômica permeie a ideia de educação para a competitividade, a concepção social da educação também está presente no que se refere

principalmente à ampliação das oportunidades educacionais para diminuir as desigualdades sociais. Na redemocratização do país, foi reforçada a cidadania política, mas que não se revelou suficiente para reduzir tais desigualdades, justificando a ênfase atual na educação para a cidadania social. Nessa última concepção, a qualidade das licenciaturas e, conseqüentemente da educação básica, ao lado da formação em Ciências Sociais, se tornam também importantes.

Na educação superior, pode ser vista essa dimensão por meio de várias tendências internacionais, conforme observa Carlos Benedito Martins (2006, p.1015): "a democratização do acesso ao ensino superior, diversificação acadêmica e institucional dos centros de ensino, ampliação das funções do ensino superior, busca de uma maior pertinência social da atividade acadêmica".

Nesse cenário, alguns estudos apontam que as demandas relativas à formação de professores ganham visibilidade. Marília Favinha (2016) mostra que essa política se tornou estratégica em Portugal na perspectiva de integração à comunidade europeia. Ela lembra que um dos objetivos do Processo de Bolonha¹² naquele país era garantir a qualidade da formação dos cidadãos. Mas esse objetivo somente seria alcançado com garantia também de uma qualidade na formação docente. Dessa forma, buscou-se uma adequação dessa formação ao referido processo. Então, o mestrado passou a ser o requisito mínimo para o exercício do magistério.

Vale salientar os objetivos mais amplos do Processo de Bolonha (1999): “aumentar a competitividade dos referidos sistemas de ensino; promover a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu”. Desse modo, se de um lado, se busca a construção de um ensino superior promotor da cidadania europeia, do outro, se almeja uma melhoria da competitividade não só do próprio ensino superior, como da economia europeia. Internacionalmente, o incremento da qualidade de ensino aumentaria a atratividade de estudantes, professores e recursos financeiros ajudando a incrementar a própria economia. Na realidade, o “aumento da competitividade do ensino superior europeu no mercado global

¹² Em 1999, os ministros de 29 países europeus, incluindo Portugal em Bolonha e assinaram a declaração que estabeleceu a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do compromisso dos signatários com reformas dos seus sistemas de ensino o chamado Processo de Bolonha. Sobre sua história e objetivos, ver “Processo de Bolonha” na página na internet da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: < http://www.unl.pt/pt/universidade/Processo_de_Bolonha/pid=79/> Acesso em 12 dez. 2016.

foi um dos objetivos fundadores do Processo de Bolonha”. (NOVA Universidade de Lisboa, 2016)

No plano nacional, as tendências citadas acima se desenvolvem em um contexto de crescentes demandas e cobranças dirigidas à universidade relativas à ampliação do acesso, ao aumento da diversidade étnico-racial do corpo discente e a uma maior responsabilidade na formação de docentes para educação básica. Ressalta-se que em 2012, essa última demanda foi tratada em debate no Congresso Nacional com a presença do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Segundo o ministro, cerca de 620 mil dos 1,9 milhão de professores não eram graduados e dentre os graduados apenas 16% eram formados por universidades públicas. Para ele, “as universidades públicas têm demandas do mercado de trabalho, mas elas terão de se dedicar mais à formação para a educação básica. Muitos países deram um salto de qualidade exatamente quando essa relação mudou”. (SBPC, Jornal da Ciência, 2012, p.4).

Desse modo, as condições socioinstitucionais referentes à globalização e competitividade e, principalmente as condições concernentes à democratização e à cidadania social contribuíram para uma maior preocupação com o acesso e a qualidade do ensino básico e superior. Nesse contexto, aconteceu a institucionalização da presença da Capes na educação básica como a agência responsável pela política de formação de professores em 2007 e a criação do Pibid nesse mesmo ano, como também à inclusão da Sociologia no Ensino Médio em 2008. Por sua vez, aquelas condições engendraram novas condições socioinstitucionais que contribuíram para que o Pibid também alcançasse as Ciências Sociais em 2009.

Cabe ressaltar que essas duas tendências contextuais não são necessariamente excludentes, mas em determinados períodos, na medida em que uma tendência se torna hegemônica em detrimento da outra, também acontecem oscilações nas políticas curriculares e nos programas educacionais como aconteceu com o Pibid, que já passou por várias crises.

Comumente, as políticas públicas de um dado governo são vistas como constitutivas de um único pacote de ações e como fundadas numa única concepção de conhecimento e educação que perpassariam toda a gestão. Nesse sentido, é comum expressões como as políticas públicas da era Vargas, da era Fernando Henrique Cardoso, da era Lula/Dilma ou era petista. No entanto, dentro de uma abordagem sócio-histórica, observou-se que ao longo do governo Vargas (1930-1945), houve variações na política educacional motivadas

especialmente pelas concepções dos diferentes grupos que lutavam pela hegemonia do pensamento pedagógico desde os anos vinte. (SCHWARTZMAN et al,1984).

No governo Fernando Henrique (1995-2002), notou-se uma variação na política curricular quando se comparou as DCNEM e PCNEM. As diretrizes enfatizavam uma perspectiva interdisciplinar, enquanto os parâmetros eram organizados por disciplinas (MORAES, 2011). Uma variação que inclusive como apontado de algum modo contribuiu para inserção da Sociologia como disciplina obrigatória em escolas do Ceará, Mato Grosso e Distrito Federal.

Na era petista (2003-2016), também houve oscilações e diferenciações entre os governos Lula e Dilma. Durante o governo Lula (2003-2009), diversas políticas almejavam a inclusão social e a democratização do acesso à educação. Nessa direção, o Bolsa Família (2004) é um dos primeiros e mais conhecidos programas da política social do referido governo. Tratava-se de uma ação de transferência de renda que alcançou 12 milhões de pessoas e visava também a garantia da permanência da crianças e adolescentes na escola.

Mais especificamente, no caso da educação básica, cabe destacar que políticas que somente atendiam o ensino fundamental progressivamente foram estendidas aos alunos do Ensino Médio, com destaque para em 2004, o Plano Nacional do livro Didático (PNLD), em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e em 2009, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

No Ensino Superior, a política pública se destacou com os programas de ampliação do acesso. Em relação ao ensino privado, em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que instituiu bolsas de estudo em IES privadas para alunos de baixa renda e uma ação afirmativa para negros e indígenas. Quanto ao ensino público, em 2007, é lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, Decreto nº 6096/2007).

É importante salientar que os programas acima ajudaram no aumento da oferta de vagas para cursos de licenciatura. Conforme Rocha (2013), a expansão e a interiorização das IES federais via criação de novas universidades ou do Reuni contribuíram para os

processos de formação de professores. Processos que teriam sido dinamizados pela criação, em 2005, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que por meio da Educação a Distância expandiu e interiorizou a oferta dos referidos cursos. Tais processos foram impulsionados pelos programas de formação inicial da Capes, em especial, o Pibid e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Nesse contexto, houve uma expansão das licenciaturas em Ciências Sociais. No período entre 2008 (ano da obrigatoriedade) e 2015, foram criados 51 novos cursos, um aumento de 77%. Sobre esse processo, Amurabi Oliveira (2014, 2015, 2016) notou algumas tendências. Primeiro, trata-se de uma expansão tardia na comparação com conjunto do Ensino Superior brasileiro que teve sua aceleração iniciada nas décadas anteriores. Segundo, se no cenário nacional, a maioria dos cursos foi criada em IES públicas, nos cenários regionais, se constatou algumas variações: crescente pluralidade institucional, presença de cursos não universitários, inclusive alguns na modalidade Educação à Distância (EaD), como no caso da região Norte.

Oliveira ressalta que a referida “expansão tardia” está relacionada ao retorno da Sociologia embora se possa considerar uma confluência de fatores, como por exemplo o Reuni implantado naquele mesmo contexto. Mas o peso desse programa pode ser relativizado em algumas regiões do país, como no caso do Nordeste, onde as IES estaduais tiveram uma relevância no processo de expansão (2015, p. 52). Ainda quanto ao Nordeste, o autor mostra que a maioria dos novos cursos já contava com o Pibid (2014, p. 291), ou seja, nesse caso, houve uma coincidência temporal entre obrigatoriedade, processo de expansão e a criação do Pibid.

Cabe notar que no capítulo 4, serão analisadas as representações sociais de estudantes de três universidades, dentre as quais, a PUCPR cujo curso fora justamente (re)criado no contexto da “expansão tardia”. Na realidade, naquela IES funcionou um curso de Ciências Sociais, (licenciatura e bacharelado) de meados da década de 50 até a década de 90. Em 2008, o curso é recriado como licenciatura sob a referida confluência de fatores ou sob novas condições socioinstitucionais: obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Pibid e cabe acrescentar aos fatores citados por Oliveira, o Prouni. Conforme informações da coordenação da PUCPR cerca de 80% dos estudantes de Ciências Sociais tinha suas mensalidades custeadas por bolsas do programa.

Ressalta-se que as condições acima conjugadas com condições de ordem mais epistemológica contribuíram para o equacionamento de uma questão curricular. Em 2015, o Ministério da Educação iniciou as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Então, emergiu novamente uma questão que já foi objeto de muitos debates sintetizada por Julia Maçaira (2016): mas, será que “a Sociologia tem base”?

Na verdade, a questão sobre um possível currículo nacional de Sociologia já teria sido posta logo no início do período da obrigatoriedade. Assim, na elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), houve a opção pela não apresentação de uma proposta de conteúdos. Os autores avaliaram que não existiria ainda conteúdos universalmente aceitos e consagrados devido à longa ausência e à instabilidade da disciplina.

Em 2009, a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) organizou o I ENESEB/RJ (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica) com o objetivo de discutir justamente as consequências da obrigatoriedade definida legalmente no ano anterior. Os conteúdos programáticos a serem ensinados constituíram uma das questões mais controversas daquele primeiro encontro:

Cabe ainda mais uma vez trazer o debate para a comunidade em torno da polêmica sobre a conveniência de uma proposta única, nacional, ou da inevitabilidade de termos de conviver, por algum tempo, com propostas variadas, conforme a região, a escola ou professores até que se acumulem experiências que possam convergir para uma proposta predominantemente homogênea. (SBS, I ENESEB, 2009)

Não houve consenso acerca de uma proposta de currículo nacional, apontou-se somente a definição de princípios orientadores, dentre os quais, as Ciências Sociais como referência para organização curricular. Assim, constituiriam conteúdos da disciplina Sociologia também as teorias, conceitos e temáticas relativas à Antropologia e Ciência Política.

Uma década depois, na avaliação de pesquisadores, a conjuntura seria diferente daquela, na qual as OCEM foram elaboradas. Conforme Simone Meucci e Rafael Bezerra (2014), nesse ínterim, teria ocorrido uma estabilização dos conteúdos de Sociologia nacionalmente em razão do que denominam três instâncias: a inserção da Sociologia no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), no ENEM e o próprio modelo das licenciaturas em Ciências Sociais e suas matrizes curriculares. As “três instâncias, mesmo que de forma heterogênea, têm operado a lógica de seleção que define minimamente o conteúdo a ser trabalhado pela disciplina” (2014, p. 88).

É razoável supor que outros processos e políticas também tenham contribuído para o referido processo, como grupos de estudo, seminários, encontros estaduais, regionais e nacionais, como os ENESEB, programas de formação como o Pibid e a própria aprovação da obrigatoriedade em 2008.

Em 2012, Santos fez uma investigação que, de algum modo, buscava justamente averiguar uma hipótese semelhante à da estabilização: a existência de um mapa ou campo comum referente às diretrizes curriculares estaduais, tendo como base as 11 categorias estabelecidas pelo edital do PNLD/2012 (cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais). A análise constatou que as 10 categorias estavam presentes em 12 das 14 diretrizes estaduais analisadas, ou seja, em 85%. Outras pesquisas indicaram que tais categorias estão presentes nos conteúdos cobrados em vestibulares e no ENEM (FRAGA; MATIOLLI, 2014).

Dessa forma, na última década, se consolidou um conjunto de categorias, um cânone, presente nas matrizes e diretrizes curriculares da graduação e da escola básica; sistematizado em livros didáticos e cobrado em exames. Santos (2015) verificou que aquelas categorias constituem o núcleo central da primeira proposta de Base Nacional Curricular Comum para a Sociologia, o que ele denominou a base da base.

Enfim, a Sociologia se institucionalizou no Ensino Médio e se encontrou com o Pibid durante o Governo Lula, em um contexto no qual, ao que parece, a concepção de educação como um instrumento de promoção da cidadania teria voltado a permear mais fortemente as políticas públicas, com ênfase na inclusão social e na democratização do acesso aos direitos básicos, dentre eles: educação.

Porém, trata-se de um processo complexo, não linear e contraditório. Por conseguinte, as políticas públicas geraram diversos debates e controvérsias, como aquelas relativas à democratização do acesso ao Ensino Superior. As críticas oriundas dos movimentos sociais e políticos apontavam a contradição/questão: “podia um governo popular ampliar as oportunidades de acesso ao sistema universitário dos mais pobres, valendo-se de uma estrutura institucional marcada pelo lucro e por uma duvidosa qualidade acadêmica”? (GENTILI; STUBRIN, 2013, p. 23).

Para além da crítica ideológica, Martins (2009) aponta que a expansão via instituições privadas aconteceu via de regra concomitante com uma tendência crescente de hierarquização do campo acadêmico. De um lado, verificou a existência de algumas

universidades públicas (federais e estaduais) e certas universidades particulares cujo modo de organização as aproximaria do modelo acadêmico neo-humboldtiano, ou seja, caracterizadas por uma produção científica institucionalizada, uma pós-graduação *stricto sensu*, uma profissionalização da carreira acadêmica e a existência de programas de iniciação científica. Do outro lado, o autor constatou a presença de IES privadas de perfil empresarial que se aproximariam do modelo neo-napoleônico e assim, se caracterizariam pelo foco na formação profissional, na contratação de professores horistas e na ausência de organizações estabelecidas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*. (MARTINS, 2009, p. 29)

Tendo em vista essa classificação, Oliveira averiguou que na Região Norte, surgiram somente cursos de Ciências Sociais privados e na modalidade EaD no período pós-obrigatoriedade do ensino de Sociologia iniciado em 2008. Tais cursos são desenvolvidos em IES ligadas a três conglomerados empresariais nacionais e estão totalmente voltados para uma habilitação profissional, ou seja, os cursos se desenvolvem numa perspectiva próxima ao modelo neo-napoleônico. O autor salienta a importância de se reconhecer que IES privadas promoveram uma interiorização das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, na modalidade EaD, processo significativo em especial na Região Norte, todavia ele não reconhece nesse movimento um processo de democratização do acesso ao Ensino Superior “uma vez que se coloca em termos de mercado o que deveria ser entendido como direito” (OLIVEIRA, 2016, p. 271)

Ademais, Oliveira lembra que a pesquisa, elemento fundamental para desenvolvimento da Sociologia, continuaria concentrada em duas capitais. Na perspectiva de um modelo neo-humboldtiano, haveria duas instituições na referida região que ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Sociais: UFPA e UFAM, O que implica também em manter a concentração de formação de docentes para o ensino superior das IES da região e talvez, a formação continuada dos seus egressos. O que pode contribuir para acentuar disparidades desigualdades locais e regionais.

Assinalou-se que a maioria dos novos cursos da Região Nordeste já contava com subprojetos do Pibid. Situação diferente da Região Norte na qual nenhum novo curso desenvolvia tais subprojetos. Na realidade, nessa região, o alcance do programa é bem mais restrito que nas demais, como se verá visto posteriormente.

No Governo Dilma (2011-2016), outras iniciativas também contribuíram para direta ou indiretamente impulsionar a expansão do ensino superior, via instituições privadas. Logo

no início da gestão é lançado o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011, Lei nº 12.513).

Esta medida também modifica a Lei nº 10.260/2001, dando outro significado a sigla FIES. O anterior Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior passa a ser denominado Fundo de Financiamento Estudantil. Com essa modificação, o fundo “poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica” (art. 12). Cria-se também o Fies-Empresa: “o financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores”. (Art. 13)

Um ano e pouco depois, a referida lei é alterada e nela se inclui um artigo pelo qual a execução do Pronatec via bolsas-formação poderá ser gerida por instituições de ensino superior que ofertarem cursos técnicos de nível médio subsequente. Para tanto, tais instituições deverão ter uma atuação “em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas a do curso técnico a ser ofertado”. Ademais, a nova legislação estabeleceu que serviços nacionais de aprendizagem (SENAC, SENAI, SENAT, SENAR) integrariam o sistema federal de ensino na condição de mantenedores. E nessa condição, tais instituições do denominado sistema S poderão “criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior” (BRASIL, Lei nº12.816/2013, Art. 6º-A).

Por conseguinte, conforme dados disponíveis no portal do MEC, no período entre 2011 e 2015, houve 2,7 milhões de matrículas em cursos técnicos (38% do total), sendo que a participação das instituições públicas federais e estaduais alcançou 55,7% e das instituições privadas e do sistema “S”, 44,3%. Portanto, houve um certo equilíbrio entre os dois setores.

Equilíbrio rompido em relação aos cursos básicos de qualificação. No período, tais cursos alcançaram 6,6 milhões matrículas. Dessas, o setor público teve uma participação minoritária de 14%, em contrapartida, o sistema “S” teve 86%. Então, no conjunto das 8,3 milhões matrículas (cursos técnicos e básicos), 87% foram realizadas pelas instituições do sistema “S” e instituições privadas. (MEC, Portal, 2016)

Na época do lançamento, a presidente Dilma Rousseff se referiu ao Pronatec como o Prouni do Ensino Técnico (Agência Brasil, 2011). Nessa perspectiva, ele faria parte e daria continuidade às políticas públicas do Governo Lula direcionadas à democratização do acesso, nesse caso, a educação profissional de jovens e adultos. No entanto, da mesma forma que aquelas políticas, a ampliação do acesso aconteceu mais uma vez majoritariamente via setor privado, incluindo nesse setor o sistema “S”.

Ressalta-se outra possível contradição, dessa vez entre as principais linhas de ação do Pronatec e a política do governo petista anterior voltada para a integração entre o Ensino Médio e o técnico. Em 2004, aquele governo revogou o Decreto 2208/97. Aquela medida do governo Fernando Henrique havia separado totalmente educação profissional da média de tal forma que um curso técnico poderia ser feito de modo concomitante (em duas escolas com duas matrículas) ou sequencial/pós Ensino Médio, mas jamais de modo integrado (uma escola, uma matrícula).

O Decreto 5.154/2004 do presidente Lula mantém as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas retorna com a possibilidade da integração entre educação média e profissional. A construção do denominado Ensino Médio integrado passou ser então uma das prioridades da política governamental, na perspectiva de uma educação como meio de inclusão e promoção da cidadania. Para Gaudêncio Frigotto, o Ensino Médio integrado seria “um passaporte para uma dupla cidadania: participar da sociedade como um cidadão ativo, discutindo os seus direitos, e a base para se inserir em um sistema produtivo cada vez mais complexo”. (Entrevista, UOL, 2014)

No entanto, uma das ações mais proeminentes do Pronatec é justamente aquela voltada para os cursos técnicos sequenciais sendo que uma parte significativa nem mesmo é ofertado por escolas técnicas e sim por instituições de ensino superior. Nesse aspecto, então, a política educacional do Governo Dilma não estaria indo ao encontro e sim de encontro com aquela desenvolvida pelo Governo Lula.

Entretanto, para alguns pesquisadores não haveria necessariamente uma contradição, nem descontinuidade. Na realidade, durante o Governo Lula, as iniciativas de formação integral teriam sido mais focais. No geral, nas políticas públicas, teriam prevalecido os programas de qualificação básica decorrentes de demandas mais imediatas do mercado e a continuidade do aporte de recursos públicos para o setor privado. Já no Governo Dilma, teria acontecido o prosseguimento e o aprofundamento daquele processo com o lançamento do

Pronatec e as modificações no Fies, Fat e programas de transferência de renda. “O governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio” (LIMA, 2012 p. 10).

Lima assinala que a precarização está relacionada apenas à formação aligeirada, mas também na contratação dos professores estabelecida na lei que criou o programa. “As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos”. (BRASIL, 2011, Lei nº 12.513, Art.9 § 3º).

Assim, algumas instituições de ensino operam o Pronatec em condições que não as enquadrariam talvez nem no modelo neo-napoleônico descrito por Martins (2009). No citado modelo, as instituições organizam seus quadros via contratação de professores horistas, mas no caso do Pronatec, nas instituições não há um quadro docente, nem profissionais horistas e sim, bolsistas sem nenhum vínculo empregatício.

Do ponto de vista das bases teóricas desta tese, é razoável supor que alguma descontinuidade aconteceu em razão de mudança nas condições epistemológicas. A concepção de educação centrada na competitividade teria voltado a preponderar, a permear as políticas públicas, ou pelo menos alguns dos seus aspectos. No caso do Pronatec, na própria página MEC, há um trecho do discurso da presidente Dilma, no qual ela enfatiza que o programa visa contribuir para “o aumento da produtividade nas empresas e da competitividade da economia brasileira” (MEC, 2014).

Historicamente a educação profissional tem sido alvo de muitas políticas públicas que visam o aumento da produtividade, a inserção competitiva do país no cenário internacional e mais especificamente a melhoria da qualificação do trabalhador em razão das demandas dos segmentos produtivos. Nessa direção, por exemplo, criou-se o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO), em 1963; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), em 1996 durante o Governo Fernando Henrique e mais recentemente, o Pronatec, em 2011 (MACHADO; FIDALGO, 2014).

Nessa perspectiva, outro programa se destacou na política educacional mais recente, o Ciências sem Fronteiras (CsF) lançado também no início do Governo Dilma em 2011. Dentre os seus objetivos, cabe evidenciar: “Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do

conhecimento; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas” (Portal MEC, 2016). Para tanto, o projeto previa a concessão de bolsas de intercâmbio (graduação e pós-graduação) geridas pela Capes/CNPq.

Desde do início, o CsF ensejou polêmicas, dentre as quais, interessa destacar aquela em torno da exclusão das ciências humanas. Elas não estavam presentes entre as 18 áreas prioritárias. Os dirigentes do CNPq argumentaram que as ciências da natureza e da saúde contribuiriam para a inovação, desenvolvimento de produtos, processos e preparação da mão de obra qualificada para setores industriais centrais para o crescimento econômico. Nas palavras de Glaucius Oliva, diretor do Conselho, o programa teria sido criado para enfrentar o “desafio maior deste momento, que é o desenvolvimento e a inovação”, o que não significaria “discriminação em relação às ciências humanas e sociais” e sim, uma definição de prioridade, “por uma necessidade em um determinado momento”. (Entrevista - Valor Econômico, 2013, p. 10).

Em contraposição, representantes das ciências humanas colocaram em questão a própria concepção de inovação e desenvolvimento do programa. Para Gustavo Lins Ribeiro, então, presidente da Anpocs (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), na realidade, a capacidade de inovação derivaria das ciências sociais e humanas. Assim, estudos e debates sobre inclusão social e distribuição de renda contribuíram para o desenvolvimento de experiências como Bolsa Família. No mais, conforme o autor “operar (n)esse mundo, vivê-lo, imaginá-lo para aperfeiçoá-lo não são tarefas redutíveis às técnicas e aos laboratórios. Inovação e criação implicam condições sociais e subjetivas incapazes de ser determinadas por fórmulas ou por tabelas de elementos químicos” (RIBEIRO, 2013, p.13).

Não obstante a argumentação das entidades científicas, não houve ao longo do programa abertura de editais para as ciências humanas. Como já visto, dentro da concepção de educação para competitividade recorrente no país desde da década 60, a preparação de recursos humanos passaria pela formação qualificada de pesquisadores e profissional da mão de obra em consonância com os processos de inovação tecnológica das empresas que por sua vez dependeria da pesquisa aplicada. Observou-se que nesses processos se destacaram justamente as demandas por formação nas engenharias e nas Ciências da Natureza.

Nesse contexto, nos debates sobre as políticas públicas passam a ser mais enfatizadas as relações entre educação e competitividade. Então, não foi por coincidência, que o

chamado tripé educacional da campanha da reeleição da presidente Dilma (2014) tenha se constituído pelo Fies, Pronatec e C&F ou as vitrines eleitorais no jargão do marketing político. E foi justamente, numa entrevista, durante a campanha que a presidente proferiu a frase: “O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”. Para a presidente, uma das ações do governo no sentido de tornar o ensino atraente já estaria em andamento. “Nós temos esse diagnóstico do Ensino Médio. Tanto é assim que criamos o Pronatec. O Pronatec tem duas partes, uma parte é o ensino técnico” (Entrevista, Bom Dia Brasil, Rede Globo, 2014).

De certo modo, a frase não teve implicações práticas pelo menos no governo Dilma que não chegou nem mesmo a esboçar uma reforma curricular. Entretanto, constitui-se mais como um indicio do papel que se desenhara para às Ciências Humanas dentro de uma perspectiva de educação média mais focada na competitividade e na preparação para o mercado de trabalho.

Em síntese, a análise sócio-histórica apontou que os programas e projetos dos governos da era petista não podem ser vistos como constitutivos de uma política educacional homogênea. Embora não se possa falar necessariamente de descontinuidades, verificou-se variações quanto às bases epistemológicas. Por exemplo, a busca da democratização do acesso à educação foi um traço comum, mas que em cada momento histórico se enfatizou intenções diversas como a promoção da cidadania/inclusão social e a melhoria da qualificação do trabalhador/competitividade das empresas.

É importante salientar que essas foram tendências de longa duração, envolvendo os dois mandatos do presidente Lula (2003-2010) e o primeiro mandato da presidente Dilma (2011-2015). Todavia, a conjuntura política instável e a crise econômica nos últimos dois anos trouxeram novos elementos, atores, mudanças na burocracia educacional que podem ter engendrado novas condições socioinstitucionais que no momento são difíceis de serem avaliadas.

Assim, já em 2015, com o agravamento da crise orçamentária, as citadas vitrines eleitorais do governo Dilma foram questionadas em razão do grande volume de recursos envolvidos. No entanto, os primeiros indicativos de corte de gastos foram direcionados para outros programas educacionais. No caso do Pibid, ainda no primeiro semestre daquele ano,

a coordenação da Capes divulga uma previsão de cortes que poderiam implicar numa redução entre 50% e 90% das bolsas. Como reação, durante o segundo semestre, o Forpibid (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid) promoveu mobilizações que envolveram diversos setores: entidades científicas¹³, universidades, sindicatos, parlamentares. Esse movimento teve como auge o dia 15 de outubro de 2015, (Dia do Professor) denominado o “Dia Nacional de Luta #somostodospibid# em defesa de uma política pública de formação de professores”. Nesse dia, houve uma audiência pública na Câmara Federal, na qual os representantes do MEC se comprometeram a não fazer os cortes.

Em 2016, porém, a Capes editou uma portaria, que além de ratificar os cortes, previa uma mudança na própria natureza do programa. Com a Portaria nº 046/2016/Capes, o enfoque do Pibid se deslocaria da formação de professores para o atendimento das demandas de reforço escolar de português e matemática. Contudo, antes da concretização da Portaria, houve a mudança de governo. Então, em julho, a nova gestão da Capes revoga a referida medida explicitando que o programa continuaria a ser regido pelas normas anteriores, estabelecidas em 2013 (Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 e seus editais 61 e 66).

Todavia, o reestabelecimento da Portaria nº 96 não necessariamente implicou em um retorno ao patamar de bolsas estipulado pela portaria e seus editais em 2013. Inclusive, procedimentos de corte de bolsas utilizados na gestão anterior continuaram a ser utilizados. Por conseguinte, o programa que no início de 2015 (vigência Edital 2013) disponibilizava 90 mil bolsas (coordenadores, supervisores e bolsistas), ao final de 2016, contava com cerca de 72 mil (vigência Edital 2013). Conforme a Tabela 1, no caso das bolsas de iniciação, houve uma redução de 20% no período, em termos absolutos, 14.745 foram cortadas.

Tabela 1

Bolsas do Pibid - distribuição por tipo de bolsista e por ano (2014,2016)

Tipo de bolsa	2014	2016	Taxa de redução
Bolsas de iniciação	72.845	58055	20%
Professor Coordenador	5600	4983	10%
Professor Supervisor	11.717	9019	23%
Total de bolsas	90.162	72057	20%

Fonte: Capes – 2014 – 2017 - **Nota:** Os dados referentes a 2014 são do Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Educação Básica da CAPES. Os dados relativos a 2016 são provenientes da página na internet da Capes (sala de imprensa/notícias) e foram publicados em janeiro de 2017.¹⁴

¹³ A Sociedade Brasileira de Sociologia publicou duas notas em favor da manutenção do Pibid: Julho de 2015 e Março de 2016, entre outros aspectos a entidade destaca que “dentre as medidas de maior sucesso da ‘Nova Capes’, está sem dúvida o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)” (SBS, 2015).

¹⁴ BRASIL. MEC. **Capes divulga números de 2016.** Disponível em: <https://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016> Acesso em 30 jan. 2017

Não obstante o corte sistemático de bolsas, ao divulgar os resultados de 2016, a Capes também informou que em 2017 dará continuidade ao “financiamento das turmas do Parfor e dos projetos vigentes do Pibid, promovendo o alinhamento de suas ações com a Política de Formação dos Profissionais da Educação definida pelo Ministério da Educação”(Capes, 2017).¹⁵

Nesse contexto, a nova gestão do MEC editou a Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Ela estabelece uma nova Reforma do Ensino Médio que dentre outras mudanças acaba com a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia. Um dos objetivos da reforma seria flexibilizar o currículo do Ensino Médio que na avaliação do governo estaria sobrecarregado com 12 disciplinas. Para tanto, o currículo seria dividido entre uma base comum nacional obrigatória e itinerários formativos optativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica-profissional. Nos debates no Congresso Nacional, parlamentares defensores da medida ressaltavam que o diagnóstico da sobrecarga e ideia do itinerário relativo à educação profissional já teriam sido aventados no governo anterior, inclusive citavam a fala da presidente Dilma sobre a Filosofia e a Sociologia e alternativa do ensino técnico via Pronatec.¹⁶

Enfim, se em meados da década passada, certas condições socioinstitucionais e didático-epistemológicas contribuíram para a “feliz coincidência” envolvendo a criação do Pibid e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, agora, em meados da década atual, se configura uma situação diversa. As condições socioinstitucionais ainda em desenvolvimento e a própria conjuntura política e econômica podem contribuir para uma “infeliz coincidência”: a descaracterização do Pibid enquanto programa de formação de professores e da Sociologia como disciplina obrigatória.

Dentro dos parâmetros dessa tese, talvez não caibam hipóteses especulativas sobre o destino do Pibid e da Sociologia, ainda mais considerando a extrema instabilidade conjuntural. No entanto, ao final deste capítulo, talvez seja possível pelo menos sugerir de modo menos sistemático tendências e recorrências. Karl Marx mostrou que a história é marcada por ironias e recorrências em forma de tragédias e farsas. Em O 18 Brumário de

¹⁵ **Atualização:** em 20 de fevereiro de 2017, a Capes publicou a Portaria nº 39 que instituiu a Comissão de Avaliação do Pibid. A comissão terá um prazo de 90 dias para conclusão dos seus trabalhos.

¹⁶ **Atualização:** a MP 746 da Reforma do Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Luís Bonaparte, ele nos mostrou que a história tende se repetir mesmo que numa conjuntura muito instável, como por exemplo a situação política da França na primeira metade do Século XIX.

No caso da Sociologia, não é a primeira vez que o Congresso Nacional é o cenário de debates sobre sua obrigatoriedade. Como já visto, no início dos anos 2000, durante o processo de aprovação/veto do projeto do Padre Roque (PT/PR), as discussões giraram em torno da questão curricular. De um lado, as lideranças do governo sustentavam que a Sociologia e Filosofia já estariam contempladas na Reforma Paulo Renato de 1998. De acordo com o Senador Romero Jucá (PSDB/RR), a definição do seu tratamento, se como disciplinas ou temas transversais, seria uma atribuição dos governos estaduais e não do governo federal. Por outro lado, parlamentares não só da oposição, como da base do governo ressaltavam a necessidade da lei. Para o Senador Lúcio Alcântara (PSDB/CE), a obrigatoriedade das duas disciplinas chegava tarde ao Brasil, pois em alguns países, a discussão já se dava em torno de Filosofia para crianças. Para o parlamentar, somente como disciplinas, os conteúdos da Filosofia e da Sociologia teriam tratamento adequado pelas escolas.¹⁷

Agora, na tramitação da referida MP 476 na Câmara dos Deputados, novamente a questão curricular fora objeto de debate. De um lado, parlamentares da oposição favoráveis à aprovação de uma emenda restabelecendo a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas da futura Base Comum Nacional. Do outro lado, deputados governistas favoráveis a um destaque restabelecendo a Sociologia e Filosofia, porém apenas como estudos e práticas no âmbito da Base Comum. Este destaque foi aprovado. Para os parlamentares governistas, Sociologia e Filosofia teriam sido reestabelecidas, voltaram ao currículo, versão difundida pela mídia¹⁸. Por sua vez, do ponto de vista dos deputados da oposição, na verdade, a referida volta teria sido uma farsa/tragédia, pois haverá uma diluição daquelas disciplinas que serão tratadas como estudos, um retorno à década de noventa.

¹⁷ BRASIL, SENADO FEDERAL. Sessão do Senado Federal tendo como item de pauta o Projeto de Lei que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Subsecretaria de Taquigrafia do Senado Federal, 12/07/2001.

¹⁸ “Câmara aprova exigência de filosofia e sociologia no ensino médio”. (Manchete Folha de São Paulo, 13 dez. 2016. Ressalta-se que o Jornal Estado de São Paulo do mesmo dia trouxe uma manchete mais próxima do que fora aprovado: “Filosofia e sociologia serão diluídas no ensino médio decide Câmara”.

Cabe ressaltar outro elemento comum aos dois momentos históricos: o mesmo grupo gestor que comandou a política curricular no Governo Fernando Henrique assumiu cargos centrais na burocracia do MEC com destaque para a secretaria-executiva do ministério e a presidência do INEP.¹⁹ Ressalta-se ainda que provavelmente será o referido grupo o responsável pela coordenação da construção da versão final da Base Comum Nacional.

Mas há diferenciações entre os dois períodos, como por exemplo, o movimento Escola sem Partido que se coloca contra o que denomina doutrinação ideológica. Assinalou-se que esse movimento tem uma considerável base parlamentar, por conseguinte, tem potencial para contaminar o debate mais técnico em torno da questão curricular dentro e fora do parlamento.²⁰

Outro ator novo nesse cenário é Ministério Público. Em dezembro de 2016, o Procurador-Geral da República apresentou no Supremo Tribunal Federal um parecer contrário a MP 746/16, a Reforma do Ensino Médio. Ele defende a inconstitucionalidade da medida, dentre outros motivos, por excluir a Sociologia e Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias. De acordo com Parecer nº 313893/2016 (PGR), O art. 205 da Constituição determina que a educação deve preparar o indivíduo para exercício da cidadania. Esse imperativo constitucional, esse objetivo educacional demanda currículo compatível com sua complexidade. Com efeito não seria apropriado um currículo que propõe a obrigatoriedade apenas do desenvolvimento de habilidades mínimas interpretação de texto e raciocínio lógico. Tais habilidades seriam insuficientes para se “compreender todas as realidades éticas,

¹⁹ A atual Secretaria-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães foi presidente do INEP, entre 1995 e 2002. Em 2002, interinamente foi Ministra da Educação e também secretária-executiva do MEC. A atual Presidente do INEP, Maria Inês Fini comandou, na gestão da Maria Helena Guimarães de Castro no INEP, a Diretoria de Avaliação responsável pela criação e implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

²⁰ Provavelmente, nas discussões parlamentares na época da aprovação/veto presidencial em 2001, não houve um diálogo como o citado abaixo pelo menos com esses argumentos e termos. O diálogo ilustra bem a referida contaminação do debate curricular:

“Um dos defensores da medida provisória do governo que reforma o ensino médio, o deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) tentava rebater os críticos:

— Eles estão propondo a obrigatoriedade de sociologia e filosofia em função de doutrinação!

— Max Weber, Platão e Aristóteles são de esquerda agora? Essas declarações comprovam a necessidade das matérias para que não sejamos tucanos, tecnocratas, redutores — rebateu o deputado Chico Alencar (PSOL-RJ).

Esperidião Amin (PP-SC) brincou com o tucano:

— O sociólogo Fernando Henrique Cardoso concorda com o PSOL.”

Folha de São Paulo - 29/12/2016 - Contraponto

políticas, jurídicas, sociais e econômicas envolvidas, por exemplo, no exercício do sufrágio, atividade essencial ao regime democrático”. O Procurador-geral conclui afirmando que “por essas razões, a previsão é insuscetível de supressão, sob pena de ofensa à proibição de retrocesso social e ao direito fundamental à educação como preparo para a cidadania e para o trabalho (Constituição, arts. 6º, caput, e 205)”. (PGR, 2016, p. 21-22).

Anteriormente, notou que a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), buscou-se superar a concepção ou clichê (termo utilizado na OCEM) representação (termos desse trabalho) arraigada no domínio público que associava o ensino de Sociologia à preparação para a cidadania. Para a consolidação e legitimação da disciplina seria importante concebê-la em sua especificidade como um meio para o desenvolvimento de uma linguagem científica. Linguagem que possibilite ao educando estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais.

Assim, talvez em mais uma das ironias da História, no sentido marxista, o “clichê,” combatido no campo acadêmico, volta a ser o principal argumento em prol da Sociologia nos embates no campo político e jurídico, como fora nos anos 80, no início do período de retorno gradativo.

Quanto às perspectivas do Pibid, caberia uma rápida comparação com outro programa de bolsas para graduação: o Ciências sem Fronteira. Ao final de 2016, O MEC informou a descontinuidade da concessão de bolsas de graduação/sanduíche e um novo enfoque para o programa. “A Capes planeja a retomada do Ciência sem Fronteiras com foco no ensino de idiomas, no país e no exterior, estruturado de forma a incluir jovens pobres do Ensino Médio matriculados em escolas públicas”. (Capes, 2016).

Ainda de acordo com o comunicado, dois fatores teriam contribuído para a descontinuidade da graduação sanduíche. Além do seu custo elevado, cerca de R\$ 3,248 bilhões para atender 35 mil bolsistas, as IES participantes não teriam sido chamadas para exercer um papel ativo no processo de mobilidade acadêmica; vide a questão da aceitação de equivalência das disciplinas cursadas no exterior.

Conforme Vânia Pereira (2013), quanto à implantação de uma política pública, é possível identificar três modelos: *top-down* (de cima para baixo), *bottom-up* (de baixo para cima) ou híbrido. A implementação do CsF teria características do modelo *top-down*, no qual “as decisões são tomadas pelo núcleo estratégico de uma instituição (no caso, o governo) sem o diálogo ou interferência das organizações ou agentes implementadores” (2013, p. 33).

Para autora, no caso do CsF as decisões, inicialmente, pareceram terem sido tomadas no núcleo estratégico do governo Dilma, na Casa Civil. A burocracia das agências (CNPq, Capes) e as IES responsáveis pela sua implementação não teriam sido consultadas, a princípio, para sua formulação. No entanto, Pereira identifica no CsF também características do modelo *bottom-up* pois se considerou estudos de C,T&I, as experiências internacionais, expertise das agências para o desenvolvimento de um programa como o Ciência sem Fronteira. Porém, depreende-se do comunicado da Capes que foram justamente as características do modelo *top-down* que teriam contribuído para a descontinuidade do programa. As IES não teriam participado ativamente de sua condução.

No caso do Pibid, cabe lembrar que ao configurá-lo, a Capes definiu que ele seria gerido em parceria com as IES que seriam responsáveis pelo planejamento e execução das atividades pedagógicas em nível local, ou seja, na perspectiva do modelo *bottom-up*. Esse modelo de gestão pode ser analisado dentro uma estratégia que visou tornar a política de formação de professores mais perene e menos suscetível às mudanças governamentais.

Porém, quando houve uma mudança de gestão da Capes, ainda no Governo Dilma (2015) e agência tentou modificar a natureza do programa e reduzir suas bolsas, ironicamente o próprio modelo que criara tornou-se um dos obstáculos para a concretização de tais intenções. As IES se tornaram um dos focos de maior resistência e mobilização contra as aquelas mudanças. As instituições não abdicaram de exercer um papel ativo quanto aos rumos de programa em relação ao qual se colocaram como responsáveis pelo seu futuro.

Nessa direção, de modo emblemático, em 2016, diante das mudanças no Pibid postas pela Portaria nº 046/2016 (deslocava o Pibid de programa de formação para uma ação de reforço escolar), algumas universidades como a UFRGS e UnB²¹ indicaram que não participariam mais dos novos editais da Capes. Elas desenvolveriam com seus recursos

²¹ Nesse processo, a UnB foi uma das IES que teve uma posição contundente em relação as mudanças no Pibid ilustrada no comunicado de 29 de abril de 2016. A seguir alguns trechos:

“Comunicamos aos nossos colegas de Pibid de todo o país – por meio do ForPibid – que, reunidos nesta data, nós, Coordenadores Institucionais e de Área do Projeto Pibid/UnB, deliberamos, por unanimidade, NÃO PARTICIPAR do processo previsto na Portaria n.º 046/2016 [...]. Ressaltamos que a indevida utilização do “nome de um Programa para nomear um conjunto de estratégias que nada têm a ver com os pressupostos e perspectivas por ele sinalizadas” resulta “em desastrosa tentativa de demonstrar supostamente a decisão de mantê-lo, em claro rompimento com o esforço de sua consolidação como Política de Estado”. [...] “Tomamos outra decisão, de caráter institucional, e com apoio do Decanato de Ensino de Graduação da UnB. Trata-se de garantir a continuidade do programa como um projeto interno da UnB, mais precisamente como um “Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC)”, inicialmente intitulado “Pibid da UnB” [...]

financeiros, seus próprios programas de iniciação à docência justamente dentro do modelo criado pela Capes.

Enfim, foram sob essas condições socioinstitucionais e epistemológicos que aconteceu e se desenvolveu o encontro da Sociologia com o Pibid. Esse encontro, ao final de 2015, era caracterizado em termos quantitativos pelos dados a seguir.

Abaixo as tabelas com a distribuição das bolsas de iniciação na área de Ciências Sociais tendo como base variáveis de caráter demográfico: sexo, região e também referentes à natureza jurídica da instituição. Cabe salientar que os dados foram aqueles possíveis de serem sistematizados a partir do Relatório de geração de pagamento de bolsas 10/2015 – Capes. Em cada tabela, também são apresentados para efeitos comparativos, os dados relativos à totalidade de subprojetos em nível nacional. Estes foram extraídos dos Relatórios de Gestão 2009-2013 e 2009-2014 da Diretoria de Educação Básica da Capes. É importante esclarecer que os dados são referentes ao primeiro semestre 2015, ano em foram realizadas as pesquisas de campo para este trabalho. Porém, como já assinalado houve uma redução em torno de 20% no número de bolsas no período de 2015-2016.

Os relatórios apresentam os dados com base no Edital 2/2013, em vigor desde 2014. Duas definições são importantes para a utilização do documento: **bolsas aprovadas** (concedidas por ocasião da aprovação do projeto institucional) e **bolsas ativas** (efetivamente pagas).²² Dessa forma, verifica-se na Tabela 2 que no Edital 2013, 1694 bolsas foram aprovadas para subprojetos em Ciências Sociais, com efetivação prevista para 2014, contudo, 1497 foram efetivamente pagas em outubro de 2015.

Tabela 2

População de bolsistas ID - Ciências Sociais

Bolsistas em subprojetos em Ciências Sociais (N=1497) x bolsistas totalidade subprojetos (N=70.192)

Ciências Sociais Bolsas ativas - 10/2015	Ciências Sociais Bolsas aprovadas / 2013	Totalidade Licenciaturas Bolsas aprovadas/ 2013
1497	1694	70.192*

Fonte: Capes – 2015.

Nota: Os dados relativos às bolsas ativas constam do Relatório de pagamentos outubro 2015. Os dados referentes à totalidade de bolsas aprovadas são do Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Educação Básica da CAPES. ID é uma nomenclatura usada pela Capes para bolsistas de Iniciação à Docência.

²² As bolsas pagas podem ser em número menor que o de bolsas aprovadas em razão de diversos fatores, dentre os quais: “[...] formaturas; desistências e evasão nas licenciaturas; baixo rendimento de bolsistas; lapsos de tempo entre as substituições” (Capes, 2013).

As tabelas a seguir trazem dados que mostram a distribuição dos referidos bolsistas considerando duas variáveis: sexo, região e natureza jurídica da instituição de ensino superior coordenadora do subprojeto. Na Tabela 3, nota-se que os dados se enquadram numa tendência nacional das licenciaturas, ao apontarem um predomínio de bolsistas do sexo feminino.

Tabela 3

População de bolsistas ID - Ciências Sociais - distribuição por sexo

Bolsistas em subprojetos em Ciências Sociais (N=1497) x bolsistas totalidade subprojetos (n= 31.595)

Sexo	Subprojetos Ciências Sociais	Subprojetos Totalidade
Feminino	60 %	69 %
Masculino	40 %	31%

Fonte: Capes - 2015

Nota. Bolsistas em subprojetos em Ciências Sociais (N=1497). Bolsistas totalidade subprojetos (n= 31.595). Nesse caso, dados relativos à totalidade dos subprojetos foram obtidos por uma pesquisa amostral.

Tabela 4

População de bolsistas ID- distribuição por região

Bolsistas em subprojetos em Ciências Sociais (N=1497) x bolsistas na totalidade subprojetos (N=70.192)

Região	Em subprojetos Ciências Sociais	Na Totalidade Subprojetos
Centro-oeste	9%	9%
Nordeste	39%	30%
Norte	1%	11%
Sudeste	29%	27%
Sul	22%	23%

Fonte: Capes - 2015

Nota: Ciências Sociais: Centro-oeste (n=140); Nordeste (n=580); Norte (n=21); Sudeste (n=437); Sul (n=319)

Na Tabela 4, referente a variável região, quando comparamos a distribuição com a totalidade dos projetos, notamos que há poucas diferenças. Dessa forma, Sudeste, Sul e Centro-Oeste têm praticamente os mesmos valores, com a diferença em torno de um 1%. As maiores diferenças são relativas às regiões Nordeste e Norte. No primeiro caso a diferença é de 9%. Assim sendo, temos 39% das bolsas de subprojetos de Ciências Sociais naquela região em comparação com os 30% relativos ao conjunto dos subprojetos.

No Norte, a diferença é parecida, 10%, contudo no sentido inverso do Nordeste. Apenas 1% das bolsas de subprojetos de Ciências Sociais é daquela Região, em comparação com 11% relativos à totalidade dos subprojetos. Na realidade, foi identificado apenas um subprojeto da UFT. Ademais, vale enfatizar que anteriormente à Constituição de 1988, Tocantins fazia parte do Goiás, região centro-oeste.

Cabe lembrar aspectos do processo da “expansão tardia” das licenciaturas em Ciências Sociais a partir de 2008, período pós-obrigatoriedade. Oliveira mostrou que na região Nordeste, a expansão teve grande contribuição do setor público e que a maioria dos novos cursos já contava com subprojetos do Pibid. Em contrapartida na região Norte, basicamente foram abertos somente cursos privados e na modalidade EaD e em nenhum novo curso, havia tais subprojetos.

Tabela 5

População de bolsistas de ID – Ciências Sociais - distribuição por natureza jurídica – IES

Bolsistas em subprojetos em Ciências Sociais (N=1497) x bolsistas totalidade subprojetos (N=70.192)

Natureza Jurídica Vínculo institucional	Subprojetos Ciências Sociais	Subprojetos Totalidade
Pública	90%	82%
Privada	10%	18%

Fonte: Capes - 2015

No caso da variável natureza jurídica, Tabela 5, nota-se uma diferença de 8% entre as duas situações. No Pibid em Ciências Sociais temos 90% estudando em instituições públicas (federais, estaduais e municipais) enquanto nacionalmente, na totalidade dos subprojetos, temos 82%.

Na realidade, há alguns limites e nuances nessa classificação. No caso das Ciências Sociais, como por exemplo: as duas instituições municipais listadas foram criadas pelo poder público, todavia, ambas cobram mensalidades. FSA – Fundação Santo André é de caráter público, porém de direito privado. Já a FURB – Fundação Regional de Blumenau é de direito público, mas esse caráter jurídico não impede a cobrança de mensalidades. Houve entendimento que seria possível a cobrança, pois o estatuto legal da instituição é anterior a Constituição de 1988.

Observar-se que até 2012, além das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) apenas podiam participar do Pibid as instituições privadas sens fins lucrativos: comunitárias, confessionais e filantrópicas. Em 2013, passaram a participar também, os alunos do Programa Universidade para Todos (Prouni) das instituições privadas com fins lucrativos. A Capes apresenta duas justificativas para essa modificação. “O Prouni tem o objetivo de dar acesso à formação superior, em IES privadas, a uma parcela da população – que não conseguiu ingressar nas universidades públicas, em boa parte pela baixa oferta

dessas no campo das licenciaturas. Ademais, os dados mostram que cerca de 70% dos professores são oriundos de instituições privadas”. (Capes, 2013, p.72).

Embora caiba considerar os argumentos da Capes, é importante assinalar que a medida é coerente com a política educacional dos governos da era petista. Como foi visto, o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior esteve associado a uma significativa participação do setor privado, via transferências, desonerações, financiamentos e bolsas. No governo Dilma (2011-2016), esse processo se acentuou com a criação do Pronatec e a reformulação/ampliação do Fies. É nesse contexto que o Pibid passa atender os estudantes do Prouni de IES privadas com fins lucrativos em 2013.

Enfim, o Pibid não pode ser visto fora do contexto de expansão do ensino superior brasileiro. O programa talvez tenha contribuído inclusive para esse processo, mesmo que de modo secundário. Seja pela expansão via setor público, onde se verificou a existência de muitos cursos novos que no seu início já integravam o programa, seja via setor privado que pode contar no seu desenvolvimento com bolsas de iniciação.

Os números acima indicam que o Pibid na área Ciências Sociais tem um amplo e diversificado alcance (nacional, regional e institucional). Assim, é razoável supor que tenha engendrado diversas repercussões na formação docente, inclusive nas representações sociais dos atores participantes. Cabe ressaltar que conforme a Capes, o Pibid visa justamente modificar as representações sociais dos sujeitos envolvidos.

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. (Capes, 2013, p. 70)

A seguir, o capítulo 3 trata justamente das representações sociais dos licenciandos em Ciências Sociais bolsistas do Pibid. Especificamente, o que pensam sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio e suas concepções acerca da própria experiência de iniciação docente.

CAPÍTULO 3

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS BOLSISTAS DO PIBID\CIÊNCIAS SOCIAIS

Anteriormente, assinalou-se que para a Capes, com o Pibid almeja-se constituir um novo ambiente de formação docente. São evidenciadas as expectativas referentes a dois atores: os licenciandos e os professores das escolas. Em relação aos primeiros, espera-se que inseridos no cotidiano das escolas, eles tenham “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Quanto aos docentes, a expectativa é que as escolas se tornem “protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores”. (BRASIL, MEC, Capes, 2010).

Um dos objetivos desse trabalho é averiguar como se concretizou em três universidades aquela intenção de se gerar um novo ambiente formativo envolvendo licenciandos em Ciências Sociais, docentes do Ensino Superior e do Ensino Médio.

As expectativas do Pibid parecem refletir uma concepção na qual a ciência, o seu ensino e aprendizagem se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação do conhecimento e de busca de inovação pedagógica, porém, e os bolsistas? Será que compartilham dessa concepção epistemológica?

Outro objetivo é investigar justamente as representações sociais dos bolsistas sobre a Sociologia na escola. Nesse sentido, no presente capítulo, a pretensão é identificar as referidas representações em um plano mais amplo, a partir de uma amostra representativa dos diversos subprojetos de Pibid na área de Ciências Sociais. Busca-se os referenciais comuns compartilhados nacionalmente pelos bolsistas quando pensam sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. A identificação desse campo comum nacional constitui um ponto de partida para o entendimento das diferenciações locais que poderão ser encontradas nas três universidades pesquisadas no capítulo 4.

No caso desse capítulo, nosso objetivo é a investigação das ideias partilhadas entre licenciandos. Nesse sentido, no Estudo I, buscar-se-á a identificação do núcleo central e no Estudo II, o mapeamento do campo comum.

3.1 Metodologia:

Participantes, amostras, instrumentos e procedimentos comuns aos dois estudos

Ressalta-se que nos dois estudos, foram investigados os mesmos grupos de licenciandos e foram utilizados os mesmos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Aplicou-se um questionário online com questões de evocação, questões fechadas, abertas e espaço para relatos. No Estudo I, as evocações foram analisadas com apoio do software EVOC e as respostas às questões fechadas e os dados sociodemográficos foram tabulados de forma automática no formulário online. Já as respostas abertas e os relatos foram analisados com a ajuda do software IRAMUTEQ, no Estudo II.

Segundo, os procedimentos específicos de análise quanto ao uso dos referidos softwares serão expostos no âmbito de cada estudo. Tais procedimentos, especialmente, a análise de evocações e o uso dos softwares não são comuns na área de Ciências Sociais. Por essa razão, optou-se por uma exposição mais detalhada desses procedimentos tendo em vista os leitores e pesquisadores da referida área. Todavia, objetivando facilitar a leitura, aspectos mais técnicos foram postos em notas de rodapé ou remetidos à literatura especializada.

Terceiro, houve uma preocupação de expor tanto o caminho metodológico idealizado como o efetivamente realizado com seus percalços e resultados inesperados, como por exemplo, no caso da definição dos participantes.

Participantes

Inicialmente, a intenção era um estudo envolvendo estudantes bolsistas de iniciação e estudantes estagiários da licenciatura. Não obstante o foco no Pibid, com base em um estudo exploratório¹, considerou-se a importância da comparação entre as duas formas de experiência docente. No entanto, quantitativamente, houve um baixo retorno de respostas do segundo grupo e conseqüentemente as respostas não propiciavam uma análise mais consistente dos seus conteúdos. Somente 37 questionários foram respondidos o que inviabilizava o uso dos softwares citados acima. Essa dificuldade em parte poderia ser atribuída à própria heterogeneidade no modo de organização e condução do estágio nas

¹ Estudo exploratório constitutivo com licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Brasília envolvendo 10 bolsistas do Pibid e 10 estagiários da disciplina Prática de Ensino. Os resultados do estudo serão tratados no capítulo a seguir.

universidades em comparação com o Pibid. Por essa razão, definiu-se por restringir a referida comparação à pesquisa de campo nas universidades, onde haveria um maior controle da variável em questão.

Por outro lado, surpreendeu o número de participantes ex-bolsistas. A intenção inicial era se trabalhar apenas com bolsistas ativos, entretanto houve um quantitativo significativo de respostas de egressos que possibilitou a constituição de duas amostras: Amostra 1 restrita (ativos) e Amostra 2 ampliada (ativos + egressos).

A definição do tamanho das amostras considerou a população de bolsistas em atividade durante o período de sua realização, entre julho e outubro de 2015. Como fora mostrado no capítulo 2, no início daquele período, 1510 licenciandos em Ciências Sociais eram bolsistas do Pibid e ao final, 1497, distribuídos em 73 subprojetos (Capes, 2015).

Composições das amostras de bolsistas de iniciação à docência – Ciências Sociais

Cabe frisar que conhecido o tamanho da população, se pode definir uma amostra de duas formas: com base numa porcentagem fixa ou numa estimativa estatística. No caso, optou-se pelo primeiro parâmetro e se estipulou uma amostra aleatória de pelo menos 150 sujeitos que corresponderia a 10% da população de bolsistas, percentual indicado pela literatura especializada em aplicação de metodologias quantitativas (OLIVEIRA; GRACIO, 2005).²

Tendo em vista alcançar a referida amostra, foram enviados e-mails para quase todas as instituições de ensino superior que desenvolvem subprojetos do Pibid na área de Ciências Sociais. Aleatoriamente, 206 sujeitos começaram a responder o questionário online e 203 concluíram. Dentre eles, 160 bolsistas ativos, 40 egressos do programa e 3 não identificaram a situação (ativos ou egressos), conforme a Tabela 5. Então, constituiu-se uma amostra

² Caso se usasse o segundo parâmetro de caráter estatístico, a mesma amostra (150) teria um erro amostral tolerável inferior a 7,5%. Índice aceitável para esse tipo de pesquisa considerando o grau de homogeneidade da população de bolsistas. Erro amostral tolerável é a diferença tolerada, pelo pesquisador, entre o valor que a estatística aponta e o valor do parâmetro desejável. Nesse caso, uma maior tolerância é aceitável em razão de uma tendência da homogeneidade entre os bolsistas detectada em pesquisa exploratória realizada entre os bolsistas do Pibid em Ciências Sociais da UnB. Sobre esses parâmetros e as fórmulas utilizadas para cálculo da amostra ver: OLIVEIRA, Ely; GRACIO, Maria. **Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação**. DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação - v.6 n.3 jun/05.

aleatória superior a 10%, considerando somente os bolsistas em atividade. Caso se considere a totalidade dos respondentes (ativos e egressos), aquele índice alcançaria 14%.

Tabela 6 - Distribuição dos participantes: bolsistas ativos, egressos e outros – Ciências Sociais (n=203)

Bolsistas Pibid	Egressos Pibid	Outros
160	40	3

Fonte: autoria própria

Abaixo, alguns dados referentes à composição da **Amostra 1 restrita** aos bolsistas em atividade (n=160) foco da pesquisa. Salienta-se que tais dados tendem a se aproximar daqueles da **Amostra 2 ampliada** com a inclusão dos egressos (n=203). Na realidade, entre uma amostra e outra, notou-se uma variação para mais ou para menos de somente de 2%, no que diz respeito às diversas variáveis. Cabe ilustrar essa diferenciação com a variável sexo:³

Na Amostra 1, temos 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino, conforme a Figura 2. Na Amostra 2, temos respectivamente, 54% e 46%. Portanto, uma diferença entre as duas amostras em torno de 1%. Ainda é possível uma segunda comparação com os dados da população de bolsistas ativos apresentados no capítulo 2, na Tabela 3 (60% feminino e 40% masculino), haveria uma diferença de 5% para menos, mesmo assim, ainda dentro margem de erro amostral tolerável de 7,5%.

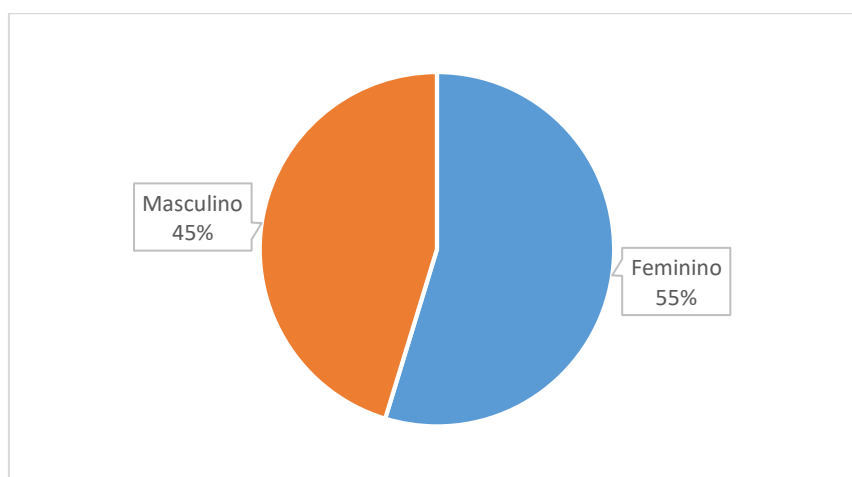


Figura 2 - Amostra 1 – Bolsistas ativos – distribuição por sexo (n=158)

³ Observa-se que cerca de 80% dos egressos se desligaram do programa entre 2014 e 2015, ou seja, provavelmente, eles participaram dos mesmos subprojetos e atividades dos atuais bolsistas. O desligamento acontece por diversos motivos, dentre os quais destacamos: fim do prazo da bolsa e conclusão da licenciatura.

Outra variável que exemplifica a mesma tendência diz respeito à formação na escola média. Na Figura 3, na Amostra 1, entre os bolsistas ativos, cerca de 72 % são oriundos de escola pública. Já na Amostra 2 ampliada seriam 70%. Mais uma vez uma diferença em torno de 2%.

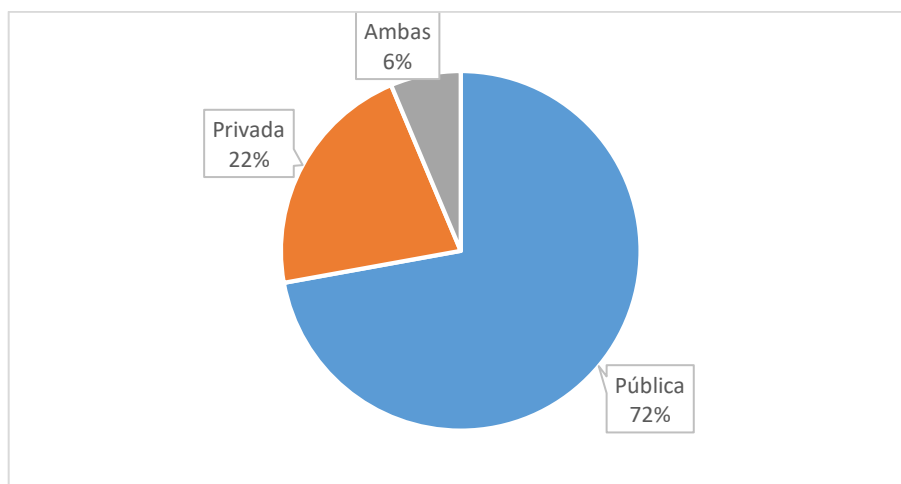


Figura 3 - Amostra 1 – Bolsistas ativos – formação ensino médio - tipo de escola (n=158)

Ainda quanto à formação dos bolsistas, agora em nível superior, assinala-se que 86% dos participantes da pesquisa cursam Ciências Sociais em instituições públicas, um índice próximo daquele referente a população de bolsistas, 90%, (Tabela 4).

Cabe apresentar também a composição das amostras considerando a variável regional, ou seja, região a qual pertence a instituição de ensino do participante. Na Figura 4, há a representação gráfica da distribuição por regiões relativas à Amostra 1 (bolsistas ativos). Quando comparamos com a Amostra 2 ampliada (bolsistas ativos e egressos), as diferenças giram em torno de 1%, respectivamente temos: Sudeste (33% e 31%), Sul (31% e 30%), Nordeste (23% e 26%), Centro-Oeste (12% e 11%) e Norte (1% e 1%)

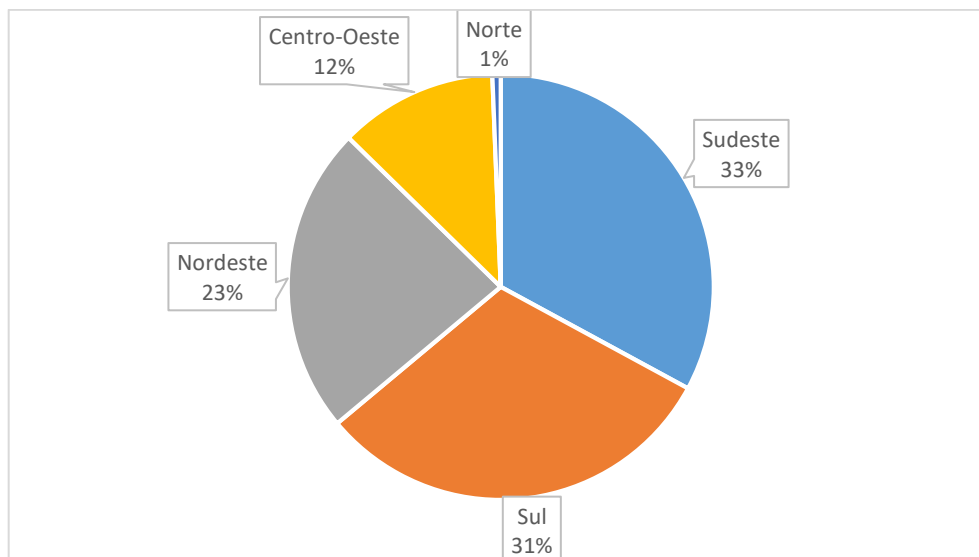


Figura 4 - Amostra 1 – Bolsistas ativos - distribuição por região (n=158)

Em relação a variável regional, ainda se observa que quando comparamos a Amostra 1 com a população de bolsistas, notamos que há poucas diferenças. Sudeste, Centro-Oeste e Norte apresentam praticamente os mesmos valores, nas duas amostras com a diferença inferior a 1%. A discrepância maior é relativa à região Nordeste, 14%.

Em síntese, nota-se uma aproximação entre as duas amostras: **Amostra 1 restrita** (n=160) e **Amostra 2 estendida** (n=203). Assim, a primeira poderia ser vista como uma subamostra representativa da segunda. Talvez seja essa uma das razões que explicaria porque os resultados dessa pesquisa, como se verá mais tarde, apontam poucas diferenciações entre as representações sociais dos dois grupos.⁴

Por fim, na Tabela 7, há dados sobre outras variáveis que serão testadas nesse estudo: idade, tempo de curso (em semestres), duração da experiência (em semestres) como bolsista do Pibid. Os percentuais elevados de bolsistas na primeira faixa etária (40,2%) e na primeira faixa de tempo de curso (41,6%) provavelmente reflita a própria natureza de um programa de iniciação à docência. Inclusive, conforme a Capes (2013), estudantes no primeiro semestre já podem participar do programa, caso haja essa previsão no projeto da IES.

⁴ Cabe salientar ainda que nesse estudo, se optou por amostras aleatórias simples constituídas sem se considerar estratos (sexo, formação, região), ou seja, todos os membros da população tiveram chances de serem escolhidos como sujeitos da pesquisa. Porém, não obstante o uso do princípio da aleatoriedade, verificou-se que os segmentos ou estratos da população de bolsistas (N=1497) acabaram por serem representados proporcionalmente na Amostra 1 (n=160) e na Amostra 2 (n=203). Logo, caso a opção tivesse sido por amostras estratificadas, na realidade, seriam necessários poucos ajustes.

É interessante antecipar que essas variáveis ao que parece não impactam ou influenciam pouco nas percepções dos licenciandos acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio. Conforme os resultados vistos mais adiante, em diversos testes, tais fatores não tendem a gerar maiores diferenciações relativas às tomadas de posições daqueles sujeitos.

Tabela 7

Amostra 1 - bolsistas ativos - Distribuição por idade, tempo de curso e de Pibid

	Frequência	%
Idade		
17-21	63	40,2
22-25	43	29,2
26-30	27	16,8
+30	22	13,6
Tempo de curso (semestres)		
1-4	65	41,6
5-6	38	24,3
7-8	35	22,4
+8	18	11,5
Tempo de Pibid (semestres)		
1-2	62	39,7
3-4	79	50,6
+4	15	9,6

Nota: dentre os 160 participantes, (N=158) responderam o item sobre idade, (N=156) Tempo de curso e (N=156) Tempo de Pibid.

Instrumentos de coleta de dados

Antes de detalhar o instrumento, é importante apresentar o histórico de sua construção, pois reflete na própria construção do objeto de pesquisa. Ele basicamente teve quatro versões.

Em 2013, a **primeira versão** foi aplicada presencialmente em Fortaleza, no III ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação), ainda no primeiro ano do doutorado do pesquisador. Tratava-se de uma primeira pesquisa de caráter exploratório que tinha como finalidade delinear o perfil dos atores envolvidos no programa e facilitar a elaboração de um roteiro para futuras entrevistas e do questionário definitivo.

O questionário era dividido em duas partes: uma com questões de evocação sobre a Sociologia e seu papel no Ensino Médio e outra com questões de evocação sobre o Pibid e seus impactos nas licenciaturas e na escola. Na avaliação do instrumento, constatou-se respostas consistentes relativas à primeira parte, sobre a Sociologia identificando certas temáticas relativas as representações sociais. Entretanto, quanto ao Pibid, as respostas eram mais vagas, curtas e muitas se limitavam a reproduzir o discurso oficial sobre o programa (diretrizes e objetivos).

Em 2014, **uma segunda versão do questionário**, com base na referida avaliação, foi elaborada em formato texto (word), com envio e retorno por e-mail. Quanto ao conteúdo, houve a inclusão de um espaço para as narrativas e depoimentos. Tais recursos poderiam contribuir para uma maior produção textual e uma ampliação das respostas para além do discurso oficial no que diz respeito ao programa. Ressalta-se que a produção de memoriais e narrativas era uma prática incentivada e difundida no Pibid nacionalmente.⁵

Então, incluiu-se no questionário, um espaço para uma narrativa livre contendo a trajetória do estudante no Pibid. Ela poderia conter desde as motivações que o levaram a concorrer a bolsa, passando pelas surpresas, desafios, saberes docentes da experiência e finalizando com as expectativas referentes à carreira de magistério.

Essas modificações foram importantes em razão dos requisitos para o uso dos programas IRAMUTEQ e EVOV. As questões sofreram reformulações no sentido de uma maior contextualização com isso gerar respostas mais elaboradas e uma maior produção textual pois o primeiro programa requer uma produção textual considerável para rodar. Elas também sofreram modificações no sentido de provocar uma maior produção de evocações. Na primeira versão, eram solicitadas 3 evocações, todavia, o programa EVOC roda satisfatoriamente a partir de 5 evocações.

Essa segunda versão do questionário foi testada pelos bolsistas do Pibid licenciandos em Ciências Sociais da UnB, no segundo semestre de 2014. Ela também serviu de base para a construção de um instrumento com questões homólogas que seria aplicado aos licenciandos estagiários da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais (Pecs). Os estudantes dos dois grupos (Pibid e Pecs), além das questões citadas, também responderam uma ficha de avaliação do próprio instrumento quanto a sua forma e conteúdo. Dentre as

⁵ Cabe notar que os relatórios de Capes, dentre outros recursos, coletam avaliações do programa via depoimentos, (Capes, 2013).

principais críticas e sugestões, eles apontaram, o tamanho do questionário (7 páginas), o tempo dispendido para preencher (30 a 60 minutos) e a existência de questões acessórias e repetitivas. Tais críticas contribuiriam para um aprimoramento do instrumento.

Em 2015, primeiro semestre, **a terceira versão do questionário** (para bolsistas e estagiários) foi enviada para algumas universidades com as quais havia um contato mais próximo e direto com as coordenações. O retorno inicial foi baixo, cerca de 30 questionários. Nesse contexto, recebeu-se *feedback* de algumas coordenações que dentre outros aspectos, elas sugeriam reformulação dos instrumentos transformando-os em questionários online. Haveria a otimização do tempo de resposta, uma tabulação automática das repostas às questões objetivas e seu armazenamento seguro na “nuvem”.

Nessa perspectiva, no segundo semestre de 2015, a **quarta e última versão** do questionário, agora **online**⁶, foi enviada para a quase totalidade das universidades com subprojetos Pibid em Ciências Sociais. Para essas mesmas instituições também foi encaminhado o questionário referente aos licenciandos estagiários⁷. No caso do Pibid, 203 estudantes de 34 das 73 instituições com subprojetos responderam o questionário (47%). Já em relação ao estágio, o retorno ainda continuou baixo, com 37 respostas oriundas de 10 universidades dentre as 73 contatadas (13%). Nesse caso, como foi visto, não foi possível uso dos referidos softwares.

Os questionários ficaram online entre julho e outubro de 2015. Neles, após a identificação sociodemográfica dos sujeitos, lhes é apresentada uma questão de livre associação. A partir do termo indutor **papel da Sociologia no Ensino Médio**, eles são solicitados a escrever as palavras (entre 4 e 6) que de imediato surgirem em suas mentes e posteriormente, enumerá-las por ordem de importância. Em seguida, há um espaço para que escrevam as razões da escolha da palavra apontada como a mais importante em primeiro lugar.

Desde a segunda versão, buscou-se uma maior integração entre a primeira e segunda parte do questionário. Foram propostas questões solicitando que os sujeitos fizessem

⁶ Questionário para licenciandos bolsistas do Pibid em Ciências Sociais disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1EYBP5ZBa6Shnezee2LOXQBY8DSikt3P5pUVV8UE6LxY/viewform>. Acesso em: 15 jan. 2015.

⁷ Questionário para licenciandos estagiários em Ciências Sociais disponível em https://docs.google.com/forms/d/1l2bsJqT6CBZxG0ecsssZ0BDDSGNz3YnAYhlQOcT2IIo/edit?usp=drive_web. Acesso em: 15 jan. 2015.

relações entre suas concepções sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio e a experiência no Pibid ou no estágio. Tais mudanças refletiam aprimoramentos relativos aos objetivos da pesquisa.

Como já sublinhado, o Pibid visa intencionalmente modificar as representações sociais dos sujeitos envolvidos. Logo, há uma intencionalidade no Pibid que não existe no estágio. Mas como verificar se essa intenção se concretizou? Dessa maneira, parte significativa do processo de (re)construção do instrumento esteve ligada e reflete a própria (re)construção do objeto de pesquisa.

3.2 Estudos I – Núcleo Central

3.2.1 Metodologia: procedimentos específicos - a análise de evocações

Com o objetivo de identificar o núcleo central, utilizou-se a técnica de evocação ou associação livre. Para Abric, a natureza espontânea e dimensão projetiva das associações livres conferem um potencial maior que as entrevistas quando se almeja o acesso aos elementos do universo semântico do objeto estudado. “A associação livre permite a atualização dos elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”. (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 116).

Conforme Celso de Sá (1996), nessa perspectiva, uma das técnicas mais utilizadas é análise de evocações ou das quatro casas ou prototípica desenvolvida por Pierre Vèrges. Ela se desenvolve em duas etapas. A primeira é baseada no cálculo da frequência e da ordem média de evocação das palavras ou expressões. A articulação desses dois critérios permitiria identificar as palavras com maiores probabilidades de constituírem o núcleo central, por serem mais proeminentes, salientes ou prototípicas.

A segunda etapa consiste na formulação das categorias com base nos resultados da primeira etapa.⁸

O programa EVOC⁹ desenvolvido por Vèrges e colaboradores realiza justamente a intersecção entre aqueles dois critérios gerando um quadro com quatro casas ou zonas ou quadrantes, esquematizado na Figura 4. Então, temos no primeiro quadrante, superior e esquerdo, a zona 1 do núcleo central constituída pelas palavras/expressões evocadas diversas vezes e de imediato ocupando as primeiras posições. Em razão justamente do posicionamento e da alta frequência, tais elementos teriam grandes probabilidades de constituírem o núcleo central das representações sociais.

Desse modo, é importante sublinhar que não haveria uma equivalência entre a zona do núcleo central e o próprio núcleo central das representações. Conforme Wachelke e Wolter (2011), aquela resulta de uma técnica (análise de evocações) e indica apenas hipóteses de centralidade, de pertencimento ao núcleo central que precisam ser verificadas por outras técnicas complementares. No caso desse trabalho, será utilizada o cálculo de **taxa de queda da frequência** conforme aplicação nas pesquisas de Ribeiro (2000) e Almeida (2009).

Nas zonas próximas ao núcleo central, estão localizados os elementos com maior probabilidade de pertencimento ao sistema periférico das representações sociais. Na zona 2, temos as palavras/expressões com alta frequência, embora citadas nas últimas posições, ao contrário, na zona 3, há os termos citados nas primeiras posições, todavia com frequência baixa. E por último, na zona 4, a mais distante da zona do núcleo central, estão os elementos com pouco saliência em relação as duas coordenadas que provavelmente indiquem mais diferenças individuais do que aspectos da representação do grupo social.

⁸ Na configuração da metodologia, em especial, em relação a análise prototípica, buscou-se o aporte técnico presente em diversos estudos alguns citados aqui diretamente que poderão ser utilizados por outros pesquisadores. Sobre os princípios gerais da análise prototípica, duas referências foram importantes: o livro de Celso de Sá (1996), “Núcleo central das representações sociais” e o artigo de João Wachelke e Rafael Wolter (2011), “Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais”. Concernente ao uso do programa Evoc, utilizou-se o “Manuel Evoc2000” do próprio autor do programa Pierre Vèrges e o “Guia Prático de Utilização do EVOC” desenvolvido pelo GRUPPE\UnB (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação) coordenado pela professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Por fim, ressalta-se que serviram como referências procedimentos técnicos utilizados pelos pesquisadores orientados pela professora Ângela Almeida do LaPsiS (Laboratório de Psicologia Social do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da UnB)

⁹ EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*). Como o nome indica na realidade trata-se de um conjunto de programas de análise de evocações.

Quadro 5

Ilustração – Zonas resultantes da análise de evocações

Posição Frequência	Primeiras posições	Últimas posições
Alta Frequência	Zona 1 NÚCLEO CENTRAL (+\+) Palavras (+) frequência alta (+) evocadas nas primeiras posições	Zona 2 PERIFERIA PRÓXIMA (+\+) Palavras (+) frequência alta (-) evocadas nas últimas posições
Baixa Frequência	Zona 3 PERIFERIA PRÓXIMA (-\+) Palavras (-) frequência baixa (+) evocadas nas primeiras posições	Zona 4 PERIFERIA DISTANTE (-\+) Palavras (-) frequência baixa (-) evocadas nas últimas posições

Fonte: elaboração própria

Wachelke e Wolter (2011) frisam que de fato a análise prototípica seria um padrão de organização de informações referentes às evocações e não uma análise estatística padrão, com estimativas de parâmetros e significação. Inclusive, não haveria um consenso sobre vários aspectos dessa organização. Por isso, para os autores, é imprescindível que ao se realizar e relatar esse tipo de análise, sejam explicitadas, por exemplo, a quantidade de participantes, os critérios utilizados no tratamento da equivalência das evocações, na definição dos valores mínimos de frequência e de ponto de corte para as duas coordenadas. Nessa perspectiva, a seguir são explicitados tais critérios.

- **Tratamento da equivalência das evocações.** Optou-se pela lematização, processo no qual as palavras/expressões são classificadas e agrupadas em torno de termos que compartilhem do mesmo radical.¹⁰ Consequentemente, todos os vocábulos foram uniformizados como

¹⁰ Haveria a opção da categorização semântica, na qual as palavras são agrupadas De fato, em um primeiro momento da pesquisa, utilizou-se uma categorização semântica. Foram criadas categorias como: “transformação-social” envolvendo além de transformação, mudança, modificação e alteração social e “pensar-sociologicamente” que englobava várias expressões e palavras, como: “pensar a sociedade com os olhos da sociologia”, “sociologizar a realidade social”; “raciocínio sociológico”, etc. Numa primeira análise teste usando o EVOC, notou-se o impacto da categorização na frequência das palavras e evidenciou-se a ambiguidade e fluidez dos critérios de agrupamento. Para a segunda análise, as palavras foram desagrupadas

substantivos no singular, por exemplo, “compreensivo”, “compreender” foram reduzidos a “compreensão”.

- Valores mínimos de frequência e dos valores de ponto de corte

Em relação à frequência, acatamos a sugestão dos referidos autores de fixar um ponto de corte proporcional às evocações na faixa de maior frequência. Nessa linha, foram incluídas nas zonas de alta frequência (1 e 2) uma proporção mínima de 30% dos termos mais evocados. Nessa pesquisa, o uso desse critério implicou nos seguintes pontos de corte (frequência intermediária) para inserção de palavras nas referidas zonas: frequência igual ou superior a 18 na análise da Amostra 1 e frequência 24 na análise da Amostra 2. Concernente à coordenada ordem da evocação, optou-se por utilizar os valores de corte calculados pelo próprio EVOC: Amostra 1 (2,7) e Amostra 2 (2,6).

- Centralidade das evocações/taxa de queda de frequência. Posta a definição dos critérios para a inclusão nas quatro zonas, é oportuno lembrar que a presença de uma palavra na Zona 1 (núcleo central) indica apenas hipóteses de centralidade, de pertencimento ao núcleo central que requerem a verificação por outras técnicas. Nesse sentido, utilizou-se o cálculo de **taxa de queda da frequência** conforme aplicação nas pesquisas de Ribeiro (2000) e Almeida (2009). Trata-se de uma comparação entre a frequência total das palavras e a frequência específica daquelas três palavras listadas como as mais importantes pelos sujeitos.¹¹ Os pesquisadores consideraram respectivamente as taxas de queda de 50% e 40%, como pontos de corte, indicativos de centralidade. Por conseguinte, na Zona 1 (núcleo central), palavras com taxas de queda superiores àquelas acima provavelmente eram pertencentes ao sistema periférico próximo. No caso dessa pesquisa, a partir dos trabalhos acima, optamos por considerar entre 40% e 50% uma faixa de transição entre um sistema e outro. E a localização acima dessa faixa, indicaria a perda de centralidade.

do ponto de vista semântico e reagrupadas em razão apenas dos radicais comuns, lematização. A lematização é o processo, efetivamente, de deflexionar uma palavra para determinar o seu lema (as flexões chamam-se lexemas).

¹¹ Fórmula: Taxa de Queda da frequência (%): $\frac{F_t - F_p}{F_t} \times 100$

Onde Ft: frequência total da palavra e Fp: frequência da palavra citada dentre as principais.

Quanto a segunda etapa de análise, a formulação das categorias, é importante salientar os procedimentos de validação. Conforme Basso e et al (2012), há várias questões, aspectos e métodos envolvidos nesse processo. Consequentemente, cabe ao pesquisador definir o que é prioritário validar. Nossa preocupação consistiu em verificar a adequação da interpretação dos dados gerados pelo programa, mais precisamente, a categorização proposta.

Nessa direção, contou-se com o apoio da Socius – Consultoria Júnior em Ciências Socius/UnB. Dois pesquisadores da empresa de consultoria atuaram como juízes construindo de forma independente seus próprios sistemas de categorização, a partir dos critérios estabelecidos por Vêrges. Depois, houve uma comparação entre os dois sistemas e o do autor da pesquisa. O que contribuiu não somente para a validação como também para a correção e ampliação do sistema proposto pelo autor deste trabalho.

3.2.2 Resultados

Anteriormente, vimos que a análise prototípica acontece em dois momentos. Primeiro, os cálculos relativos às evocações (frequência e ordem média), a distribuição das palavras em quatro casas. É o momento de identificação dos elementos e da estrutura das representações sociais. E numa etapa, há a formulação das categorias com base na análise anterior.

A estrutura e conteúdo das representações sociais sobre a Sociologia no Ensino Médio

Com base na Amostra 1 bolsistas ativos n=160), realizou-se os cálculos e foram identificados os seguintes elementos organizados em quatro zonas pelo EVOC (Quadro 6).

Quadro 6

Evocações - papel da Sociologia no Ensino Médio

Posição (P)	Primeiras posições (P) <2,7			Últimas posições (P) >=2,7		
Frequência (F)	Zona 1 NÚCLEO CENTRAL (+\+)			Zona 2 PERIFERIA PRÓXIMA (+\+)		
Frequência Alta >=18	Palavras	F (+)	P (+)	Palavras	F (+)	P (-)
	Compreensão	24	2,1	Cidadania	18	3,0
	Crítica	71	2,1	Conhecimento	23	2,7
	Desconstrução	20	2,4			
	Desnaturalização	28	2,1			
	Reflexão	26	1,9			
Frequência (F)	Zona 3 PERIFERIA PRÓXIMA (-\+)			Zona 4 PERIFERIA DISTANTE (-\+)		
Frequência Intermediária >= 6 <= 17	Palavras	F (-)	P (+)	Palavras	F (-)	P (-)
	Conscientização	13	2,3	Autonomia	7	2,8
	Educação	9	2,6	Construção	6	3,1
	Emancipação	6	2,6	Diversidade	6	3,6
	Essencial	6	1,5	História	6	3,3
	estranhamento	14	2,6	Mudança	8	2,8
	Formação	9	2,5	Pensar	10	3,5
	importante	10	1,6	Política	16	3,3
	senso-comum	8	2,3	Problematização	8	3,1
				Questionamento	9	3,1
				Realidade	6	3,3
				Respeito	7	2,1
				Sociedade	14	2,9
				Transformação	13	3,0
				visão-mundo	7	3,0

Nota: Distribuição em 4 zonas realizada pelo EVOC

No Quadro 6, na Zona 1 (destacada pela cor), estão localizadas as palavras com maior frequência (≥ 18) e mais prontamente citadas, colocadas nas primeiras posições ($< 2,7$) com maiores chances de pertencimento ao núcleo central das representações sobre a Sociologia no Ensino Médio: **compreensão, crítica, desconstrução, desnaturalização e reflexão.**

Nas zonas fronteiriças (2 e 3) à zona do núcleo central, estão localizados os elementos com maiores possibilidades de constituição do sistema periférico das referidas representações: **cidadania, conhecimento, conscientização, educação, emancipação, estranhamento, formação, importante e senso-comum.**

Na zona 4, na periferia mais distante, encontramos os elementos com baixa frequência e também, evocados tardiamente que provavelmente representam tomadas posições e variações mais individualizadas: **autonomia, construção, diversidade, história, mudança, pensar, política, problematização, questionamento, realidade, respeito, sociedade, transformação e visão-mundo.**

É oportuno lembrar que a distribuição acima aponta somente hipóteses de centralidade, de pertencimento ao núcleo central e ao sistema periférico das representações sociais. Portanto, faz-necessário a verificação dessas hipóteses. Nesse sentido, efetuou-se um cálculo de **taxa de queda da frequência** como foi exposto na metodologia.

A Tabela 8 apresenta os resultados dessa comparação distribuídos em três faixas. Nas linhas muito sombreadas, estão os elementos que resistiram ao teste de centralidade, ou seja, tiveram queda igual ou menor a 40%. Nas linhas pouco sombreadas, aqueles que ficaram numa faixa de transição, com queda entre 40% e 50%. E nas linhas claras e sem sombreamento, as palavras que não resistiram ao teste de centralidade, isto é, apresentaram uma taxa de decaimento acima de 50%.

Tabela 8

Taxa de Queda de frequência – Amostra 1 - bolsistas ativos

	Palavras Evocadas	Frequência total de evocação (Ft)	Frequência dentre as principais (Fp)	Taxa de queda de frequência (F %)
NÚCLEO CENTRAL	Desconstrução	20	16	20
	Desnaturalização	28	21	25
	Crítica	71	51	28
	Compreensão	24	17	29
	Reflexão	26	16	38
PERIFERIA PRÓXIMA	senso-comum	8	7	12
	Emancipação	6	5	16
	Essencial	6	5	16
	Conhecimento	23	17	26
	Importante	10	7	30
	Estranhamento	14	9	35
	Educação	9	6	36
	Formação	9	6	36
	Conscientização	13	7	46
	Cidadania	18	9	50
PERIFERIA DISTANTE	Questionamento	9	8	11
	Construção	6	5	16
	Transformação	13	10	23
	Mudança	8	6	25
	Sociedade	14	9	35
	Política	16	10	37
	Problematização	8	4	50
	Realidade	6	3	50
	Autonomia	7	3	57
	Respeito	7	3	57
	visão-mundo	7	3	57
	Pensar	10	3	70
	Diversidade	6	1	83
	História	6	1	83

Fonte: autoria própria

Nota-se que todas as palavras da Zona 1 resistiram integralmente ao referido teste, ou seja, **compreensão, crítica, desconstrução, desnaturalização e reflexão** seriam aqueles elementos que parecem cristalizados no pensamento dos bolsistas. Eles constituem o núcleo central, resistente às mudanças, a base dos posicionamentos acerca da Sociologia no Ensino Médio.

Nota-se ainda que os elementos mais suscetíveis estão localizados no sistema periférico. Na periferia próxima, após o teste alguns foram deslocados para uma zona de transição no limiar da periferia mais distante, como: **conscientização e cidadania**. Outros simplesmente foram deslocados para fora da periferia mais distante, ou seja, para fora do próprio sistema periférico. Consequentemente, evocações como **autonomia, respeito, visão-mundo, pensar, diversidade, história** não seriam elementos constitutivos de nenhuma estrutura (central ou periférica) das representações sociais. Enfim, elas representam provavelmente posições individuais dos bolsistas.

A Figura 5 apresenta síntese gráfica mais intuitiva da estrutura e dos elementos das representações sociais dos bolsistas após o teste de centralidade. Trata-se de uma representação, na qual os elementos estão dispostos em camadas ou órbitas, distinguidas por diferentes tons de cor. No centro, marcado por uma cor mais escura, estão localizados aqueles pertencentes ao núcleo central. Orbitando aquele núcleo, em tons mais claros, na segunda camada, os elementos da periferia próxima e na terceira camada, aqueles referentes à periferia distante. Nos dois casos, são os elementos que resistiram ao teste de centralidade. E além dessas camadas, aqueles elementos que a queda acentuada de frequência simplesmente os colocou fora da órbita dos sistemas de representações sociais (central e periférico).¹² Por fim, chama a atenção a presença de alguns elementos nas linhas fronteiriças, em especial, **conscientização e cidadania**, localizados entre a periferia próxima e a distante.

¹² Modelo de representação gráfica utilizado na pesquisa de Almeida (2009), no presente trabalho, usado com algumas adaptações.

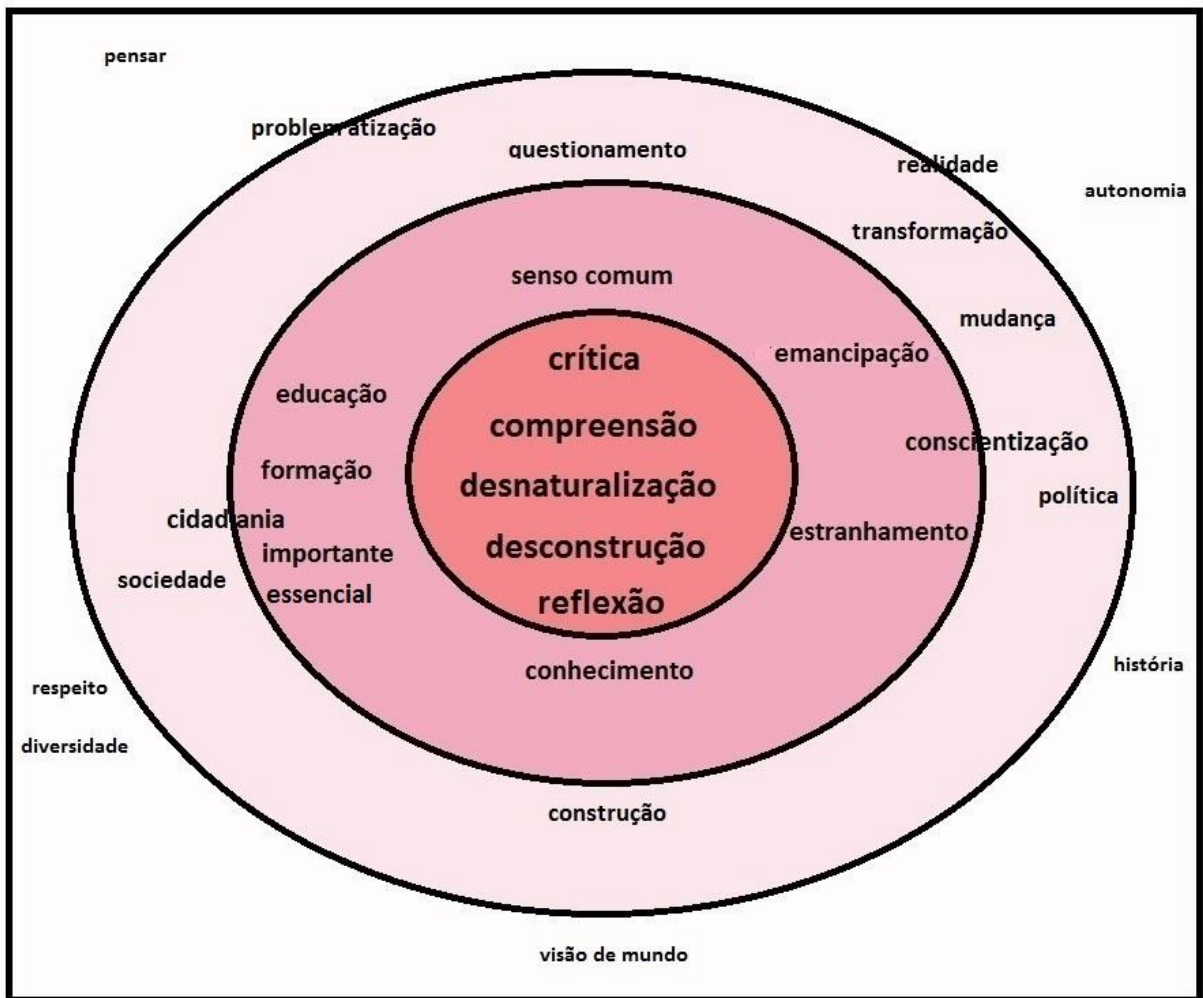


Figura 5 - Estrutura e elementos das representações sociais sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio
Fonte: elaboração própria

Categorização – consciência sociológica (central) x consciência cidadã (periférica)

Conforme Vêrges (1992) frequentemente o pesquisador introduz um misto entre um sistema próprio de categorização baseado em certos princípios e aquele que emerge dos dados. Todavia, para autor, não obstante qualquer sistema prévio de categorização, ele deve considerar o reagrupamento das palavras mais frequentes. Por isso, as principais categorias devem conter pelo menos um elemento do núcleo central.

Princípios prévios de categorização: cidadania sociológica x sociologia cidadã

Quanto à categorização prévia, a pesquisa de Santos (2002) demonstrou a existência de uma representação da Sociologia enquanto instrumento de formação da cidadania como um referencial comum para os docentes. Todavia, a partir desse referencial, constatou-se diferentes posições inclusive, algumas oposições relacionadas à própria visão de cidadania e até mesmo à concepção de ciência e de Sociologia.

Conforme Moraes (2009, p. 93), os grupos identificados por Santos refletem duas perspectivas ou princípios a respeito da relação entre cidadania e Sociologia: a cidadania sociológica e a sociologia cidadã, respectivamente. De acordo com o autor, dentro de um princípio, a cidadania seria abordada mais como um conceito, um objeto de estudo sociológico, enquanto do outro, ela é mais que um objeto, tende a ser um dos objetivos do ensino de Sociologia. Em resumo, o ponto de partida, nosso esquema prévio de categorização nos termos Vèrges, foram os princípios ou categorias-chaves: cidadania sociológica e Sociologia cidadã.

Consciência sociológica x consciência cidadã – princípios emergentes dos dados

No entanto, o reagrupamento das palavras mais frequentes como sugerido por Vèrges revelou diferenciações e implicou na necessidade de modificações naquele esquema prévio e a formulação de outra dupla de princípios categorias-chaves: consciência sociológica (central) e consciência cidadã (periférica).

Dessa maneira, os elementos centrais **crítica, compreensão reflexão** remetem à **desnaturalização, (des) construção** de uma visão sobre a realidade social fundada na Sociologia que podemos denominar **consciência sociológica**. Expressão que seria mais apropriada que cidadania sociológica, pois a questão da cidadania como foi visto está deslocada do núcleo central.

O princípio em questão tem um significado muito próximo das expressões consagradas na teoria social como **pensar sociologicamente** (BAUMAN, 2010), **imaginação sociológica** (MILLS, 1975), **raciocínio sociológico** (PASSERON, 1995) e **perspectiva/consciência sociológica** (BERGER, 1996). Em comum, elas nos falam do

desenvolvimento de uma linguagem conceitual acerca do mundo social distinta daquela construído pelo senso comum.

Nessa linha, o princípio **consciência sociológica** reuniria três categorias que contém pelo menos um elemento do núcleo central, conforme o Quadro 7. Elas constituem os esquemas centrais a partir dos quais se organiza o pensamento dos bolsistas acerca da Sociologia no Ensino Médio.

Quadro 7

Categorias centrais - Papel da Sociologia no Ensino Médio

Papel da Sociologia no Ensino Médio	Formação do senso crítico	Construção do conhecimento reflexivo	Discurso oficial (OCM) Sociologia
Princípio: Contribuição para o domínio de uma linguagem específica. Consciência sociológica	Crítica Compreensão senso comum Problematização Questionamento	Reflexão Desconstrução Conhecimento Construção	desnaturalização estranhamento

Nota: categorias formadas com pelo menos um elemento do Núcleo Central (**vermelho**).
Amostra 1 – bolsista ativos

Princípio: consciência sociológica – categorias centrais:

- **Formação do senso crítico.** Esquema definido pelos elementos do núcleo central: **crítica e compreensão**. Tais elementos são associados as possibilidades da Sociologia promover: o **questionamento e problematização do senso comum**.
- **Construção do conhecimento reflexivo.** Esquema que reúne de um lado, a **reflexão e desconstrução da** realidade social e do outro, a **construção** de um **conhecimento** sistematizado sobre aquela realidade.
- **Discurso oficial.** Esquema constituído pela incorporação de elementos do discurso oficial (Orientações Curriculares) acerca do papel da Sociologia na escola: **desnaturalização e estranhamento** (BRASIL, MEC, OCM, 2006).

Duas observações são oportunas. Primeiro, com base nas proposições de Santos (2002) e Moraes (2009), as três subcategorias remetem, de fato, a uma disciplina específica e sua capacidade de promover o domínio de uma linguagem especializada formando um olhar crítico, uma compreensão sociológica sobre a realidade social.

No capítulo 2, assinalou-se que 2006, o Ministério da Educação lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). No caso da Sociologia, o documento orienta que a disciplina contribua especialmente para os processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Portanto, ao que parece, os sujeitos agregaram às suas concepções, elementos de um discurso oficial. Elementos que são termos mais técnicos de um discurso especializado que provavelmente foram incorporados no processo de formação.

Segundo, observa-se que nesses esquemas centrais, não há elementos ligados às finalidades amplas advindas do domínio do conhecimento sociológico como: intervenção, mudança e transformação da realidade. Inclusive, é emblemática a ausência do elemento cidadania nos referidos esquemas. Enfim, o domínio do referido conhecimento visa a constituição de uma visão, um pensamento, uma consciência sociológica e não uma cidadania sociológica como na categorização inicial de Santos e Moraes.

Na realidade, cidadania se tornou um princípio agregador de esquemas periféricos. Categorias periféricas como **sociedade, transformação, mudança, emancipação** ao que parece se reportam a um papel mais amplo da Sociologia na **formação e educação** dos jovens que se pode denominar **consciência cidadã**. Então, o princípio **consciência cidadã** (em contraponto a consciência sociológica) reúne quatro categorias constituídas de temáticas advindas da periferia das representações sociais dos licenciandos, conforme o Quadro 8.

Quadro 8

Categorias periféricas - Papel da Sociologia no Ensino Médio

Papel da Sociologia no Ensino Médio	Educação para cidadania	Transformação da realidade	Consciência política	Importância da Sociologia
Princípio: Contribuição para a formação geral	cidadania	Transformação	Emancipação	Essencial
Consciência cidadã	formação	Mudança	Conscientização	Importante
	educação	Realidade	Política	
	sociedade			

Nota: Categorias periféricas– formadas apenas com elementos do Sistema Periférico.
Amostra 1 – bolsista ativos

Princípio: consciência cidadã – categorias periféricas:

- **Formação para a cidadania.** Educação, formação, cidadania sociedade constituem um esquema periférico que reporta as finalidades amplas do processo educativo, inserção do ser no meio social, a formação do cidadão.
- **Transformação da realidade.** Esquema no qual a aquisição do conhecimento sociológico visa não só interpretar como também promover uma **mudança** e uma **transformação da realidade**.
- **Consciência política.** Nesse esquema, a cidadania tem uma conotação política. A Sociologia visa a **conscientização** e a **emancipação** dos educandos.
- **Importância da disciplina.** Essencial e **importância** ao que parece se referem tanto ao papel da Sociologia na formação da consciência cidadã como à própria valorização de disciplina em processo de consolidação no Ensino Médio.

As categorias acima constituem possibilidades de análise dos dados, refletem escolhas do pesquisador. No entanto, ao que parece, emerge dos dados (utilizando uma expressão de Vèrges) uma estrutura das representações sociais distinta daquela identificada por Santos e Moraes.

Por um lado, os conteúdos do seu núcleo central são influenciados basicamente pelo discurso oficial e acadêmico, ou seja, pelos conhecimentos advindos dos universos reificados. Espaços regulados pela lógica científica, nos quais a participação dos sujeitos é condicionada pela qualificação especializada, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber e de uma linguagem específicos. (Moscovici, 1991). Caberia evidenciar que as Orientações Curriculares, por exemplo, foram produzidas por um grupo de consultores¹³.

Por outro lado, observa-se no sistema periférico das representações sociais dos bolsistas presença ainda de muitos elementos originários dos universos consensuais. Espaços regulados pelos conhecimentos advindos da interação cotidiana, nos quais surgem as representações sociais. Elas advêm do senso comum, mas também são apropriadas dos conhecimentos gerados pelas ciências, provenientes dos universos reificados. (Moscovici, 1991). O estudo clássico de Moscovici (1961) sobre a Psicanálise mostra justamente como os seus conceitos foram apropriados e aplicados pelos indivíduos nas suas relações cotidianas.

¹³ Os consultores foram indicados pela Sociedade Brasileira de Sociologia.

Uma pesquisa recente coordenada por Leandro Raizer e Daniel Mocelin (2015) traz dados que vão ao encontro daqueles citados da análise acima. O estudo envolveu professores da educação básica, do ensino superior e estudantes de licenciaturas em Ciências Sociais que participaram do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) ocorrido no ano de 2015.

Dentre os estudantes, em grande parte bolsistas do Pibid, predominaram duas visões sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio: “desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política” (46,9%) e “promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais.” (28,6%). Há ainda uma terceira concepção com um percentual pequeno: “revelar aos alunos processos de opressão e dominação social” (12,2%).

Dessa forma, há uma convergência significativa entre estes resultados de natureza quantitativa e aqueles da análise das evocações que colocam: a compreensão da realidade social em primeiro lugar (46,9%) no núcleo central e a formação para a cidadania em segundo lugar no sistema periféricos das representações sociais.

O Quadro 9 contém um quadro produzido pelos autores com uma síntese dos resultados da pesquisa. Raizer e Mocelin (2015) chamam a atenção no quadro para a proximidade entre as visões dos professores do ensino superior e os estudantes embora os primeiros prioritariamente enfatizem o conhecimento sociológico como instrumento de compreensão (64,3%). Despertou-nos a atenção as diferenciações quanto à questão da cidadania. Ela é predominante entre os professores da educação básica (47,4%), como já apontara Santos, Moraes e Daudt, no entanto, é a opção de apenas de 14,3% dos professores de ensino superior. Entre esses dois grupos, numa posição intermediária, aparecem os licenciandos (28,3%).

Quadro 9

Finalidades do ensino de Sociologia segundo os participantes do IV ENESEB

Entendimento sobre o ensino da sociologia	Principal finalidade da sociologia no ensino médio	Participantes do IV ENESEB	Professores do magistério superior	Professores da educação básica	Estudantes de ciências sociais
Sociologia pragmática	Desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política	46,3%	64,3%	31,6%	46,9%
	Promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais	30,5%	14,3%	47,4%	28,6%
Sociologia emancipatória	Revelar aos alunos processos de opressão e dominação social	9,8%	-	10,5%	12,2%
	Sobrecarga de finalidades (associou diversas finalidades principais)	8,5%	-	10,5%	10,2%
	Qualificar a educação básica	3,7%	14,3%	-	2%
	Estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública	1,2%	7,1%	-	-
Total		100%	100%	100%	100%
N		82	14	19	49

Fonte: reprodução de RAIZER e MOCELIN (2015)

Numa confluência com a pesquisa de Raizer e Mocelin, pode-se afirmar, em resumo, que a análise de evocações apontou uma maior influência de um discurso oficial e acadêmico na constituição do Núcleo Central das representações sociais dos bolsistas. Assim, a Sociologia visa a formação de uma consciência sociológica concretizada na capacidade de uma análise crítica, como meio de desnaturalização da realidade social. No caso do sistema periférico, há influência de discursos que circulam em diversos âmbitos universos consensuais. Logo, o conhecimento sociológico busca a formação de uma consciência cidadã.

Na abordagem estrutural proposta por Abric, por mais contraditória e divergente que seja a relação entre os elementos do núcleo central e do sistema periférico, há efetivamente uma coerência quando analisados na sua totalidade. Os conteúdos do núcleo central têm um caráter normativo, contudo, eles são concretizados quando associados aos conteúdos do sistema periférico, em termos de tomadas de posições e condutas. (SÁ, 1996, p. 73). Por conseguinte, supõe-se a existência de pontes, mediações, relações entre a proposição do domínio de uma linguagem especializada (consciência sociológica) e o desenvolvimento de atitudes diante da realidade social interpretada sociologicamente (consciência cidadã). Essa hipótese será investigada no Estudo II. A seguir, serão realizadas análises complementares com objetivo de verificar se há diferenciações entre subgrupos de estudantes em razão de variáveis demográficas e da situação no Pibid (ativo ou egresso, tempo).

Análise complementar – especificidades (variáveis)

No sentido de se identificar possíveis variações, utilizou-se em um primeiro momento o subprograma Complex constitutivo do EVOC 2003. Ele fornece uma comparação estatística entre as evocações de subgrupos. Ele identifica os elementos típicos de cada subgrupo e aqueles que são comuns. Dentre estes, ele calcula o grau de especificidade ou ligação que um elemento apresenta com um certo subgrupo comparado com outro.

No caso dessa pesquisa, o programa testou as seguintes variáveis: faixa etária, sexo, região, formação média e superior (instituição pública ou particular), tempo de curso e de Pibid. Caberia focar em dois resultados: 1) não há variação quanto aos elementos de núcleo central, eles estão presentes em todos os subgrupos e 2) dentre as 8 variáveis testadas, somente foi detectada alguma variação referente ao fator faixa etária e em apenas uma comparação com base no Teste *t* de Student¹⁴.

A Tabela 9 apresenta a comparação lexical entre faixas etárias para as quais, o programa identificou palavras em comum com frequência maior que 5 e com variação significativa entre elas.

¹⁴ O teste *t* de Student permite inferir se as diferenças entre os resultados dos grupos (no caso as faixas etárias) implicam ou não em maior influência de uma variável. As diferenças significativas devem ser superiores a 10% *t* de Student. O que implica em um quociente *t* acima de 2,0 para significativo e de 3,0 para altamente significativo.

Tabela 9
Comparação lexical segundo a variável faixa etária

Palavras comuns	Etárias				
	Frequência > 5	Faixas			
Palavras comuns	17-21 anos	X	26-30 anos	Teste	t
				<i>Student</i>	
Conhecimento	6		5	-	
Crítica	30		11	-	
Desnaturalização	9		11	2.28	

Nota: Amostra 1 – bolsista ativos

Nota: dentre os 160 participantes, (n=158) responderam o item sobre idade, entre 17-21 anos (n=59); entre 22 e 25 anos (n=47), entre 26 e 30 anos (n=30) e 30 ou mais anos (n=22)

O resultado pode indicar que o elemento **desnaturalização** tem uma relação maior com o discurso dos bolsistas na faixa entre 26 e 30 anos. No entanto, nos diversos testes, foi o único resultado positivo indicando uma diferenciação e apareceu somente no estrato relativo à variável idade. Talvez se possa indicar de modo geral que a estrutura das representações sociais dos licenciandos, seu núcleo central, seria pouco sensível a influências derivadas de fatores de ordem interindividual, como por exemplo, as variáveis demográficas.

Houve uma última análise agora com a amostra 2 constituída dos bolsistas ativos (n=160) e egressos do programa (n=40). As evocações então de 200 sujeitos foram analisadas. No Quadro 10, se observa que basicamente o resultado é o mesmo da Amostra 1. O núcleo central (Zona 1) se manteve inalterado. Nota-se que na Zona 1 (destacada pela cor), estão localizados vocábulos com maior frequência (≥ 24) e colocadas nas primeiras posições ($< 2,6$). As poucas alterações aconteceram no sistema periférico, especialmente, na terceira e quarta casas: elementos incorporados (verde) e excluídos (vermelho e taxados).

Quadro 10

Evocações sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio – Amostra 2

Posição (P)	Primeiras posições (P) <2,6			Últimas posições (P) >=2,6		
Frequência (F)	Zona 1 NÚCLEO CENTRAL (+\+)			Zona 2 PERIFERIA PRÓXIMA (+\+)		
Frequência Alta >=24	Palavras	F (+)	P (+)	Palavras	F (+)	P (-)
	Compreensão	26	2,1	Cidadania	18	3,0
	Crítica	91	2,2	conhecimento	31	2,7
	Desconstrução	24	2,2			
	Desnaturalização	40	2,2			
	Reflexão	34	1,9			
Frequência (F)	Zona 3 PERIFERIA PRÓXIMA (-\+)			Zona 4 PERIFERIA DISTANTE (-\+)		
Frequência Intermediária >= 8 <= 24	Palavras	F (-)	P (+)	Palavras	F (-)	P (-)
	Conscientização	17	2,2	Mudança	8	2,8
	Educação	12	2,4	Pensar	10	3,5
	Estranhamento	19	2,4	Política	16	3,3
	Formação	11	2,6	problematização	8	3,1
	Importante	11	1,5	questionamento	9	3,1
	Senso comum	10	2,2	transformação	13	3,0
	Respeito	9	2,6	visão-mundo	7	3,0
	Sociedade	20	2,6	Aprendizado	8	3,1
	Emancipação	6	2,6	Cultura	8	3,8
	Essencial	6	1,5	Diversidade	6	3,6
				História	6	3,3
				Realidade	6	3,3
				Respeito	7	2,1
				Sociedade	14	2,9

Nota: Amostra 2 ampliada (n=200): bolsistas de iniciação em atividade (n=160) + egressos (n=40)

Na busca de se identificar possíveis variações entre as evocações das duas amostras, ainda foi realizado um teste com o programa Complex. No entanto, a comparação lexical também não mostrou nenhum elemento com uma ligação maior ou diferenciada com um dos dois grupos (ativos e egressos).

Os dados sugerem que mesmo após a saída do Pibid, os egressos continuam compartilhando com os bolsistas uma mesma visão sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. Ressalta-se que alguns saíram do programa, mas continuaram no curso e outros

mantiveram um vínculo informal com o Pibid. Muitos, entretanto, se desvincularam da universidade após se formarem, dentre os quais, alguns se tornaram professores.

Não obstante os diversos testes objetivando verificar a centralidade de elementos e as variações grupais, se contatou um núcleo central incólume. O sistema periférico também apresentou poucas alterações. Enfim, (Quadro 11), o Estudo I evidenciou que a concepção de uma Sociologia contribuindo para formar uma consciência sociológica (centralmente) e uma consciência cidadã (periféricamente) estrutura as representações sociais dos bolsistas do Pibid na área de Sociologia.

Quadro 11

Síntese - A Sociologia no Ensino Médio: representações sociais de bolsistas e egressos

Categorias centrais (Consciência sociológica)	Categorias periféricas (Consciência cidadã)
Formação do senso crítico	Consciência política
Construção do conhecimento reflexivo	Educação para cidadania
Discurso oficial (OCM) sobre a Sociologia	Importância da Sociologia
	Transformação da realidade

Nota: Amostra 2 ampliada (n=200): bolsistas de iniciação em atividade (n=160) + egressos (n=40)

3.3 Estudo II – Campo comum

3.3.1 Metodologia: procedimentos específicos – classificação hierárquica descendente

De acordo com Ângela Almeida (2009), geralmente, a abordagem tridimensional proposta por Doise encontra suporte em métodos quantitativos, nos quais questionários são privilegiados. Notadamente, eles são aplicados para viabilizar a coleta de dados relativos às populações ou amostragens em larga escala, como na pesquisa de Doise em 35 países sobre direitos humanos citada pela autora.

Contudo, nessa abordagem não se descarta o suporte de procedimentos de origem qualitativa. Em escalas menores, instrumentos como entrevistas individuais ou coletivas são utilizados para a compreensão tanto das diferenciações dentro do campo comum, como das inserções culturais e ideológicas que lhes servem de ancoragem.

No caso desse estudo, o instrumento de pesquisa (questionário online) e participantes são os mesmos do Estudo I. O instrumento contém uma questão de evocação dividida em duas partes. Uma primeira parte, na qual se pediu ao participante que escrevesse de quatro a seis palavras diante do termo indutor: o papel da Sociologia no Ensino Médio e uma segunda parte, na qual, o sujeito era solicitado escrever um pequeno parágrafo com as razões para escolha da palavra que foi identificada como sendo a mais importante.

Nesse estudo, buscou-se identificar o campo comum por meio da análise do conteúdo das respostas dadas a essa segunda questão. Elas são analisadas com apoio do programa IRAMUTEQ conforme descrição a seguir.

Trata-se de um programa de análise de dados textuais desenvolvidos por Pierre Ratinaud (2009)¹⁵. É uma alternativa de domínio público ao ALCESTE, programa amplamente conhecido da comunidade acadêmica concebido por Max Reinert.¹⁶ O IRAMUTEQ fornece recursos semelhantes aqueles do ALCESTE, como a Análise Fatorial de Correspondência (AFA) e Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que Ratinaud denomina Método ALCESTE, por se tratar de uma construção de Reinert.

As pesquisas de Reinert mostraram que é possível analisar, descrever e quantificar um texto com objetivo de buscar suas estruturas mais significativas. Tais estruturas estão ligadas a distribuição das palavras ao longo do texto que de modo geral é sistemática e não aleatória, portanto, passível de classificação. Nesse sentido, o autor desenvolveu o método de Classificação Hierárquica Descendente no qual são realizadas sucessivas divisões do texto a partir das quais, são identificadas classes de palavras e as relações entre elas. (IMAGE, 2016)

Dessa forma, é possível acessar informações essenciais contidas em diálogos ou em respostas a questões abertas de entrevistas e questionários. Tais informações, porém são interpretados pelo pesquisador. Sua análise deve estar atenta para as indicações sobre concepções e representações sociais presentes nas classes de palavras sugeridas pelo programa.

¹⁵ IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). De domínio público e fonte aberta, o programa é desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) da Universidade de Toulouse. Disponível em < www.iramuteq.org. >

¹⁶ O ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) foi concebido originalmente por Max Reinert do Centro nacional de investigação científica (CNRS). Atualmente é disponibilizado no mercado pela sociedade IMAGE).

Em relação a presente pesquisa, as classes de palavras evidenciadas ajudaram na identificação do campo comum. Para tanto, em um primeiro momento, as respostas abertas de todos os sujeitos (n=203) foram lançadas no IRAMUTEQ como um só *corpus* (único texto), sem considerar as diferenciações concernentes a situação dos bolsistas (ativos ou egressos, tempo de programa e curso) e outras variáveis de ordem sociodemográfica.

Posteriormente, tais dados foram submetidos a uma Análise Fatorial de Correspondência. Esse tipo de análise, dentre outros aspectos, ofereceu uma visão gráfica sobre as oposições no discurso dos sujeitos ligadas a diversas variáveis estabelecidas pelo pesquisador, no caso: tipo de bolsista, sexo, idade, formação e posição institucional.

3.3.2 Resultados:

1ª fase: análise do campo comum das representações sociais

A análise do discurso dos sujeitos com apoio do IRAMUTEQ indica que o campo das representações sociais dos bolsistas se estrutura a partir de dois eixos:

Eixo A – **A Sociologia:** as concepções sobre o papel da ciência sociológica no ensino médio

Eixo B – **O espaço escolar:** as percepções referentes às experiências docentes

A Figura 6 apresenta uma síntese gráfica dos resultados da Classificação Hierárquica descendente (CHD)¹⁷. Ela nos mostra a existência dos dois eixos em torno dos quais articula-se o pensamento dos entrevistados: um englobando as classes 1, 5 e 2 e outro, as classes 3 e 4.

¹⁷ Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), conforme Camargo, (2013), são realizadas sucessivas divisões no corpus gerando classes de palavras ordenadas hierarquicamente. O dendrograma (dendro: árvore) sintetiza esse processo. As classes são representadas como os galhos da árvore que podem ser divididos sucessivamente de acordo com as configurações do programa. No presente caso, nota-se que no primeiro momento, o corpus foi dividido em dois subcorpus. No segundo momento, o subcorpus a direita foi dividido em duas partes, obtendo-se a classe 3 e 4 constituindo um eixo ou bloco de classes. No terceiro momento, originou-se o subcorpus à esquerda formado inicialmente pela classe 1. Porém, na continuidade da análise, aquela classe foi particionada gerando também as classes 2 e 5 com a formação de um segundo eixo. Então, a CHD terminou, pois, as 5 classes eram estáveis, isto é, constituídas de segmentos de texto com vocabulário semelhante.

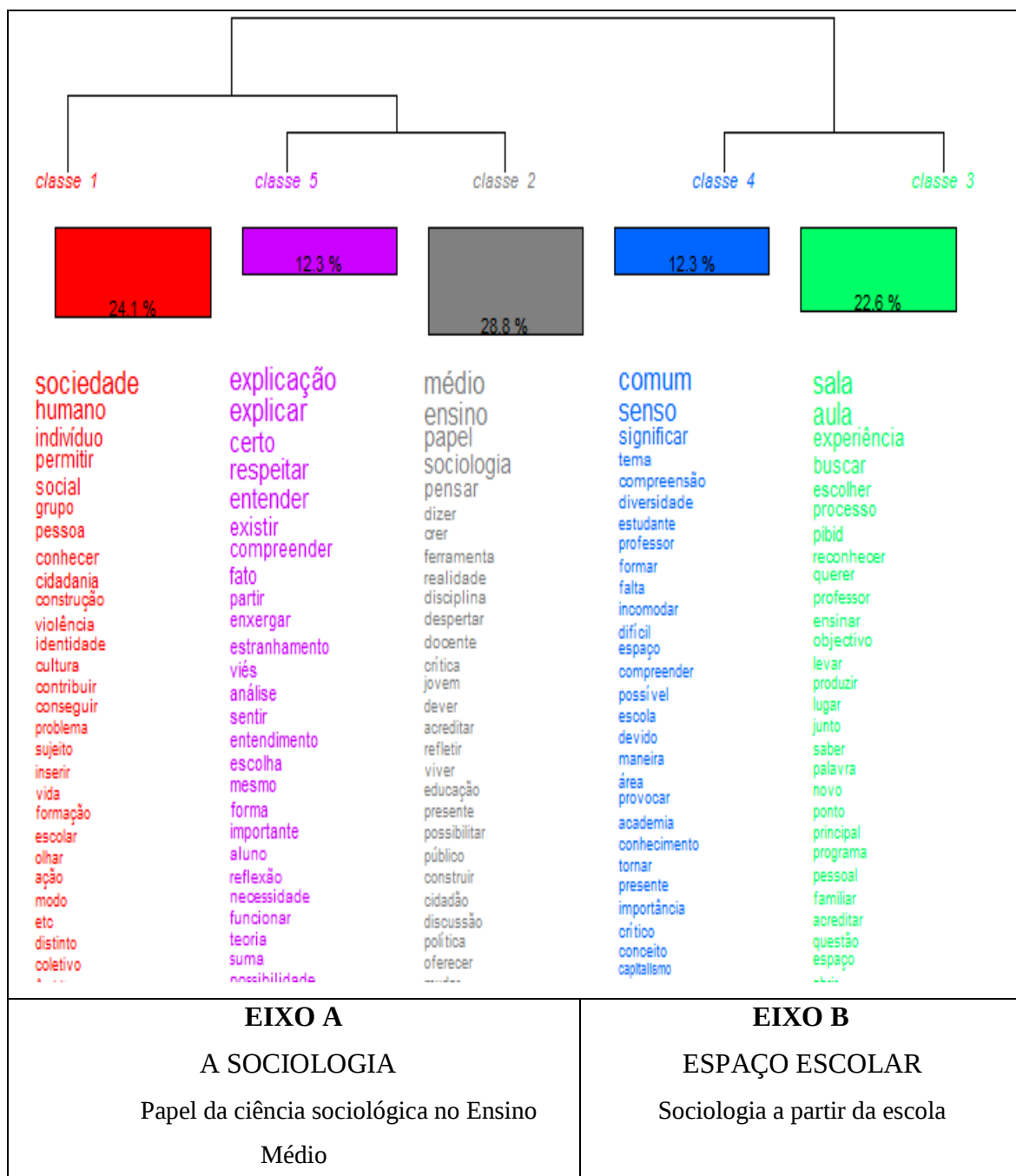


Figura 6 – Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* total – gerada pelo IRAMUTEQ

EIXO A – A Sociologia – Papel da ciência sociológica no Ensino Médio

As palavras constitutivas de cada classe desse eixo foram extraídas pelo programa de segmentos de textos, nos quais elas têm pleno sentido, pois estão contextualizadas. Recuperar esse sentido, a partir da análise dessas frases, possibilita ao pesquisador interpretar e reconstruir o significado da própria classe e lhe atribuir um nome como uma síntese de sua interpretação¹⁸.

A Figura 7 representa justamente essa síntese. O **Eixo A** traz as percepções sobre a Sociologia no Ensino Médio estruturadas em três classes. As palavras foram organizadas e encadeadas com objetivo de se visualizar a proximidade entre seus significados.¹⁹

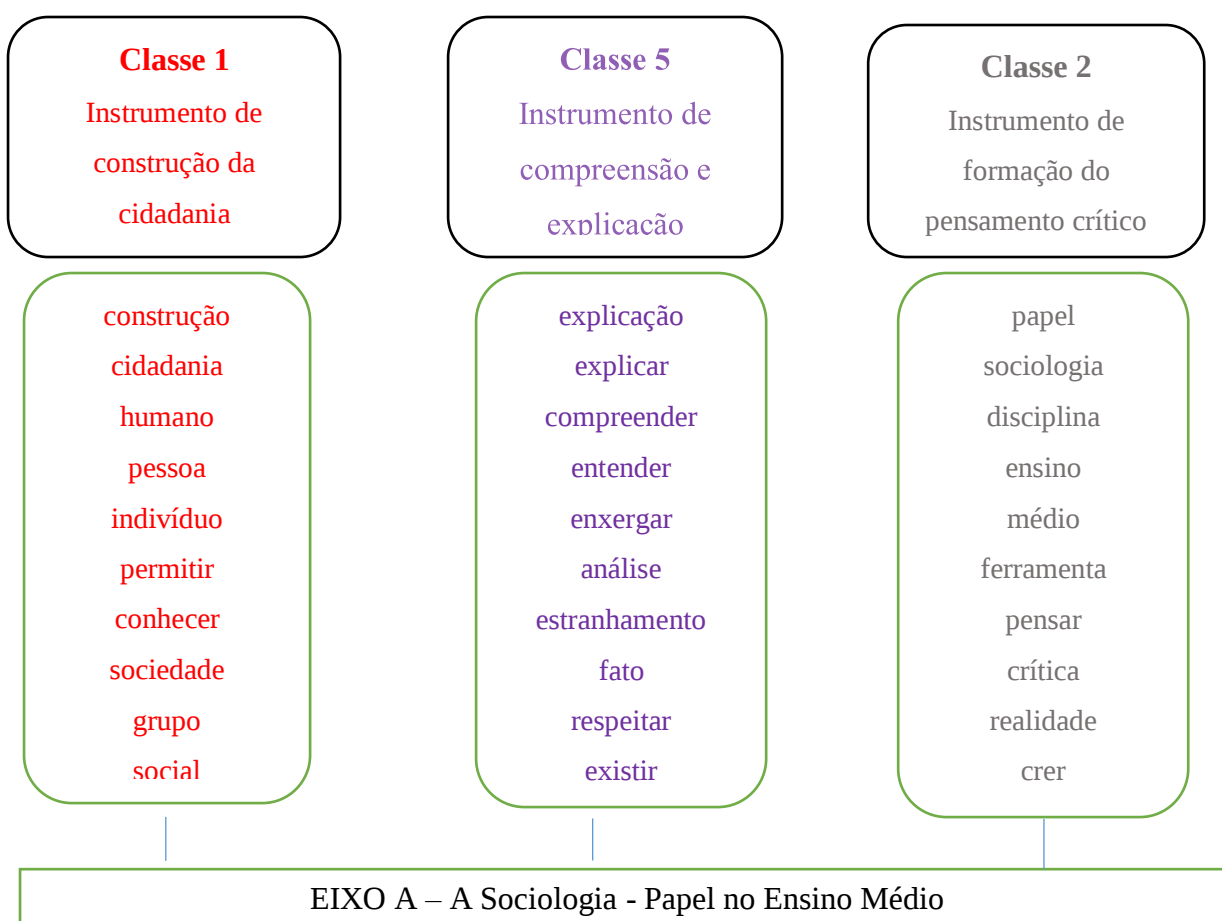


Figura 7 - Classes constitutivas do Eixo A

¹⁸ Houve a preocupação de se verificar a adequação da interpretação dos dados gerados pelo programa. Assim, contou-se novamente com o apoio da Socius – Consultoria Júnior em Ciências Sociais/UnB. Pesquisadores da empresa atuaram como juízes independentes nominando os eixos e classes geradas pelo programa.

¹⁹ O programa elenca e ordena entre 23 e 24 palavras mais típicas de cada classe (Figura 5). Cada classe é destacada por uma cor. Quanto maior a fonte da palavra maior a associação dela com a classe. O grau de associação é determinado pelo meio do cálculo do qui-quadrado: χ^2 . Em comparação com a Figura 9 (gerada pelo Iramuteq), observa-se um número menor de palavras representando cada classe. O pesquisador fez um ranking de máximo 12 palavras com maior χ^2 . Considerou-se, na seleção, apenas palavras com sentido pleno observado na análise das frases típicas que constituem unidades de contexto.

De modo geral, o Eixo A composto de três classes está relacionado à preocupação dos licenciandos em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante e aplicável na vida cotidiana dos indivíduos e no Ensino Médio. A Sociologia é concebida como um instrumento de formação para a cidadania e de domínio de uma linguagem técnica, um modo científico compreender, explicar e criticar a realidade. As três classes em conjunto correspondem a 65% do total do *corpus* analisado, ou seja, quase a metade do discurso dos sujeitos se refere às tomadas de posição quanto ao papel da Sociologia. Sublinhamos que apenas uma das oito variáveis testadas exerce influência embora mínima sobre o discurso dos sujeitos.²⁰ Trata-se da variável Tpbid1 (bolsistas com até um ano de Pibid) que poderia influenciar na constituição da classe 2.²¹

Na exposição a seguir, as frases típicas foram destacadas, enquanto as palavras mais fortemente associadas à classe estão ressaltadas em negrito.

Classe 1 – A Sociologia como instrumento de construção da cidadania

Numa leitura inicial da classe, destacam-se nos discursos dos sujeitos as palavras como **sociedade, construção e cidadania**. Elas se reportam a um papel social mais amplo atribuído à Sociologia no Ensino Médio:

Desenvolver junto com os alunos de Sociologia caminhos metodológicos de pesquisa propicia o estudo sistemático do ser **humano** em **sociedade**. Dessa forma, o intuito é proporcionar a **construção** de um pensamento reflexivo e crítico que conscientemente conduz os **indivíduos** a exercer sua **cidadania** plena.

Na transição para a **vida** adulta é o momento ideal dessa **construção** de **cidadania** e **identidade**, pois quanto mais cedo é apresentada as possibilidades da **vida social** mais chances o **indivíduo** tem de escolhas.

²⁰ A ligação de uma palavra ou variável com uma classe é estimada pelo teste do qui-quadrado (χ^2). O programa classifica os valores de χ^2 em três zonas:

- 1ª zona $\chi^2 > 15$ (altamente significativo),

- 2ª Zona: $\chi^2 > 4$ e < 15 (significativo) e

3ª zona $\chi^2 < 3.9$ (NS *non significatif*).

Nota técnica. Em termos estatísticos $\chi^2 > 15$ (1ª Zona) implica em um valor de **$p < 0,0001$** , ou seja, em menos de **1%** dos casos, a influência atribuída a variável seria obra do acaso. Na 2ª zona, $\chi^2 > 4$ e < 15 corresponde a um valor entre **$p > 0,0001$** e **$p < 0,05$** , a margem de erro é estendida até **5%**. Na 3ª zona, $\chi^2 < 3,9$ implica em um valor de **$p > 0,05$** , assim, existiria uma chance **superior a 5%** do efeito da variável ser decorrente de outros fatores.

²¹ Tpbid1 (bolsistas com até um ano de Pibid) constituiria a variável com maior potencial para influenciar o discurso dos sujeitos, pois dentre todas as variáveis, ela apresenta o maior valor no teste de qui-quadrado **$\chi^2 = 4.1$** . Ressalta-se que se trata de um valor baixo que a coloca no patamar mínimo da 2ª zona de significância.

Os sujeitos enfatizam alguns aspectos da formação da cidadania, como a consciência dos direitos e deveres, a formação de **indivíduos, valores**, respeito a **alteridade**.

Conhecer cientificamente sobre a **sociedade** e sua multidão de **indivíduos** beneficia em muito na **construção** de uma visão de **alteridade**.

Acredito que esta deva ser a função de toda e qualquer disciplina **escolar** já que estamos formando **indivíduos** para a **vida** em **sociedade**, os valores **humanos** devem estar em primeiro plano.

Classe 5 – A Sociologia como instrumento de compreensão e explicação da realidade

A classe 5 apresenta uma diferenciação relativa à classe 1. Nela, destacam-se palavras/verbos que se reportam a um papel mais específico da Sociologia no desenvolvimento de certas habilidades/operações mentais: **compreender, entender, explicar enxergar**.

As razões da **escolha** das palavras acima **apresentadas partem** do **entendimento** que a Sociologia é uma ciência que busca **explicar** e **entender** a complexidade das relações nas quais os seres humanos estão inseridos.

A **escolha** de **reflexão** como a palavra mais **importante** se relaciona com a **necessidade** de a Sociologia ser uma disciplina que forneça referenciais teóricos aos **alunos** para **pensarem** por si próprios, criarem **teorias** para **compreender** e **explicar** a sociedade em que vivem.

Enfatiza-se a contribuição da disciplina para o domínio de uma linguagem específica baseada em conceitos e teorias, de um modo peculiar de conhecer a realidade social fundamentado na ciência sociológica.

Conhecer diferentes **realidades** e **entender** que não há apenas uma **explicação**, um conceito ou uma **teoria** que as **expliquem** é que podemos confrontar a **realidade** do **aluno** e partir para o **estranhamento** e desnaturalização assumindo um olhar crítico.

Nessa perspectiva de domínio de uma linguagem conceitual, os sujeitos citam as proposições das Orientações Curriculares que apontam o estranhamento e a desnaturalização como papéis da Sociologia no Ensino Médio.

Imagino que se causo **estranhamento** retiro do natural aquilo que é **pensado** naturalmente e posso instigar o **aluno** a **compreender** aquilo por outro **viés** não somente o que já se sabe, mas descobrir uma outra **explicação** e sentido.

O **estranhamento** é como comer a maçã. Nunca mais a **realidade** social é **vista** da **mesma forma**.

Classe 2 – A Sociologia como instrumento de formação do pensamento crítico/cidadania

A classe 2 de certo modo complementa a classe 5, pois também traz elementos que se reportam a uma função específica da ciência sociológica na escola. Palavras como **pensar, crítica e ferramenta** se referem ao **papel da disciplina Sociologia Ensino Médio**.

A Sociologia no Ensino Médio ajuda a pensar o outro como um outro conhecível, o outro da vizinhança, o outro da **política**, o outro da economia e o outro do outro lado do **mundo**.

A partir do momento em que o **aluno de Ensino Médio** passa a ter contato com a **Sociologia**, é **construído** o seu senso **crítico possibilitando** que o mesmo se sinta como indivíduo parte do meio em que **vive** e como tal.

O **papel** dessa **disciplina** na **escola** é inegável principalmente no que **diz respeito** à criticidade que ela **cria** ou pelo menos **deveria** criar nos **alunos e alunas**.

Os licenciandos também procuram enfatizar o que diferencia a Sociologia das demais disciplinas no referido nível de médio.

Por ser a **disciplina do Ensino Médio** com maior possibilidade do confronto de dogmas morais constituídos dentro das perspectivas juvenis, isto é, se bem trabalhada.

Acredito que o **papel da Sociologia** transcenda o viés puramente mecânico em que a **educação pública** e a privada se encontram ao propor a desnaturalização desconstrução do que está posto na **realidade** dos **alunos**.

Os sujeitos relacionam a formação de uma visão crítica da realidade com o desenvolvimento das capacidades abordadas na classe 2, tais como a desconstrução e o estranhamento. No entanto, é importante salientar que eles também apontam a relação entre a aquisição dessa formação específica com as finalidades mais amplas da educação: formação para a cidadania.

Formação **crítica** de um jovem é papel da **Sociologia** no **Ensino Médio** é muito importante na formação de um cidadão.

Desenvolver junto com os alunos de **Sociologia** caminhos metodológicos de pesquisa propicia o estudo sistemático do ser humano em sociedade. Dessa forma, o intuito é proporcionar a construção de um **pensamento** reflexivo e **crítico** que conscientemente conduz os indivíduos a exercer sua **cidadania plena**.

Desse modo, a classe 2 faz a ponte entre o proposto na classe 5, uma formação específica e o proposto na classe 1, uma formação geral, voltada para a construção da cidadania. Essa formação mais ampla, a inserção crítica no mundo social é viabilizada justamente com a aquisição das ferramentas conceituais disponibilizadas pelo conhecimento sociológico. Enfim, a Sociologia possibilita o acesso a uma linguagem especializada, sua contribuição para o exercício pleno da cidadania, uma cidadania sociologizada ou sociológica.

Essa concepção acerca da função da Sociologia na escola pode ser relacionada com o papel mais amplo do conhecimento sociológico na sociedade moderna. No capítulo 1, fora visto que Giddens aponta que, na atualidade, as Ciências Sociais teriam mais influência na vida cotidiana das pessoas do que as Ciências da Natureza. O autor cita a forma como as estatísticas usadas por aquelas ciências refletem sobre as decisões cotidianas, como por exemplo, a decisão de contrair matrimônio. Embora seja uma decisão subjetiva, ela será refletida e balanceada pelos conhecimentos e dados objetivos referente às altas taxas de divórcios. Inclusive esses conhecimentos podem afetar a própria decisão de se casar, bem como as decisões relacionadas, como o regime das propriedades. Conforme o autor, "o casamento e a família não seriam o que são hoje se não fossem inteiramente sociologizados e psicologizados. (1991, p.49)

Nessa perspectiva, naquele capítulo, se apontou a existência de uma cidadania sociologizada. Para o autor, hoje, uma larga parcela da população acessa – de um modo mais ou menos diluído – conceitos sociológicos que constituem um instrumento de reflexão sobre as suas práticas sociais. Em resumo, na visão de Giddens, a Sociologia reestrutura reflexivamente seu próprio objeto, o sujeito social que aprende, dessa maneira, a pensar sociologicamente.

Para o autor, a Sociologia pode exercer pelo menos quatro funções práticas na vida das pessoas: o autoesclarecimento, a sensibilidade cultural, a avaliação de políticas públicas e a mudança das suas condições de vida. Esta última seria a sua função mais importante, pois sabendo o porquê de como nós agimos e como nós fazemos certas coisas em sociedade, provavelmente, nós seremos, assim, capazes de influenciar nosso próprio futuro.

Nesse eixo, observou-se que os discursos dos licenciandos apontam justamente nessa direção do domínio do conhecimento especializado da Sociologia. Esse conhecimento pode exercer um papel mais amplo na formação dos jovens, na constituição de uma cidadania sociologizada por diversos caminhos:

De **pessoa** a cidadão, a **construção** da personalidade do **indivíduo** é de fundamental importância. Conhecimento dos direitos e deveres em **âmbitos** públicos e privados **permite** que a **pessoa** analise melhor as opções para sua **vida** e assim construa sua jornada.

Formação da **identidade** pessoal e cultural, pois **permite** o ser **social** constituir sua personalidade **distinta** e própria ao mesmo tempo que faz parte de um **grupo**.

Por fim, é oportuno apresentar uma síntese gráfica das relações evidenciadas na classe 2 com base na análise de similitude.²² Nessa análise, na Figura 8, é possível observar as palavras da classe distribuídas numa árvore em que os diversos termos nos galhos (em destaque **ferramenta, crítica, pensar, educação, jovem, cidadão**) derivam de um tronco comum (**Sociologia**), o que fornece uma síntese imagética do **papel** do **ensino** daquela ciência na formação dos jovens do **ensino médio**.

²² O Iramuteq fornece um gráfico da classe em forma de árvore decorrente de uma análise de similitude de aproximação entre as palavras.

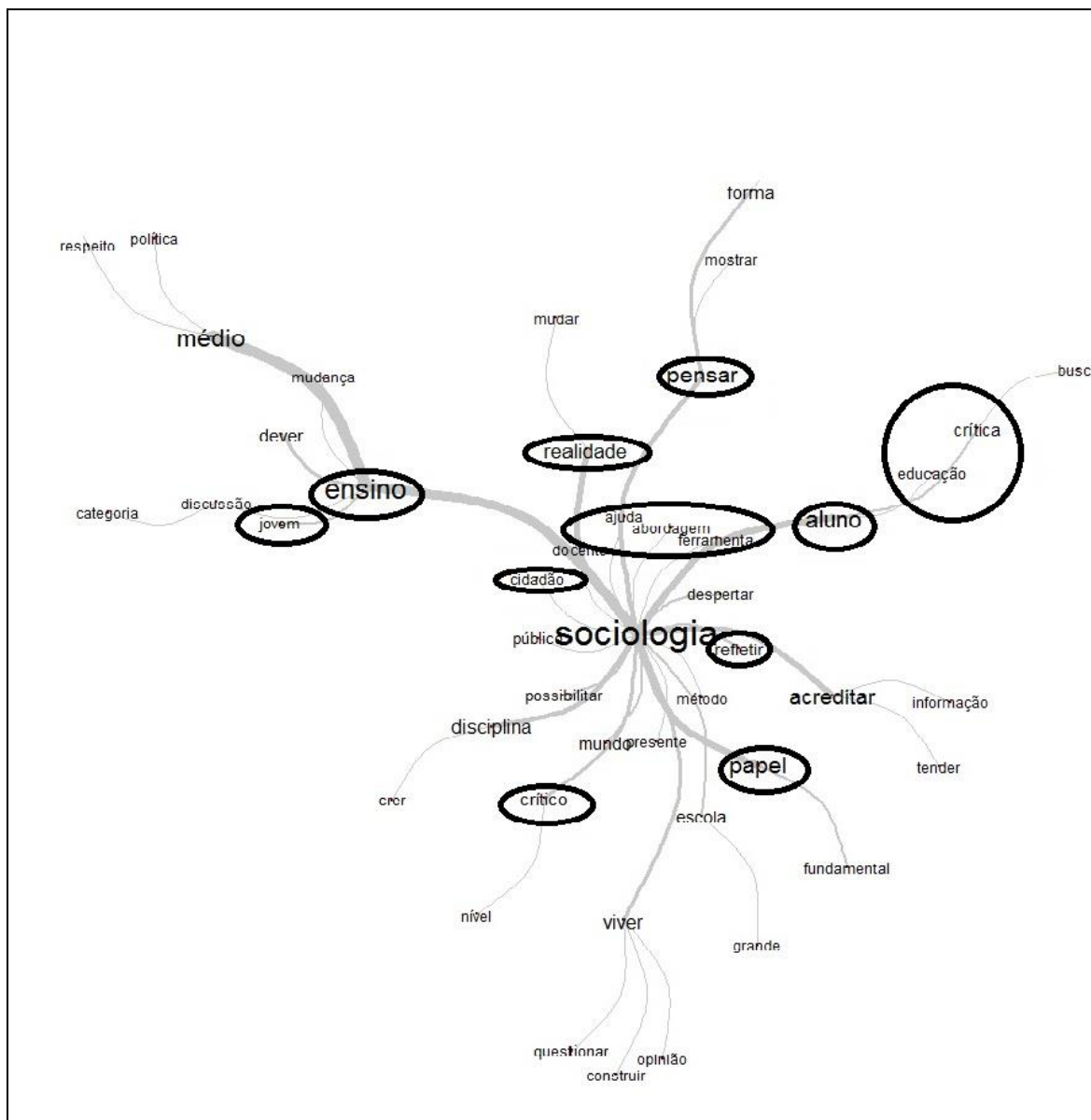


Figura 8– análise de similitude – classe 2

EIXO B – O espaço escolar - Sociologia a partir da vivência social e das relações escolares

O **Eixo B** é composto por duas classes. Cabe lembrar que as palavras constitutivas de cada classe foram extraídas pelo programa de segmentos textos nos quais elas ganham pleno sentido. A recuperação desse sentido, possibilitou ao pesquisador interpretar o significado da própria classe e lhe atribuir uma denominação como uma síntese de sua interpretação. A Figura 9 representa justamente essa síntese.

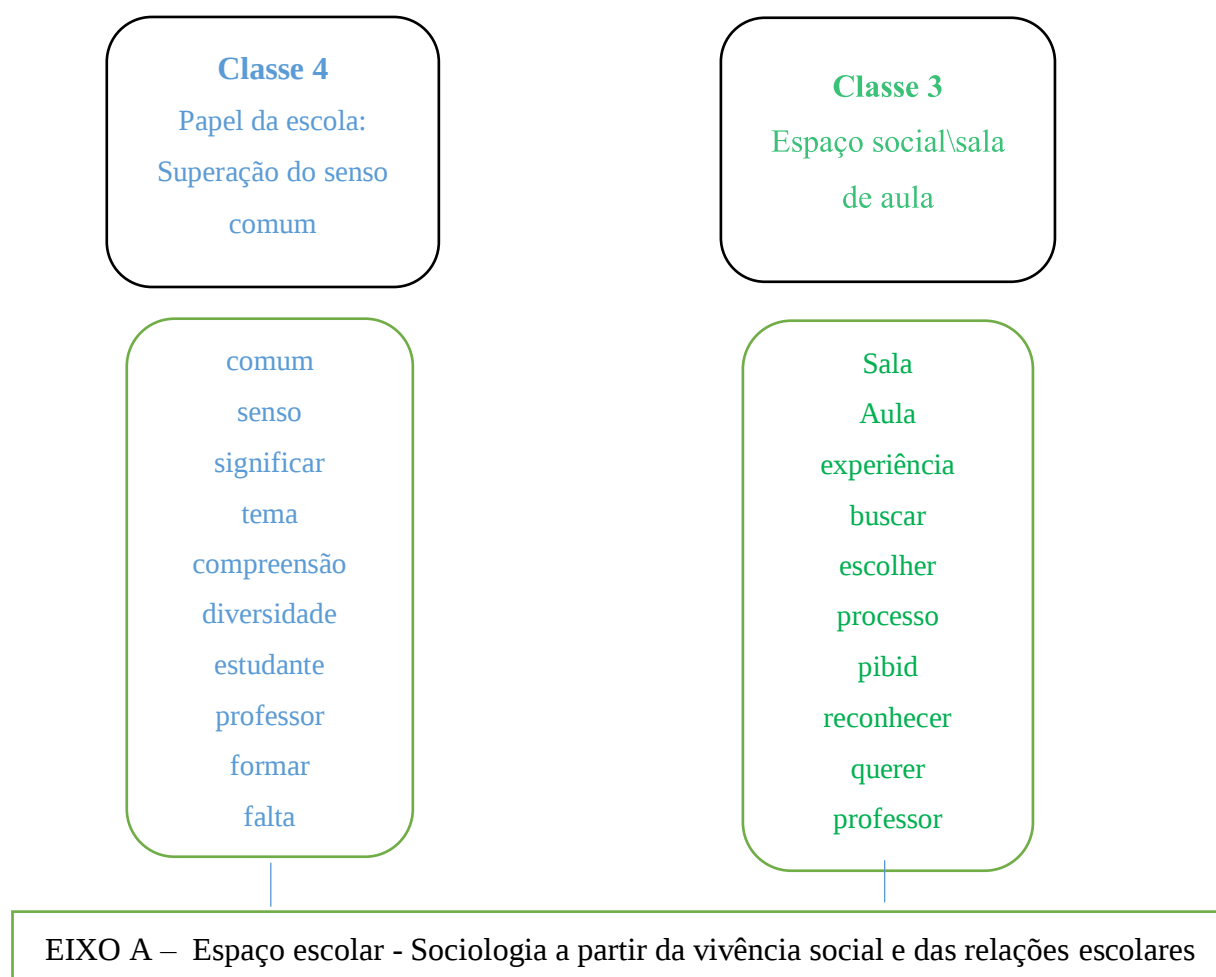


Figura 9 – Classes constitutivas do Eixo B

O **Eixo B** traz também as percepções sobre a Sociologia no Ensino Médio, todavia contextualizadas pelas experiências vivenciadas no espaço escolar, sobretudo, aquelas advindas do Pibid. A Sociologia é concebida como um instrumento de superação do senso comum que predominaria na escola e sala de aula. As duas classes em conjunto correspondem a 35% do total do *corpus* analisado. Ressalta-se que apenas a variável idade (modalidade sujeitos entre 26 e 30 anos) teria potencial mínimo significativo para influenciar o discurso dos sujeitos.²³

Na exposição a seguir, as frases típicas de cada classe foram destacadas, enquanto as palavras ligadas à classe ressaltadas em negrito.

²³ A variável *ida_03* (sujeitos entre 26 e 30 anos) apresentou $\chi^2=5.97$ a colocando um pouco acima do limite mínimo da 2ª Zona onde a variável pode ser cogitada como significativa. 2ª Zona $\chi^2 > 4$ e <15 .

Classe 4 – Papel da escola e da Sociologia: instrumento superação do senso comum

Nesta classe, destacam-se palavras como **senso comum**, **conhecimento**, **professor**, **estudante** que se reportam ao papel da Sociologia no espaço escolar.

Reflexões acerca do **espaço** onde vivemos. Justifico de extrema **importância** visto que esse **conhecimento** é primordial para pensar nas relações sociais e abordar **temas** polêmicos. Trabalhar com o **senso comum** dos **estudantes** em primeiro momento e em seguida cabe ao **professor** desmistificar.

A importância de causar um estranhamento inicial e de quebrar os paradigmas do **senso comum** sobre as questões sociais para que se possa problematizá-las e estudá-las teoricamente

A ênfase na proposição do desenvolvimento do senso crítico, provavelmente seja marcada pela vivência dos bolsistas na escola. Para eles, trata-se de um espaço social, no qual haveria um predomínio do senso comum como forma de conhecimento.

Na minha vivência na **escola**, eu me **incomodava** com tantas verdades caseiras proliferadas no ambiente escolar pelos **professores**.

Quando apenas debatido o **senso comum** com os alunos, acabamos por deixar o aluno apenas reproduzindo o que ela acha correto.

Conscientização acredito que todas as palavras que eu usei acima se completam a consciência que vivemos no **senso comum**.

Desse modo, a proposição sobre o papel da Sociologia posta nessa classe se assemelha aquelas citadas nas classes do eixo anterior, há uma preocupação com o desenvolvimento da crítica. Entretanto, no Eixo A, as proposições parecem derivar ou serem deduzidas de princípios mais amplos, inclusive algumas de orientações curriculares oficiais, enquanto no Eixo B, elas advêm ou são induzidas a partir da inserção dos sujeitos no espaço escolar.

Da mesma forma que nas classes anteriores, os licenciandos enfatizam o domínio de uma linguagem específica e sua relação com objetivos mais amplos da educação, como a inserção do jovem no mundo social:

Sair do **senso comum** e isso só é desenvolvido a partir do **conhecimento** científico que a disciplina de Sociologia representa.

O fato de a palavra sociedade ser repetida na **escola**, na rua, nos **espaços** públicos e privados como uma palavra que explica quase tudo por si mesma. Acredito que através da Sociologia é **possível provocar** os **estudantes** a **compreender** o que **significa** a sociedade.

Classe 3 – Espaço da sala de aula

Nesta classe, sobressaem-se termos como **buscar, ensinar, experiência, processo, levar** referentes à visão dos sujeitos sobre a dinâmica da sala de aula:

Um **espaço** possível de múltiplas **experiências** e perspectivas fazendo convergir e rodopiar em torno das **questões** sociológicas. Em suma, aproximar os alunos dos temas por meio de suas próprias trajetórias. Por isso, **escolho** o **diálogo** como a **palavra** mais importante numa **sala de aula**.

Nota-se que essa classe complementa a anterior. Aquela se reporta à finalidade da escola e esta classe se refere aos meios que possibilitariam a superação do senso comum, como **argumentação, diálogos e debates, sala de aula**.

O **processo** mais difícil e de maior importância é apresentar discussões em **sala de aula**.

Mas um empenho **pessoal** que **busque** o máximo de conhecimento sobre os diversos campos dos **saberes** para que assim seja possível a dialogicidade em **sala de aula**.

Não penso a argumentação como algo exclusivo da **sala de aula** ou das **aulas** de Sociologia. Penso de maneira ampla pois considero que a **aula** de Sociologia também pode instigar o aluno a desenvolver seus **argumentos** em outros âmbitos.

Por fim, é importante acentuar que os bolsistas fazem uma relação entre a experiência no Pibid e o desenvolvimento dessa visão sobre o papel da Sociologia:

Diante dessa primeira **experiência** de contato com a realidade escolar e de **sala de aula** possibilitada pelo **Pibid**.

Verifica-se que o conteúdo dessa classe teria uma certa influência da variável idade, especialmente, dos licenciandos na faixa etária entre 26 e 30 anos. Dentre os estudantes mais velhos, é possível que haja então uma tendência no sentido de se imprimir maior significado à experiência docente.

É oportuno lembrar que ainda na análise do núcleo central (Estudo I), aquela variável também foi a única a gerar uma diferenciação. Naquela análise, a palavra **desnaturalização** apresentou uma relação maior com o discurso dos bolsistas da referida faixa etária.

Posteriormente, nas análises complementares, serão investigadas as possíveis relações entre a experiência de iniciação à docência e o desenvolvimento das referidas concepções sobre o papel da Sociologia.

Síntese: princípios comuns geradores de tomada posição acerca do papel da Sociologia:

- linguagem sociológica (**formação específica**) & cidadania sociologizada (**formação geral**)

No Estudo I, a análise do núcleo central trouxe resultados parecidos com os expostos acima ao evidenciar duas grandes categorias: consciência sociológica e consciência cidadã. Contudo, enquanto a primeira articulava as categorias centrais e a segunda reunia as categorias periféricas.

Ressalta-se que na estrutura das representações, o sistema do núcleo central e o sistema periférico têm funções e características distintas, como por exemplo, a perenidade do primeiro em contraste com a transitoriedade do segundo. Porém, cabe lembrar a complementaridade dos dois sistemas. Os conteúdos do núcleo central têm um caráter normativo, contudo, eles são concretizados associados aos conteúdos do sistema periférico, em termos de tomadas de posições e condutas. Então, naquele momento, foi sugerido a hipótese da existência de pontes entre a proposição do domínio de uma linguagem especializada (consciência sociológica) e o desenvolvimento de atitudes diante da realidade social interpretada sociologicamente (consciência cidadã).

Todavia, em razão dos limites da análise de evocações e dos próprios limites da nossa pesquisa, apontou-se que aquela hipótese seria investigada no Estudo II. De fato, a Classificação Hierárquica Descendente promovida pelo IRAMUTEQ possibilitou uma análise dos contextos semânticos relativos às evocações.

Em suma, verificou-se a existência de um mapa comum constituído por dois pontos de referência importantes para os sujeitos. A Sociologia possibilita o domínio de uma linguagem específica e desse modo, a Sociologia contribui para o exercício da cidadania, uma cidadania sociologizada ou sociológica.

Na perspectiva de Doise, tais pontos de referência funcionariam como princípios geradores de tomada posições (terminologia derivada da teoria de Bourdieu). Desse modo, a partir da leitura do mapa comum ou jornal (nos termos de Bourdieu), os sujeitos podem seguir caminhos diversos e assumir diferentes posições.

No caso dessa pesquisa, os discursos podem apontar distintas possibilidades de concretização da cidadania sociologizada: formação política, desenvolvimento de atitudes como respeito, conscientização dos direitos e deveres, reforma social.

Escolhi formação **política** como a expressão mais importante uma vez que resume todas as outras em si. **Acredito** que a formação crítica de um jovem é papel da sociologia no Ensino Médio e é muito importante na formação de um **cidadão**.

No meu ver, **contribui** para aproximar os jovens de uma visão mais crítica sobre a **sociedade**, desenvolver um **olhar** sociológico mesmo e, em última instância, pode **contribuir** na **formação** para a **cidadania** de agentes sociais políticos conscientes.

A matéria tem uma grande importância, pois ajuda e ensina os alunos a questionarem e terem um senso crítico além de ensinar a pensar e a **respeitar** o pensamento do próximo, não ter preconceito.

De **pessoa** a cidadão, a **construção** da personalidade do **indivíduo** é de fundamental importância conhecimento dos direitos e deveres em **âmbitos** públicos e privados **permite** que a **pessoa** analise melhor as opções para sua **vida** e assim construa sua jornada.

É muito importante entendermos o porquê a **sociedade** está do jeito que está hoje em dia, porque há tantos **problemas**, desigualdades **sociais**, morais e éticas. Enfim, entender a **sociedade** em um **âmbito** geral é o primeiro passo para melhorar a **sociedade** para todos.

A análise do campo comum (Estudo II) em conjunto com análise do núcleo central (Estudo I) possibilitam visualizar as bases do pensamento dos bolsistas referente ao papel da Sociologia na escola. No Estudo I, configurou-se aquele pensamento em duas grandes categorias: “consciência sociológica” reunindo os esquemas centrais e “consciência cidadã”, os esquemas periféricos.

No Estudo II, foi possível concebê-las mais como princípios comuns articulados do que esquemas distribuídos em posições hierarquizadas de um sistema de pensamento. Nessa perspectiva, haveria dois princípios fundamentais: 1) Sociologia é vista como um instrumento de uma formação específica, a aquisição de uma linguagem técnica e 2) nessa condição, o fundamento para uma formação geral, a preparação para o exercício de uma cidadania sociologizada. Em síntese, estes são princípios ou eixos de um mapa comum a partir dos quais os licenciandos optam por caminhos diferentes quanto à função do conhecimento sociológico na escola.

Quadro 12

Síntese – resultados do Estudo I e Estudo II

Estudo I Núcleo Central	Categorias	Consciência sociológica Central	Consciência cidadã Periférica
Estudo II Campo comum	Princípios	Linguagem conceitual Formação específica	Cidadania Sociologizada Formação geral

Análise complementar: as diferenciações

Como já assinalado na abordagem tridimensional, Doise propõe uma investigação em três fases ou verificação de três hipóteses: a identificação do campo comum, das diferenciações e das ancoragens. Anteriormente, verificou-se, de forma exaustiva, a primeira hipótese por ser constituir justamente o objetivo deste capítulo. A seguir, serão apresentadas análises complementares, nas quais são levantados alguns elementos relativos às outras duas hipóteses.

2ª Fase: análise dos princípios organizadores das diferenciações

Na fase anterior, averigou-se que constituem o campo comum das representações sociais dos bolsistas princípios que apontam a Sociologia como instrumento de compreensão/explicação da realidade, desenvolvimento do senso crítico e formação para cidadania. A Análise Fatorial de Correspondência possibilita visualizar numa representação gráfica possíveis diferenciações dentro desse campo comum mostrando as relações e oposições entre fatores como : classes, palavras e variáveis. Tais fatores são representados espacialmente por pontos no gráfico fatorial.

A Figura 10 traz a projeção das variáveis (em destaque) e das classes. Cabe esclarecer que dois aspectos visuais indicam a dimensão, a importância dos fatores: o tamanho da fonte e a distância em relação ao centro do gráfico (quanto mais distante do ponto zero, maior a influência da variável. Nota-se que, distante do centro, se sobressaem apenas as variáveis de identificação dos sujeitos (Suj_), ao passo que próximo do centro, se localizam as variáveis sociodemográficas, temporais (situação e tempo do bolsista no curso e no Pibid). Dentre estas, têm algum destaque (fonte maior) justamente as variáveis citadas anteriormente: tpibid_01 (até um ano no Pibid) e ida_03 (bolsistas entre 26 e 30 anos). A primeira mais ligada à classe classe 2 (a sociologia como instrumento de formação crítica) e a segunda à classe 3 (percepções sobre a sala de aula.)

Doise aponta que as diferenciações podem ser de ordem individual ou interdividual. As primeiras se ancorariam em fatores psicológicos e as segundas, em fatores psicossociais e sociológicos. Na imagem fatorial se sobressaem os primeiros fatores. Logo, ao que parece as variações dentro do campo comum são predominantemente individualizadas.

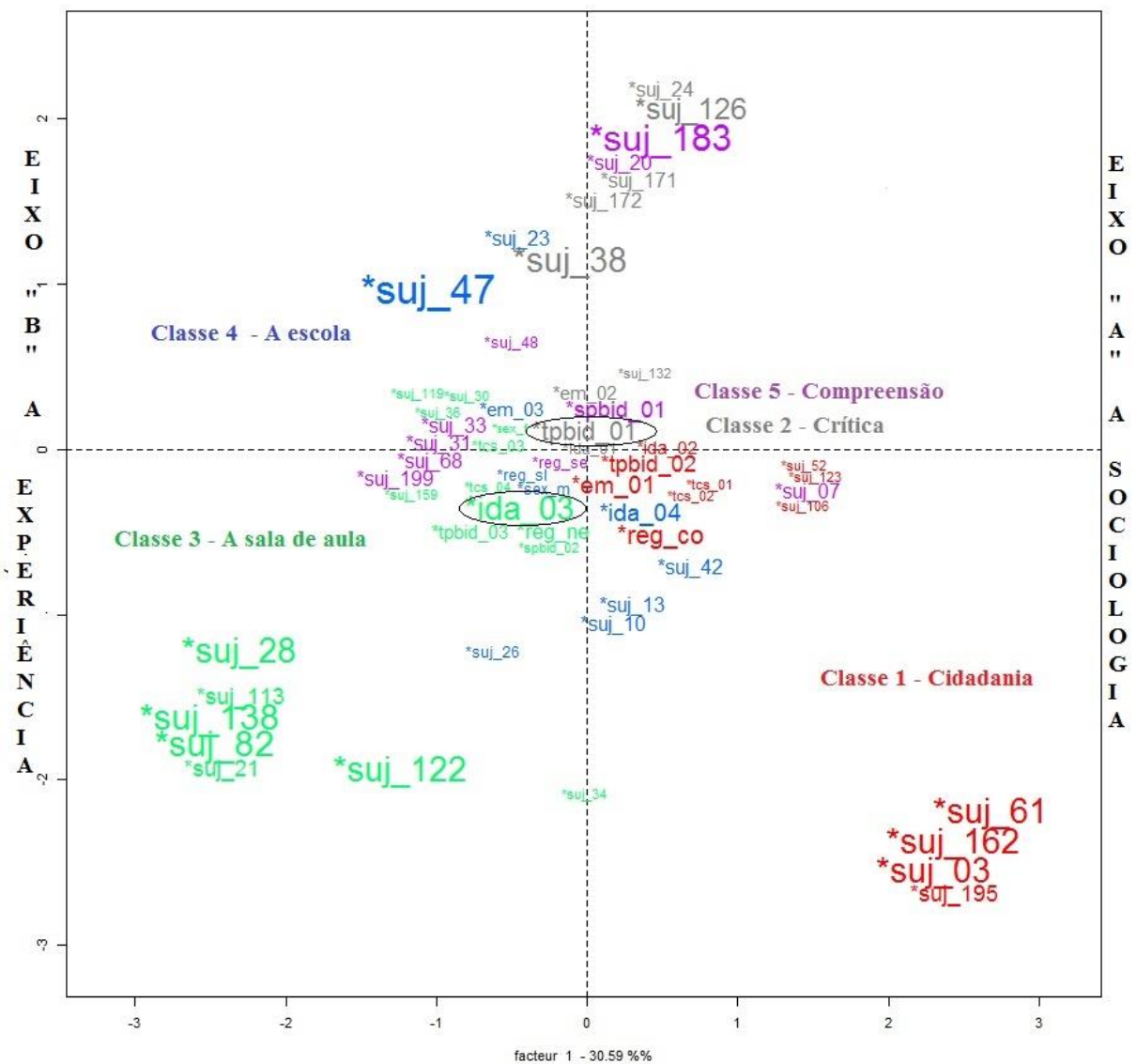


Figura 10 – Análise fatorial: projeção de variáveis e classes no campo fatorial

Já a Figura 11 destaca a projeção das palavras. Quanto maior a proximidade entre elas, maior a ligação. Em consequência da proximidade, elas podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens. No caso, haveria três nuvens de palavras.

um mesmo aspecto: a aquisição de habilidades específicas, o domínio da linguagem sociológica. Em contrapartida, no quadrante inferior direito, localiza-se a outra nuvem contendo apenas a classe 1. Ela trata de finalidades mais ampla do ensino de Sociologia expressas em termos como **sociedade, identidade, cultura, alteridade e cidadania**.

A localização em quadrantes distintos pode expressar visões opostas ou diferentes ou complementares concernentes a determinado tema. No caso, o gráfico fatorial nos possibilita visualizar a confluência entre a proposição do desenvolvimento de certas habilidades cognitivas e a preparação para a inserção na sociedade. Anteriormente, denominou-se esse processo de **cidadania sociologizada**.

No **Eixo B**, observa-se apenas uma nuvem formada pelas classes 3 e 4 que remete à experiência docente dos sujeitos. Há uma proximidade entre as duas classes, mas não como aquela notada entre as classes 2 e 5 do Eixo A. A classe 3 ocupa basicamente o quadrante inferior esquerdo. Ela traz as percepções sobre a iniciação à docência com destaque para expressões como: **sala de aula, experiência, professor, estudar e Pibid**. Ao passo que classe 4 localizada no quadrante esquerdo superior se refere à visão da escola como um todo.

Visualmente chama a atenção a proximidade entre a classe 4 e a nuvem formada pelas classes 2 e 5, inclusive com intersecções e sobreposições de palavras. Na realidade, as três classes se reportam ao papel da Sociologia. Entretanto, na classe 4, o discurso sobre esse papel se constitui a partir da experiência na escola. O discurso então é marcado por termos como **espaço, área, diversidade, senso comum**.

Por fim, nota-se que duas variáveis foram plotadas e destacadas no plano fatorial: tempo de Pibid (6-12 meses de bolsa) e idade (26-30 anos). Elas têm apenas uma leve associação com as classes 2 e 3 respectivamente e, no plano fatorial, não geram oposições com as outras variáveis. Entretanto, cabe o registro tendo em vista a continuidade da averiguação da influência das variáveis temporais nas próximas análises.

Análise complementar: as ancoragens

3ª fase: A experiência no Pibid modulando representações sociais

As análises anteriores, em especial da classe na 4, propiciaram indicativos de possíveis impactos da experiência docente na visão dos bolsistas, modulando ou ancorando suas percepções. Vale indagar: será que o Pibid afeta as representações sociais sobre a Sociologia e seu papel no ensino médio?

Todavia, antes, é fundamental evidenciar mais uma vez o significado e os limites da experiência de iniciação à docência. Inclusive, considerar as ponderações quanto a se atribuir ao Pibid influências que não lhe seriam próprias ou exclusivas. Numa entrevista, (2014), um gestor da Capes ponderou:

É um pouco complicado porque se toda a formação dele se desse em um ano no Pibid, seria até possível atribuir parte dessa modificação das representações sociais, das concepções, se ela ocorre ou não a partir do envolvimento do sujeito naquele programa. Há o risco de atribuir ao Pibid elementos que não são do Pibid, porque ao mesmo tempo que ele (estudante) está no Pibid, ele está fazendo disciplinas da graduação, ele está discutindo, fazendo leituras de periódicos que envolvem debates, discussões sociológicas. (ENTREVISTA, Coordenador Capes, 2014, p.35)

Ainda levantou-se um outro complicador. Não se trata somente de investigar representações que envolvam a função da escola, do conhecimento, mas também a concepção de uma ciência e do seu papel na sociedade, um paradigma sobre a produção sociológica e sua apropriação nas várias esferas sociais, como na instituição escolar.

Talvez, por um lado, uma mudança na representação acerca do papel do conhecimento sociológico no Ensino Médio envolvesse uma transformação na própria Sociologia, ou seja, fora do alcance de um programa que tem influência por um ano ou dois na formação do licenciando. Contudo, por outro lado, como não se trata em princípio de um curso de formação de sociólogos e sim professores de Sociologia, é razoável supor que a extensa e intensa imersão pedagógica na escola de um ano ou dois promovida pelo Pibid possa influenciar na concepção não sobre a ciência sociológica em geral, porém, sobre papel dela na formação do educando.

Ademais, nas entrevistas com os gestores do Pibid, reiterou-se o que estava disposto nos documentos sobre as intenções do programa:

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. (CAPES, 2013, p. 70)

Portanto, a intenção é promover mudanças nas representações sociais que podem influenciar nas práticas pedagógicas. Na realidade, a pretensão do programa é mais ampla e objetiva alcançar os diversos atores e gerar o que denominam uma crise de paradigmas:

Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente, sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma ‘crise’ nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, resignificada[...] (CAPES, 2013, p. 70)

Em síntese, essa proposição de mudança estaria relacionada com sentido dado à **inovação** no programa. Ela não se refere necessariamente a um produto, material didático, mas a uma transformação nas representações sociais, com a construção de novos olhares sobre as mesmas situações ou práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, na entrevista citada, o gestor da Capes afirmou “então o novo não é de fato o que é externo ao ser, ao sujeito. O novo é aquilo que ele adiciona as suas representações iniciais”.

Logo parece ser plausível a hipótese de que o programa possa afetar não a concepção sobre a Sociologia enquanto ciência, mas as representações acerca do seu papel na educação básica. Salienta-se ainda que o Pibid possibilita ao bolsista: uma experiência intensa em média 10 horas semanais de imersão no universo da escola, de contato mais próximo com os professores, estudantes, com suas culturas, uma oportunidade de compreender melhor o significado da carreira docente no seu dia a dia, de apropriação dos saberes docentes, de observar e participar do planejamento de aulas e mesmo conduzi-las em algum momento, porém sem ser o responsável pleno pela docência. Enfim, trata-se de uma oportunidade de **iniciação à docência**. Nas palavras de um bolsista:

Observar o campo mais assim como um olhar sociológico sobre aquele espaço do que necessariamente atuar enquanto professor ou professora. Experimentar o que é o ensinar, experimentar a docência.

Enfim, de um lado, há uma intencionalidade do programa no sentido de transformação das representações sociais dos atores e do outro, esses atores imersos numa

rica experiência docente ainda que de iniciação. Mas como se averiguar concretização da referida intenção?

Metodologicamente, buscou-se fazer essa averiguação em duas etapas: análise das respostas a uma pergunta direta/objetiva e análise das perguntas abertas e dos relatos/depoimentos.

Na primeira etapa, o licenciando foi estimulado a assinalar dois fatores que teriam influenciado na constituição de sua visão acerca do papel na Sociologia na escola (Tabela 10). Vale ressaltar que 67% ou seja 2\3 dos estudantes apontaram o Pibid como um desses fatores. As disciplinas teóricas constituem o segundo fator mais importante, todavia com um percentual bem menor, 37%. É interessante notar que o terceiro fator é a experiência no Ensino Médio, ou seja, para 28% dos licenciandos sua visão a respeito da Sociologia resulta em grande parte de um processo anterior à formação acadêmica superior. Ressalta-se ainda que somente 23% assinaram a experiência docente no estágio como fundamental nesse processo de formação.

Tabela 10

Resposta\Questão: quais os DOIS aspectos, experiências ou fases da sua formação docente que mais teriam influenciado na origem de sua visão sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio?

Opções	F (%)
participação em programas de bolsas de iniciação à docência	63,8 %
disciplinas teóricas	37,2%
experiência como estudante de Sociologia no Ensino Médio	28,1 %
prática de ensino ou estágio supervisionado	23%
disciplinas pedagógicas	18,%
participação em oficinas, seminários, encontros, congressos	15,%
participação em ONGs, partidos políticos, movimentos sociais, estudantis	14%
participação em projetos de pesquisa ou extensão	10%
Outros	2%

Nota: o somatório de percentuais excede 100%, pois cada respondente poderia escolher duas alternativas. (n=199)

Nessa etapa, com vistas a uma melhor compreensão das percepções sobre a Sociologia e a relação com a experiência no Pibid, houve a análise conjunta dos relatos/depoimentos e das justificativas relativas às escolhas das respostas às questões fechadas e à questão de evocação já analisada na discussão do campo comum. Desse modo, todo o material discursivo dos sujeitos passou a constituir um só *corpus*, um único texto para ser analisado pelo IRAMUTEQ.

A Figura 12 traz uma síntese gráfica dos resultados da Classificação Hierárquica descendente (CHD) feita pelo IRAMUTEQ. Ela nos mostra a existência dos dois eixos em torno dos quais, articula-se o pensamento dos sujeitos:

Eixo A – **O Pibid**: as percepções referentes às experiências docentes dos licenciandos na escola

Eixo B – **A Sociologia**: as concepções sobre o papel da ciência sociológica no ensino médio.

Constata-se se que o **Eixo B** (classes 5 e 4) na verdade de modo coerente traz basicamente os mesmos elementos textuais já identificados na análise do campo comum, porém agora aglutinados em duas classes e não mais três. Vale lembrar que a análise fatorial já apontava essa aglutinação quando foram formadas duas nuvens no eixo relativo ao papel da Sociologia. Em síntese, a classe 5 remete à Sociologia como instrumento de compreensão, formação para a cidadania e a classe 4 se reporta à Sociologia como instrumento de superação do senso comum e formação do pensamento crítico. Enfim, são reiterados os princípios a partir dos quais os bolsistas se posicionam quando pensam sobre a função do conhecimento sociológico na escola.

A novidade produzida pela classificação hierárquica descendente diz respeito às percepções sobre o Pibid. Na análise anterior, um eixo já se reportava à experiência docente de modo geral, porém agora há uma ênfase na experiência de iniciação à docência. Nesse item, análise terá como foco o **Eixo A** (classes 2, 1 e 3).

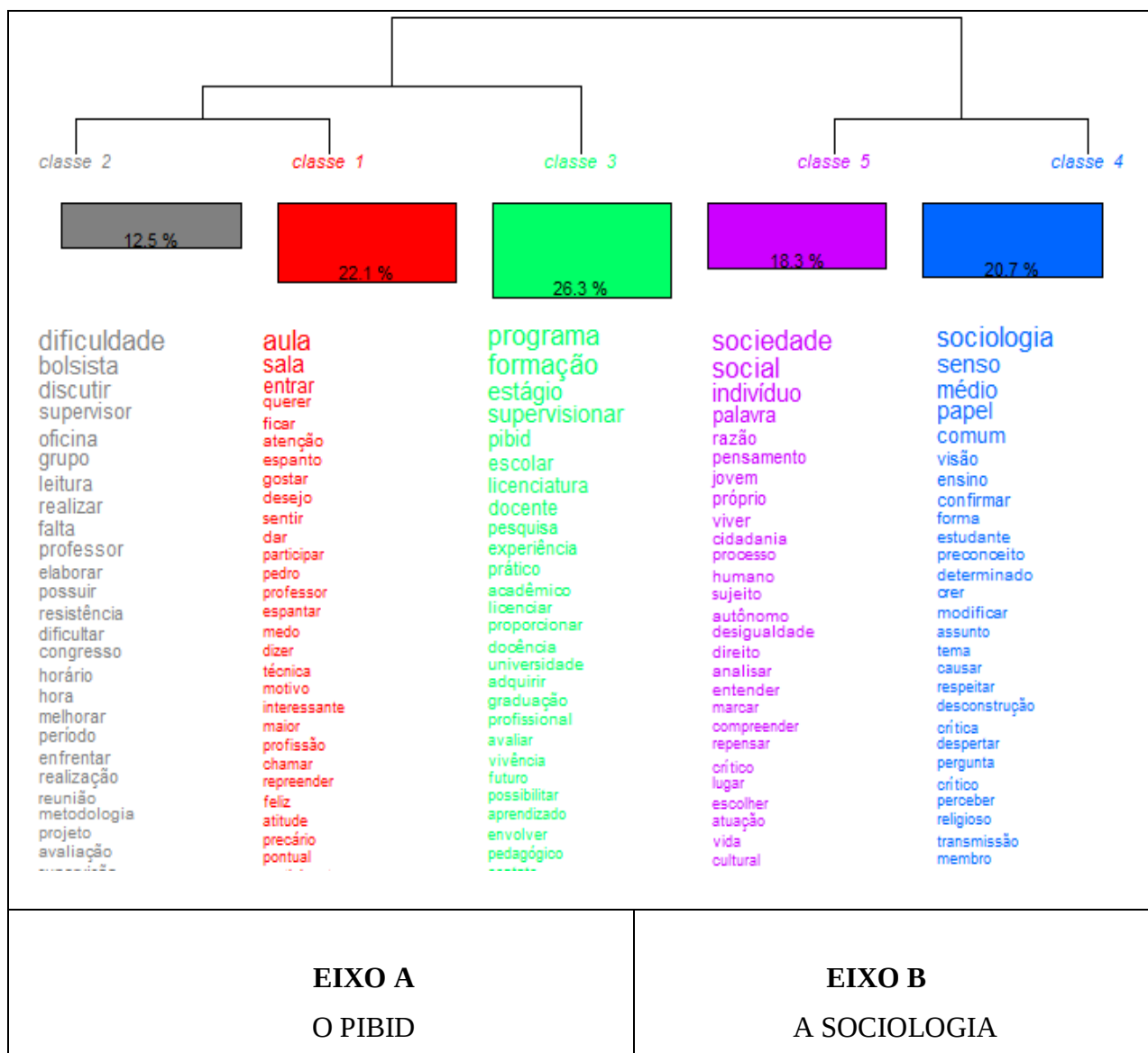


Figura 12 – Classificação hierárquica descendente sobre o *corpus* total gerada pelo programa

EIXO A – O Pibid: a experiência de iniciação à docência

Eixo A traz as percepções sobre a experiência no Pibid estruturada em três classes, Figura 13. Vale lembrar que as palavras foram organizadas e encadeadas com a finalidade de se visualizar a proximidade entre seus significados.

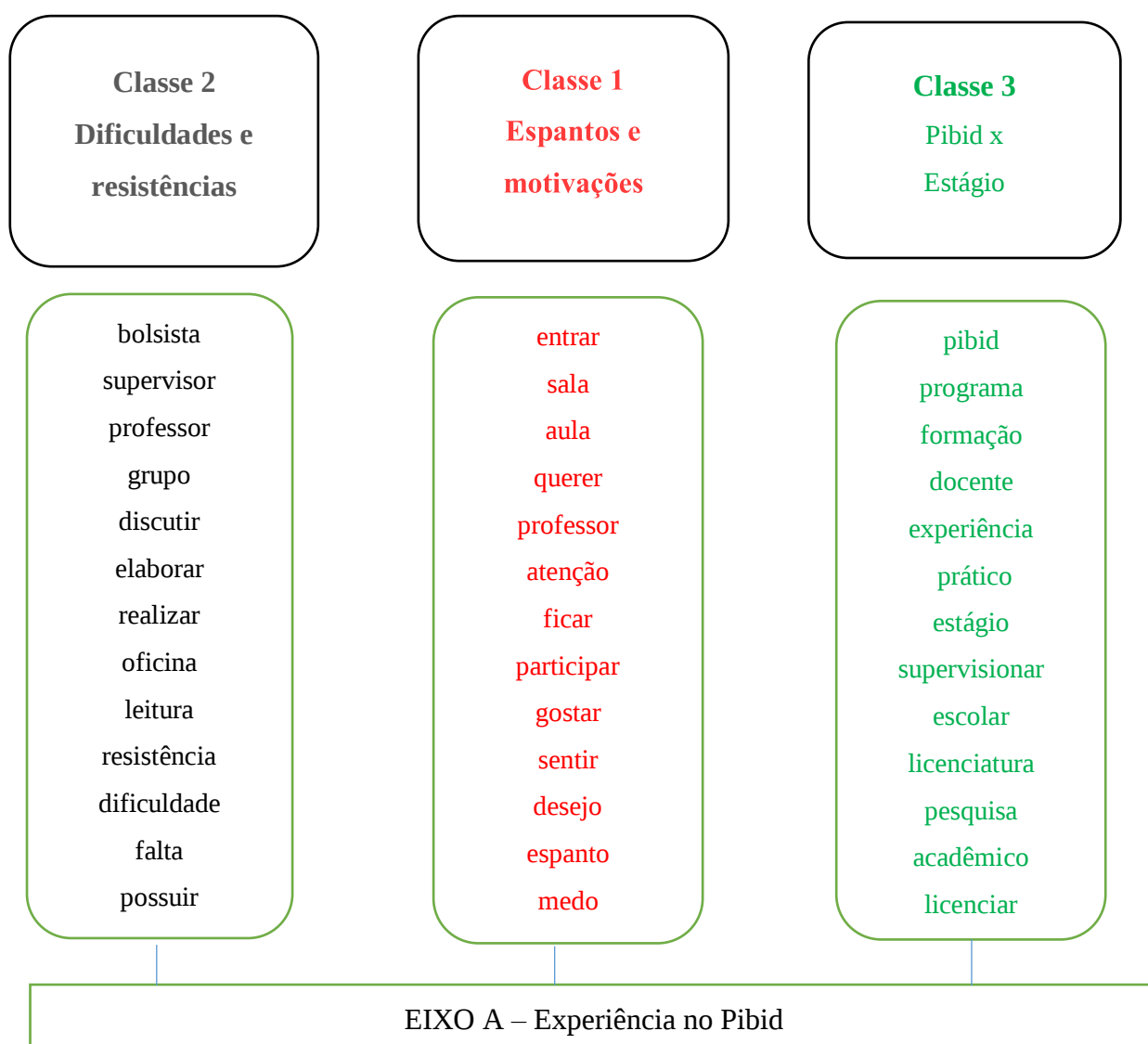


Figura 13– Classes constitutivas do Eixo A

As três classes constitutivas do Eixo A em conjunto correspondem a 60% do total do *corpus* analisado. Assim sendo, parte considerável do discurso dos sujeitos se refere aos sentimentos e percepções advindas da experiência de iniciação. Percebe-se a influência

embora discreta de algumas variáveis sobre o discurso dos sujeitos, em especial as variáveis temporais: tempo de Pibid (tpbid), tempo de curso (tcs) e situação no Pibid: ativo ou egresso.

Classe 2 – A experiência no Pibid: dificuldades, resistências, as relações entre os atores

Nesta classe, estão evidenciadas palavras que se reportam às **dificuldades**, às **resistências**, aos **enfretamentos** e às **faltas** percebidas pelos sujeitos durante a experiência do Pibid.

Meu espanto maior foi **notar** a **dificuldade** maior dos alunos com **leituras** como se envergonhavam de **possuírem dificuldades** que suas **idades** já não **permitiam** mais. Além de, por exemplo, não dominarem **conteúdos**, hoje em **dia**, tidos como **básicos** como o inglês.

Situações, experiências com o estágio logo como **bolsista** Pibid encontramos muitas **dificuldades** de atuar, propor **projetos** de **intervenção**, entre outras práticas.

Os discursos também se referem à relação entre bolsistas e supervisores:

Bolsistas, professor supervisor, alunos, equipe gestora, professores e funcionários da **escola** mais do que um **envolvimento**, estas **atividades** possibilitaram uma formação e reflexão do que é o processo de **ensino** e **aprendizagem**.

O espanto **vivenciado** como **bolsista** está na **escola**, em seus **gestores**. Inclui aqui a **professora supervisora** isso porque eles **possuem** uma visão utilitária do programa. Ela entende o **bolsista** como **estagiário** ou então alguém que pode tapar o buraco quando os **professores** se ausentam.

Os sujeitos procuram mostrar a natureza da experiência de iniciação à docência e enfatizam seu diferencial quanto ao estágio:

Em linhas gerais o Pibid **oferece** ao estudante a **oportunidade** de **vivenciar** a sala de **aula**. O **bolsista** Pibid não é **professor** e tampouco está ali como estudante pois o Pibid tem a **figura** do **supervisor**.

O **bolsista** Pibid é um meio **termo** entre um **professor** e um aluno pois não tem qualquer poder para **assumir** uma **turma**, porém em **oficinas** e **intervensões** que o Pibid propicia pode exercer sua docência.

No estágio, nós **estagiários** estamos lá apenas com a **função** de **observar** sendo sujeitos passivos durante uma ação e no Pibid somos sujeitos ativos **realizando atividades** com os alunos trabalhando com os desafios e **dificuldades** que nós os alunos e a **escola** **enfrentam**.

Não obstante as dificuldades, os licenciandos enfatizam a relação do Pibid com sua formação docente e sua compreensão sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, os discursos corroboram os resultados apresentados na Tabela 10 em que 63% dos bolsistas salientaram a importância da referida relação.

Para minha surpresa a experiência não foi apenas em sala de **aula**, mas as reflexões trazidas às **reuniões** do **grupo semanais** aliadas às **leituras** necessárias à formação de um bom profissional me **permitiram** desenvolver também a pesquisa acadêmica desenvolvendo **artigos** e apresentados em **congressos**.

Minha experiência no Pibid me **permitiu** o alargamento das reflexões sobre os desafios a serem **enfrentados** para a consolidação da Sociologia no **Ensino** Médio, como organização do **currículo conteúdo** e didática de **ensino**, **professores** qualificados, **carga horária**.

Trata-se de discursos ligados, embora moderadamente e não de forma exclusiva, aos sujeitos com maior tempo de curso (8 ou mais semestres), um maior tempo de Pibid (2 a 4 semestre no programa) e egressos do programa.²⁴

Classe 1 – A experiência no Pibid: espantos e motivações

Nesta classe, ganham relevo palavras como **espanto querer, desejo, gostar, sentir, motivo** que se reportam aos sentimentos diversos advindos das experiências em sala de aula oportunizadas pelo Pibid. Inicialmente cabe expor as motivações para ingresso no programa e para seguir carreira no magistério a partir da experiência de iniciação à docência:

Bom o que mais me **motivou** a **entrar** para o **Pibid** era para **ver** se eu iria me adaptar bem dentro de **sala de aula**. Sim, isso funcionou muito bem, pois **gostei** de estar não lá sentado como observador aluno, mas, sim, na frente como **professor**.

Então o **Pibid** me trouxe uma grande experiência em **sala de aula**, experiência essa que aplico no meu **trabalho** com alunos do Ensino Médio. Primeiramente me **motivou entrar** no **Pibid** pelo **fato** de **conhecer participantes** do **Pibid** de **Pedagogia** e pelo **interesse** financeiro.

²⁴ *tcs_04 (tempo de curso: 8 ou + semestres) $\chi^2 = 9.4$.

*tpbid_02 (Tempo de Pibid: 3 a 4 semestres) $\chi^2 = 7.70$

*spbid_02 Situação no programa: egresso) $\chi^2 = 7.24$

Como visto na nota 28, os valores de qui-quadrado (χ^2) das três variáveis se encontram na 2ª Zona: $\chi^2 > 4$ e < 15 , na qual eles podem ser considerados significativos. Nesse caso, $p < 0,05$, a margem de erro é de 5%. Ou seja, existiria uma chance de até 5% do efeito das variáveis serem decorrentes de outros fatores.

Conforme pesquisa nacional sobre o Pibid coordenada pela professora Bernardete Gatti (2014), um dos impactos do programa é o aumento do interesse dos licenciandos pelo magistério. Para eles, o “programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional”. (2014, p. 49). Ao que parece, os pontos de vista enunciados nessa classe reafirmam essa tendência nacional (inclusive um discurso fortemente associado aos bolsistas ainda no início do programa - tempo de Pibid: 1 a 2 semestres).²⁵

Ainda estou **recente** no **projeto**, mas a cada experiência em **sala de aula** me faz perceber que esse é o caminho que **quero seguir**. Não me **vejo** sendo outra **coisa** senão docente em Sociologia.

Talvez, a adesão à carreira de magistério esteja relacionada ao espanto advindo da experiência de iniciação à docência. Na nossa pesquisa, eles se defrontaram com a seguinte questão: “Aristóteles afirma que o conhecimento nasce do espanto”. Faça um depoimento ou o relato acerca do que lhe mais espantou durante o Pibid”. Nos relatos, muitos sujeitos procuraram evidenciar os conhecimentos derivados do espanto, saberes provocados pela imersão no universo escolar:

Meu **maior espanto** foi em relação as **atitudes** preconceituosas e conservadoras que os alunos constantemente demonstram nas oficinas e **intervenções realizadas** pelo **Pibid**. Dos saberes que me foram oportunizados, eu **diria** que as **posturas** em **sala de aula**.

Foi saber que o **professor trabalha** bem mais do que eu **imaginava** quando era aluno. Não **imaginava** que tinha todo uma burocracia antes de **entrar** na **sala de aula** como montar um plano de **aula**.

A experiência de iniciação parece que contribuiu para que os licenciandos compreendessem os diversos saberes que estão em jogo na sua formação.

Fez perceber o caráter transformador e potencial da Sociologia em **sala de aula**. **Espantou** a **diferente atenção** que obtive dos alunos **usando** recursos audiovisuais e apenas **aulas** expositivas. O Pibid me possibilitou através de muitos questionamentos me **conhecer** e **desenvolver habilidades** docentes fundamentais.

²⁵ ***tpbid_01** (bolsistas entre 1 e 2 semestres no programa). Trata-se da variável de maior valor de $\chi^2 = 14.30$.

Ficou bem visível que não podemos **entrar** na **sala** de **aula** e jogar conceitos para os alunos ou **dar** uma **aula** como é **dada** na universidade é preciso trazer tudo para o cotidiano do aluno simplificando sem tirar a essência da Sociologia.

Conforme pesquisadores como Maurice Tardif (2002) e Selma Pimenta (1999), o saber profissional do professor na realidade é composto por diversos conhecimentos construídos em diferentes espaços formativos. Eles podem ser divididos em três categorias: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

No caso, os saberes experienciais derivados do Pibid contribuiriam para que os licenciandos refletissem sobre os saberes pedagógicos e disciplinares construídos na academia e fundamentalmente a especificidade da profissão de magistério. E, por conseguinte, criaram ou reforçaram os laços de identidade profissional e as motivações para ingressar na carreira docente, não obstante as dificuldades:

Apesar de não conseguir exercer a **profissão** por falta de vaga no **mercado** de **trabalho**, eu me **sinto** extremamente grato e capacitado a exercer a **profissão** docente. É **claro** que há **coisas** que você só **aprende** na prática da **sala** de **aula** e a **maior** parte disto devo aos profissionais do **Pibid**.

Classe 3 – Experiência no Pibid x experiência no Estágio / Sociologia

Nesta classe, sobressaem-se palavras que remetem à comparação entre duas **experiências e vivências** docentes na **licenciatura: estágio, supervisionado, programa, Pibid**. Secundariamente, elas também remetem à relação entre os conhecimentos sociológicos desenvolvidos no curso e aqueles apreendidos na prática escolar:

Já o **estágio supervisionado** está muito engessado na estrutura funcional da **escola** e das **orientações** dos **cursos** de **licenciatura** tem como **foco** a **prática** em sala de aula. Não abre **espaço** para pensarmos de forma mais **ampla** sobre a **formação docente**.

O **Pibid**, diferentemente do **estágio obrigatório**, **possibilita** uma **vivência** e **prática pedagógica intensa**. Nesse **sentido** o **programa** foi **fundamental** para a construção de minha identidade **profissional** assim como a estruturação de uma nova concepção sobre a carreira **docente** como um todo.

Na pesquisa de Gatti (2014) citada anteriormente, os bolsistas de iniciação demonstram uma valoração da experiência do Pibid em comparação com a experiência no estágio, inclusive colocam questionamentos relativos ao próprio modelo de estágio curricular. Ao que parece, os discursos dos bolsistas licenciandos em Ciências Sociais mais uma vez reafirmam essa tendência.

Cabe ressaltar que a recente pesquisa de mestrado de Karla Danielle Souza sobre a licenciatura em Ciências Sociais na UFRN aponta uma tendência semelhante. A pesquisa envolveu professores da educação básica egressos da referida licenciatura que deveriam indicar três fatores que mais teriam contribuído para sua prática docente. Dentre os docentes que foram bolsistas do Pibid, 89% indicaram o programa como a principal contribuição. Conforme a autora, trata-se de um percentual muito maior do que aquele referente aos estágios (25,8%) considerando o universo de respondentes. (SOUZA, 2017, p. 160)

Em síntese, neste capítulo, foram identificados os referenciais compartilhados pelos bolsistas do Pibid concernente ao papel da Sociologia no Ensino Médio concebida como meio de aquisição de uma linguagem específica que é base da formação de uma cidadania sociologizada. A partir desse mapa comum, os sujeitos apontaram/optaram por caminhos nos quais a Sociologia pode ser instrumento de formação de valores, de respeito pela diversidade, mudança, conscientização política, reforma social, dentre outros.

Algumas daquelas opções parecem ser moduladas/ancoradas na própria experiência de iniciação à docência. Essa experiência por sua vez está baseada em um programa que teve implicações para o próprio modo de formação na universidade estimulando a constituição/renovação das condições epistemológicas sob as quais ele se desenvolvia.

A seguir, será visto na análise de três universidades, como essa configuração em âmbito nacional do campo comum se concretizou localmente. O que aconteceu quando o Pibid chegou à universidade, houve repercussões nas representações sociais, na identidade do curso e na identidade dos estudantes, nas condições epistemológicas de formação?

Será que o Pibid gerou um novo ambiente, um novo modo de formação docente nas universidades? Talvez, se possa considerar a hipótese que os bolsistas do Pibid vivenciem um modelo misto de preparação para o magistério. De um lado, ao mesmo tempo que está no Pibid, o estudante está cursando as disciplinas da graduação, lendo artigos, participando de debates e discussões sociológicas, ou seja, imerso na cultura acadêmica com foco nos saberes disciplinares. Numa cultura, onde os valores ligados à organização do bacharelado tendem a se sobrepor aos da licenciatura. Entretanto, do outro lado, o estudante está vivendo intensamente, pelos menos 10 horas semanais, imerso na cultura da escola com ênfase nos saberes da experiência. Assim, esse modo misto articularia saberes diversos (disciplinares e experienciais), diferentes atores (estudantes, docentes do ensino superior e médio) e instituições (universidades e escolas).

CAPÍTULO 4
A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
AS DIFERENCIAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE BOLSISTAS DO
PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS DE TRÊS UNIVERSIDADES
- Da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia -

Anteriormente, na pesquisa nacional, caracterizou-se núcleo central e campo comum das representações sociais dos bolsistas do Pibid referente ao papel da Sociologia no Ensino Médio. Inicialmente, verificou-se a presença de duas grandes categorias: “consciência sociológica” reunindo os esquemas centrais e “consciência cidadã”, os esquemas periféricos. Todavia, na análise campo comum, foi possível compreendê-las mais como princípios articulados do que esquemas ocupando posições diferenciadas em um dado sistema de pensamento. Nesse sentido, haveria dois princípios: 1) a Sociologia como instrumento de uma formação específica, o domínio de uma linguagem conceitual, e nessa condição, 2) a base para uma formação geral, a preparação para o exercício de uma cidadania sociologizada. Eles constituem os eixos de um mapa comum a partir dos quais os estudantes optam por caminhos diversos no que refere ao papel do conhecimento sociológico na escola.

Algumas daquelas opções parecem ser moduladas/ancoradas na própria experiência de iniciação à docência. Essa experiência por sua vez está baseada em um programa que talvez, tenha tido implicações para o próprio modo de formação na universidade estimulando a constituição/renovação das condições epistemológicas sob as quais ele se desenvolvia.

O objetivo desse capítulo é verificar como essa configuração em âmbito nacional do campo comum se diferenciou localmente. O que aconteceu quando o Pibid chegou à universidade, houve repercussões nas representações sociais, na identidade dos estudantes, na constituição/renovação das condições epistemológicas de formação? O que pensam os bolsistas sobre a Sociologia na escola e sobre a própria experiência de iniciação à docência? No capítulo 2, verificou-se que duas concepções no campo de ensino de Sociologia estão presentes quando se pensa o papel da disciplina no Ensino Médio: cidadania sociológica x sociologia cidadã ou compreensão x intervenção/reforma social.

Tendo em vista o objetivo acima, entre dezembro de 2014 e setembro de 2015, foram realizadas pesquisas em três universidades: Universidade de Brasília (UnB), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) campus Curitiba e Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Marília.

4.1 Metodologias: participantes, instrumentos e procedimentos comuns

Participantes

Participaram desse estudo, bolsistas do Pibid em Ciências Sociais de três universidades. Para efeito de comparação, também participaram licenciandos não bolsistas que tiveram uma experiência docente por meio da disciplina de prática de ensino ou estágio.

O critério utilizado para escolha das universidades foi de ordem temporal:

- UNESP/Marília (2009). IES escolhida dentre aquelas que participam do programa desde o primeiro edital aberto às Ciências Sociais, ou seja, edital de 2009, executado a partir de 2010.
- PUCPR (2011). IES escolhida dentre as contempladas pelo edital de 2011, vigente a partir de 2012.
- UNB (2013) – Instituição escolhida entre as participantes do programa a partir de 2014, contempladas no edital de 2013.

Dessa forma, quando se iniciou a pesquisa em 2015, as três instituições tinham respectivamente 5, 3 e 1 ano de permanência no programa.

É importante salientar que dentro do recorte temporal, foi possível considerar, embora de forma complementar, outras variáveis tais como: região, vínculo federativo (federal ou estadual) e natureza jurídica (pública ou particular) das instituições de ensino superior.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados se desenvolveu por meio de entrevistas individuais e coletivas. Estas organizadas com base nos princípios da técnica do grupo focal. Conforme Eneide Duarte e colaboradores (2008), grupo focal é um grupo de discussão informal, constituído de 7 a 12 pessoas, cujo principal objetivo consiste em revelar percepções dos sujeitos acerca dos itens postos para o debate. Trata-se, portanto, de uma técnica de obtenção de dados qualitativos.

Em razão das questões propostas na definição do objeto de pesquisa, tais dados foram utilizados com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o campo comum, identificar as diferentes posições de grupos e instituições acadêmicas, bem como, analisar os fatores de ancoragem.

Cabe ressaltar que também foram entrevistados os coordenadores institucionais do programa e os coordenadores do Pibid na área Ciências Sociais de cada universidade. As entrevistas objetivaram obter informações sobre o curso e o programa, como também levantar hipóteses junto a esses atores sobre as razões das diferenciações grupais.

Procedimentos de análise de dados

Em relação à interpretação dos dados foi apoiada ainda que não exclusivamente, na análise de conteúdo. Bardin (1997) a define como um conjunto de técnicas de análise utilizadas especialmente na Sociologia e na Psicologia, com objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens revelando concepções, conceitos e categorias que constituem o discurso de um grupo.

Nesse processo de investigação, contou-se também com o apoio do programa de análise IRAMUTEQ. Haja vista que no capítulo 3, as características e funções do programa já foram expostas, no presente capítulo serão apresentados apenas informações complementares ao longo da própria análise de dados. Da mesma forma que no capítulo anterior, buscou-se avaliar a adequação da interpretação dos dados gerados pelo programa.¹

Cada análise está assim organizada:

Primeiro, há um breve histórico do curso de Ciências Sociais na instituição. O histórico tem um caráter descritivo. Outros elementos são apresentados ao longo da análise dos dados.

Segundo, há apresentação da metodologia. São apresentados os procedimentos específicos concernentes a cada instituição, como a definição dos participantes.

Terceiro, são apresentados os resultados. A apresentação está dividida conforme as fases da análise tridimensional: campo comum entre dois grupos: bolsistas do Pibid e estagiários da prática de ensino, as diferenças grupais e ancoragens das diferenciações.

¹ Nesse processo de interpretação novamente contou-se com o apoio da Socius – Consultoria Júnior em Ciências Socius/UnB. Seus pesquisadores atuaram como juízes independente nominando os eixos e classes geradas pelo programa. Porém, com um diferencial, pois, anteriormente, dois pesquisadores participaram do processo de análise. Na presente análise, a totalidade da equipe da consultoria foi mobilizada. No segundo semestre de 2015, a Socius nos solicitou curso sobre o Iramuteq. Futuramente, a empresa almejava prestar serviços de consultoria com base no programa. Em contrapartida, após a capacitação, a Socius ajudaria na análise dos dados da nossa pesquisa. 18 membros da empresa participaram do curso e da análise dos referidos dados.

4.2 Universidade de Brasília: a licenciatura em Ciências Sociais

As Ciências Sociais estão presentes na UnB desde sua criação, em 1962, quando da fundação do Instituto de Ciências Humanas. No entanto, o curso de Ciências Sociais foi instituído formalmente em 1969, quando se organizou o Departamento de Ciências Sociais. Em 1983 e 1986, a Sociologia e a Antropologia, respectivamente, foram constituídas enquanto departamentos do Instituto de Ciências Humanas. E desde 1996, eles fazem parte do Instituto de Ciências Sociais (ICS, 2016).

O curso de graduação atende 799 estudantes distribuídos por quatro opções: bacharelado em Ciências Sociais (400) e habilitações em Sociologia (101), Antropologia (128) e a licenciatura em Ciências Sociais (172). Ressalta-se que no primeiro semestre de curso, todos são automaticamente matriculados no bacharelado em Ciências Sociais. A escolha por uma das três habilitações somente é possível ao final do terceiro semestre. Considerando as quatro opções citadas, 21% dos estudantes cursam a licenciatura. Mas esse percentual sobe para 43% quando se considera aqueles que fizeram a opção por uma das três habilitações. (ICS/SOL, 2016)

Conforme Sayonara Leal e colaboradores (2012, p.6), entre a criação do curso até o segundo semestre de 2011, foram formados 343 licenciandos dentre os 1369 formados no curso. Ao que parece, teria havido um aumento de número de interessados na licenciatura, pois o número atual de matriculados (172) corresponde a metade do quantitativo de formados em um período de duas décadas. Em pesquisa mais recente, Leal (2016) verificou que os licenciandos apontaram vários fatores que podem ter contribuído para essa tendência: “a insatisfação com o ensino de Sociologia nas escolas quando foram alunos do ensino médio e estagiários docentes; a importância da Sociologia no ensino básico para ampliar a percepção das pessoas acerca da realidade e para o aprofundamento do papel do ator social; as maiores chances de inserção no mercado de trabalho; e a união da docência com a pesquisa” (2016, p. 10).

Ressalta-se a existência de um projeto político-pedagógico específico para a licenciatura. Ele deve nortear a reforma curricular e demais programas relativos à formação do professor. Cabe evidenciar que o atual currículo da licenciatura, traz características do tradicional desenho curricular 3 + 1, no qual, três quartos dos cursos são dedicados as

mesmas disciplinas do bacharelado e o quarto restante à formação pedagógica e ao estágio. Embora não esteja em vigor, disciplinas do novo currículo têm sido ofertadas.

Dentre os princípios gerais do projeto pedagógico, é importante destacar o tipo de profissional que se deseja formar: “professores (licenciados) que possam ensinar a seus alunos habilidades, capacidades e disposições, principalmente, de natureza cognitiva. Tais disposições de natureza cognitiva habilitariam a dimensão intelectual da capacidade de autonomia do cidadão”. (ICS/SOL, 2013, p.1)

De forma mais precisa, o projeto preconiza o domínio de uma linguagem conceitual. “Trata-se de ensinar a ler a sociedade com conceitos sociológicos, de modo a instilar (no ritmo das gerações que se sucedem), um senso comum crítico, lúcido e responsável em um ‘mundo da vida’ cujo desenvolvimento possa ser descrito como sendo uma progressiva substituição dos consensos fáticos por consensos amplamente debatidos.” (ICS/SOL, 2013, p.2)

No projeto, é interessante notar traços de dois princípios do campo comum nacional investigado no capítulo anterior sobre o papel da Sociologia. Como já assinalado, para os sujeitos, a disciplina deve contribuir para o domínio de linguagem específica e, nessa condição, formar para a cidadania, ou seja, construir uma cidadania sociologizada.

Nesse contexto de reformulação da licenciatura, cabe destacar o desenvolvimento de dois programas no âmbito do Instituto de Ciências Sociais (ICS): Prodocência e Pibid

O Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) da Capes cujo objetivo é o fomento à inovação e melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores. O Departamento de Sociologia participou do edital 2010 com o projeto de pesquisa intitulado “Novos rumos para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: qualificação e inovação pedagógica”. O projeto foi desenvolvido entre março de 2011 e abril de 2013. (LEAL;YUNG, 2015).

Quanto ao Pibid, objeto deste estudo, o Departamento de Sociologia participa do programa desde o Edital 2013/CAPES. Foi apresentado um projeto que tem como eixo os processos de administração de conflitos no interior da escola. No início das atividades em 2014, eram 10 bolsistas de iniciação organizados em dois grupos: um com atuação numa escola do Plano Piloto (área central do Distrito Federal) e outro numa escola da Ceilândia (periferia do Distrito Federal). Essa distribuição estava relacionada com o referido eixo. Visava averiguar a importância da variável geográfica-social no processo de administração

de conflitos. O subprojeto Ciências Sociais, ainda contava com um coordenador de área e um supervisor para cada escola.

Em 2016, houve uma ampliação do referido subprojeto. Atualmente, conta com 15 bolsistas de iniciação organizados em três grupos, os dois iniciais e mais um com atuação numa escola do Guará. Houve acréscimo de mais um supervisor.

Por fim, cabe destacar nesse histórico, a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, o LELIA, em 2015. O nome é uma homenagem à socióloga e antropóloga que em sua obra tratou especialmente das temáticas racial e de gênero. O objetivo do laboratório é produzir pesquisas, materiais didáticos e paradidáticos relacionados aquelas temáticas, dentre outras.

4.2.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos

Inicialmente, é importante esclarecer que a investigação sobre a UnB exerceu o papel de uma pesquisa exploratória. Comumente, uma pesquisa desse tipo visa ampliar a familiaridade com o tema investigado, delimitar o objeto e levantar hipóteses. Mas no caso, buscou-se também descrever variáveis e a testar os instrumentos de pesquisa que foram utilizados nas demais etapas.

O trabalho não se restringiu à coleta de dados descrita na metodologia. Durante 2014, o autor acompanhou o primeiro ano do subprojeto do Pibid desenvolvido pelo Departamento de Sociologia. Participou de reuniões de coordenação, de fóruns, observou aulas, oficinas e outras atividades pedagógicas empreendidas pelos bolsistas na universidade e nas escolas parceiras. No mesmo período, também, acompanhou algumas atividades relacionadas à disciplina PECS: Prática de Ensino em Ciências Sociais (estágio supervisionado). E de modo sistemático, coletou dados por meio de grupos focais e questionários referentes aos dois grupos de licenciandos.

Nesse processo de familiarização com o tema de estudo, foram realizadas entrevistas com os dirigentes da Capes responsáveis pela gestão do programa. Tais entrevistas, em conjunto com os primeiros resultados advindos das observações e dos grupos focais, contribuíram para uma melhor definição do objeto de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados na pesquisa nacional.

Participantes e procedimentos específicos

Participaram da pesquisa 20 licenciandos: 10 estagiários, estudantes da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS) e os 10 bolsistas do Pibid, subprojeto Ciências Sociais. Os sujeitos foram entrevistados por meio de 4 Grupos Focais (GF) com 5 membros cada, assim organizados:

GF1- Bolsistas Pibid- atuantes na escola do Plano Piloto

GF2 - Bolsistas Pibid- atuantes na escola da Ceilândia

GF3 - Estagiários PECS - atuantes em escolas do Plano Piloto/Arredores

GF4 - Estagiários PECS - atuantes em escolas das cidades satélites

Em um primeiro momento, todo material coletado por meio dos 4 grupos focais constituiu um só *corpus* de análise, ou seja, buscou-se verificar a existência do campo comum entre os licenciandos em Ciências Sociais da UnB. Posteriormente, com vistas à análise das diferenciações e sua ancoragem, houve uma série de segmentações com a constituição de dois *corpus*: um derivado dos grupos focais realizados com estagiários e outro com os grupos focais relativos aos bolsistas do Pibid.

Na análise das diferenciações e da ancoragem, foram utilizados alguns recursos disponibilizados pelo programa, como a análise fatorial de correspondência e a análise de similitude. Esse tipo de análise, dentre outros aspectos, oferece uma visão gráfica a respeito das oposições nos discursos dos sujeitos concernentes a diversas variáveis estabelecidas pelo pesquisador.

Cabe sublinhar que o programa além de disponibilizar uma variedade de análises, oferece diversos modos de apresentá-las: imagens, tabelas e recursos gráficos. Assim, o modo de apresentar os resultados da pesquisa exploratória, também resultou de experimentação de um programa novo para o autor.

4.2.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens

1ª Fase: o campo comum das representações sociais dos licenciandos em Ciências Sociais

Inicialmente cabe enfatizar que se optou por lançar todos os dados juntos no IRAMUTEQ. Em outros termos, o material resultante dos 4 grupos focais (2 com bolsistas e 2 com estagiários) constituiu um só *corpus* de análise. Supõe-se que os entrevistados, não obstante as diferenças de sexo, formação no ensino médio e o tipo de inserção na escola (Pibid ou estágio), partilham referenciais acerca da Sociologia na escola.

No capítulo anterior, foi visto que o programa usa o método de Classificação Hierárquica Descendente, no qual são feitas sucessivas divisões do *corpus* formando classes. Tais classes são conjuntos de palavras-chaves que foram agrupadas em razão da proximidade semântica e contextual.² Neste caso, a análise gerou 5 classes que foram organizadas em 2 eixos: um eixo A englobando as classes 1 e 2 e outro, o eixo B com as classes 3, 4 e 5.

Em síntese, a análise dos discursos dos sujeitos indica que o campo comum das representações sociais dos bolsistas e estagiários da UnB se estrutura em dois princípios/eixos:

Eixo A – **A Sociologia:** instrumento de compreensão (classes 1 e 2)

Eixo B – **Docência:** Pibid x estágio – construção dos saberes docentes (classes 3, 4 e 5)

A seguir, são analisados cada um desses eixos. Cabe lembrar que as palavras constitutivas de cada classe foram extraídas pelo programa de segmentos de textos ou frases, nos quais elas têm pleno sentido, pois estão contextualizadas. Nessa análise, as referidas frases serão destacadas enquanto as palavras ligadas à classe estão ressaltadas em negrito. As frases serão identificadas como G1, referentes aos bolsistas do Pibid e G2, relativas aos estudantes da Prática de Ensino de Ciências Sociais.

² No capítulo 3, item Estudo 2, campo comum – metodologia, há uma descrição pormenorizada do Método de Classificação Descendente. Ver também o próprio manual do programa in: www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais

EIXO A – A Sociologia como instrumento de compreensão da realidade social

De modo geral, o Eixo A composto por duas classes está relacionado à preocupação dos licenciandos em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante e aplicável na vida cotidiana dos indivíduos, na elaboração de políticas públicas e no Ensino Médio, ou seja, ele se refere às tomadas de posição quanto aos papéis da Sociologia.

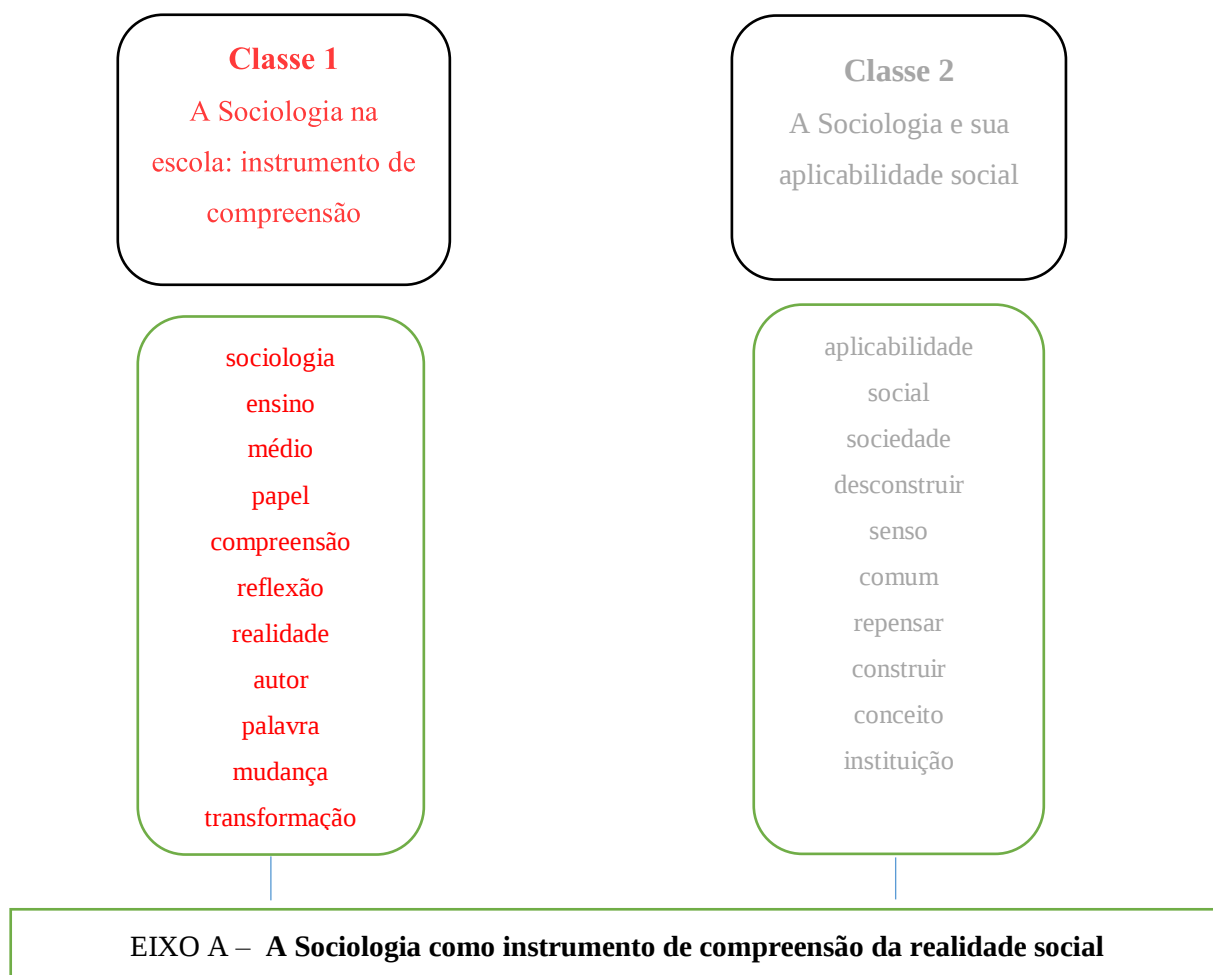


Figura 14– Classes constitutivas do Eixo A

Classe 1 - A Sociologia na escola: instrumento de compreensão

Numa primeira leitura da classe 1, destacam-se os termos **compreensão**, **transformação** e seus correlatos. Em conjunto com as palavras **reflexão**, **percepção** indicam que essa classe se refere ao papel atribuído pelos licenciandos à **Sociologia** no **Ensino Médio**, como ilustram segmentos de textos a seguir relativos aos discursos dos sujeitos dos dois grupos de licenciandos (bolsistas e estagiários).

Para mim, a **importância** da **Sociologia** no **Ensino Médio** tem a ver com a **compreensão e reflexão** da **realidade** social. (G1 - PIBID)

É uma disciplina importante para que o **indivíduo compreenda** a si mesmo em contraposição com o mundo. (G2 - PECS)

Essa visão dos licenciandos se aproxima da perspectiva de outros sujeitos do processo educacional. No capítulo 1, assinalou-se que pesquisa de Santos (2002) sobre as representações sociais dos professores evidenciou a existência de dois grupos: um que concebe o papel da Sociologia como instrumento de intervenção social e outro como um meio de compreensão da realidade.

Classe 2 - A Sociologia e sua aplicabilidade social

Numa leitura inicial da classe 2, evidenciam-se os termos em formas de binômios: **construir/desconstruir**, **pensar/repensar** e seus derivados. Eles tratam das possibilidades de **aplicabilidade** das Ciências Sociais: na vida **pessoal**, na **sociedade**, na formação do **cidadão** e de conteúdos importantes nesse processo: **paradigmas, conceitos, teorias e assuntos**.

Os sujeitos ressaltam a aplicabilidade da Sociologia na vida pessoal, vista como instrumento de compreensão, assim como, um instrumento de autoanálise, autoesclarecimento. Ela também teria uma aplicabilidade mais ampla em termos de políticas públicas:

Eu coloquei **desconstrução**, essa palavra. Eu acho que a Sociologia nos ajuda também a **repensar conceitos** ou coisas que já estavam formadas na nossa mente que foram construídas desde a infância ou então, preconceitos que são vividos como coisas naturais. (G1 – PIBID)

Os conhecimentos que nós, os sociólogos, produzimos são muito importantes. Eles têm **aplicabilidade social** só que as pessoas não vêm isso de uma maneira direta. Eu acho que isso é o problema. (G2 PECS)

A posição dos sujeitos nos lembra a concepção de Anthony Giddens. No capítulo 1, assinalou-se que diante da questão “A Sociologia pode nos ajudar nas nossas decisões diárias ou ela é somente uma teoria interessante?”, Giddens (2004) respondeu que a Sociologia teria implicações práticas, pois ela pode contribuir para uma crítica social ou uma reforma da

prática social. Entretanto, para os sujeitos dessa pesquisa, a Sociologia ainda não conseguiu realizar esse potencial aplicativo ou alcançar o reconhecimento social enquanto ciência:

No fundo a Sociologia não conseguiu ainda legitimar seu discurso enquanto ciência, enquanto verdade assim, enquanto passível de produção de conhecimento. Embora, se a gente for olhar o Arthur na segurança pública³, a Lourdes na secretaria das mulheres foram um avanço [...]. Desde que o conheço o Arthur, ele pesquisa sobre **violência**. (G2 – PIBID)

EIXO B – As experiências docentes e a construção dos saberes

Este eixo composto por três classes traz as reflexões, narrativas e percepções dos licenciandos acerca de suas experiências no espaço escolar, via Pibid ou estágio supervisionado. Alguns temas são recorrentes nos discursos: os conflitos no interior da escola, o papel do professor e as perspectivas quanto à carreira de magistério.

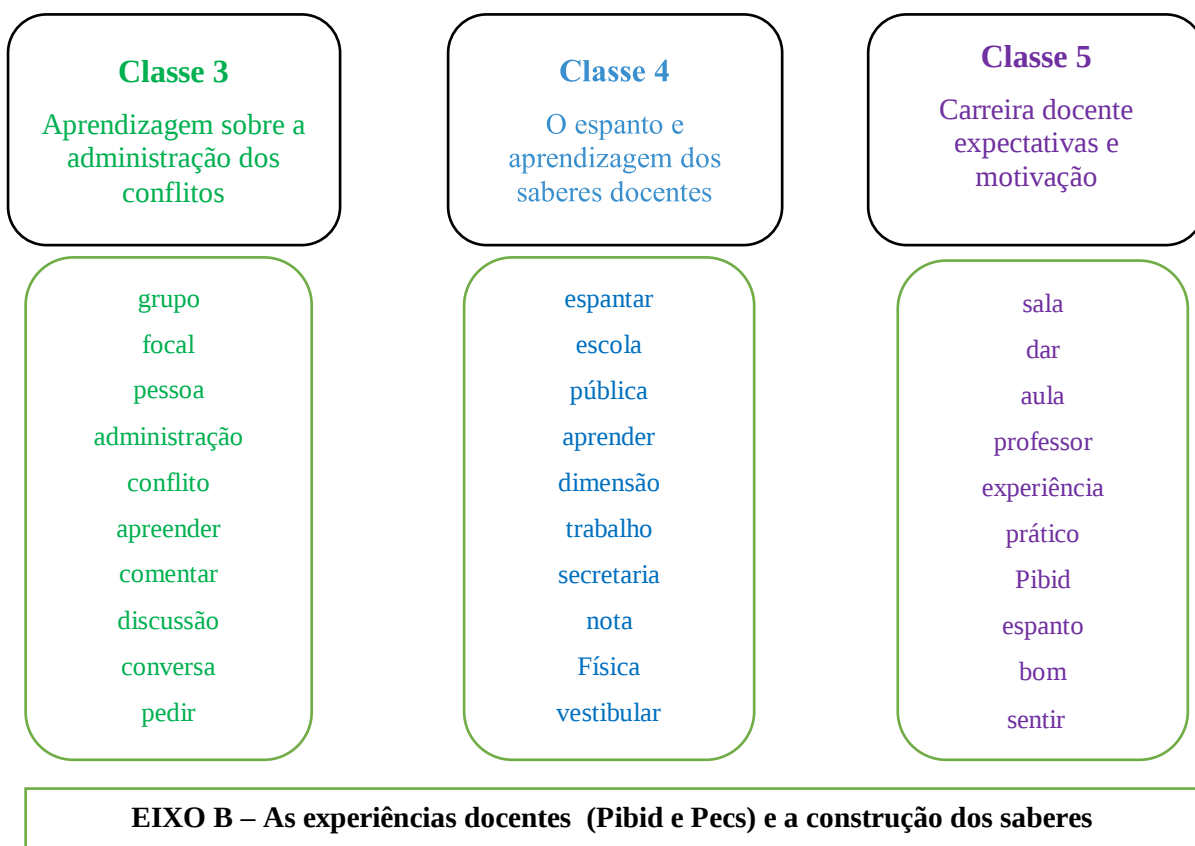


Figura 15 – Classes constitutivas do Eixo B

³Arthur Trindade e Lourdes Bandeira docentes do Departamento de Sociologia da UnB, na época (2015) da pesquisa eram respectivamente Secretário de Segurança Pública do Distrito Federal e Secretária-Executiva da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

Classe 3 - Aprendizagem sobre a administração dos conflitos

Na classe 3, destacam-se as palavras **grupo, conflito, apreender**. A classe se refere à visão dos licenciandos acerca de diversos tipos de conflito que presenciaram no interior da escola e como eram **administrados**.

A posição dos sujeitos, as atividades que desenvolveram como aulas, grupos de pesquisa e oficinas lhes possibilitaram a visualização das tensões na escola a partir da voz dos estudantes do ensino médio.

Se fala em dar espaço pra voz do outro, mas não se vê espaço pra voz do outro porque o que diz respeito à **administração do conflito**, eu vejo como fruto da reflexão da **pessoa**. (G1 - PIBID)

Nota-se que chamou a atenção dos licenciandos os diferentes modos como os professores supervisores do Pibid e do estágio na escola administraram os conflitos.

O **conflito** que é muito caro pra mim que é o **conflito** religioso. Fiquei espantado como que a professora supervisora conseguiu lidar com o **conflito** religioso de uma forma tão polida de apaziguar as coisas ao mesmo tempo em que o **explica**. (G1 - PIBID)

Uma **conversa** que tive com a professora foi que às vezes essa distância do professor com aluno se faz necessário, mas essas situações na verdade eu **gostei** muito de ter vivenciado. Se eu fosse professor de fato é o que eu queria construir com os alunos. (G2 - PECS)

Observa-se que os diálogos com os professores fazem parte do processo de construção dos saberes docentes dos licenciandos. No capítulo 3, foi visto que na perspectiva Tardif (2002) e Pimenta (1999), os saberes profissionais do professor podem ser compreendidos em três categorias: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência. A partir dessa perspectiva teórica, verifica-se nos discursos dos licenciandos o interesse por compreender e acessar os saberes experienciais dos professores relativos à gestão da sala de aula: como a administram e como lidam com os conflitos.

Classe 4 - O espanto e aprendizagem dos saberes docentes

Na perspectiva posta acima sobre os saberes docentes, na classe 4, há o destaque de palavras como **espantar** e **escola**. Elas se referem aos estranhamentos advindos da experiência dos licenciandos nas escolas (públicas e particulares).

A maioria dos relatos se referem ao espanto com a escola pública, com a boa qualidade de alguns estabelecimentos, com os professores e a diversidade em sala de aula.

Quando cheguei aqui na escola, o que mais me **espantou**, o que mais me deixou assim abismada é que a **escola** é muito melhor do que as **escolas** que conheço. Inclusive melhor que a **escola** particular que estudei. Ela é mais organizada, mais limpa e menos cheia. Ela é muito mais bonita, mais com cara de **escola**. (G1 - PIBID)

Trata-se do discurso típico dos sujeitos com a formação de Ensino Médio em escolas particulares. Para alguns licenciandos, sobretudo os bolsistas do Pibid, a experiência se constituiu uma oportunidade de imersão na cultura da escola e de participação nas suas atividades pedagógicas.

Quando eu cheguei à escola, uma das minhas primeiras observações foi no **conselho** de classe, **conselho participativo**. De cara isso foi a primeira coisa que me **espantou**. Eu jamais tinha experimentado nada parecido com qualquer **escola** que eu estudei. (G1 - PIBID)

Classe 5 - Carreira docente: expectativas e motivação

Na classe 5, ganham relevo palavras como **professor**, **dar aula**, **Pibid**, **estágio**. Elas se referem à **preparação** e à **motivação** para o magistério derivadas das experiências docentes. Salienta-se as expectativas e frustrações dos licenciandos quanto ao momento da regência, ao “**dar aula**”:

Eu não tive **oportunidade** de **dar aula**, eu só observei. Então, eu **fiquei** com essa sensação como assim, eu fui formada na universidade para **dar aula** sendo que nunca **dei** uma **aula** na minha vida. (G1 – PECS)

O terceiro **espanto** foi o de **dar aula**. Esse **espanto** já era antes mesmo de **entrar** no projeto. Eu já vim perguntando a gente vai ter que **dar aula**. E esse era meu **maior** medo, meu **maior espanto**. (G1 - PIBID)

É importante ressaltar a existência de um grupo de estudantes que observou no estágio, em especial no papel do professor regente, um contraexemplo em termos de formação. As percepções sobre as experiências (Estágio e Pibid) se diferenciam, inclusive impactam na motivação para o magistério:

Se eu não gostasse, se minha paixão não fosse **sala de aula** depois desse **estágio**, eu nunca mais pensaria pisar os pés numa **sala de aula**. É dramático, horrível. (G1 - PECS)

Uma semana e eu fiquei um dia sem **dar aula** e eu fiquei atrás do professor pra ver se eu não podia **dar** essa **aula** de tanto que gostei. Esse foi também um **espanto** e o que me **motivou** a querer continuar **dando aula**. (G1 - PIBID)

No Capítulo 3, foi citada a pesquisa nacional coordenada por Bernadete Gatti (2014), que constatou que os bolsistas de iniciação demonstravam uma valoração da experiência do Pibid em comparação com a experiência no estágio. Ao que parece os discursos acima reafirmam essa tendência nacional.

De acordo com a coordenação de programas de formação da Capes, o estágio seria a oportunidade para que o licenciando seja responsável e desenvolva a atividade mais complexa da docência: o “dar aula”. Ao passo que o Pibid constituiria uma etapa anterior ao estágio, de imersão na cultura escolar, na qual o licenciando poderia acompanhar as sequências didáticas, problematizá-las e ao final do ciclo do programa, até concretizá-las em pontas e ensaios didáticos. Para a coordenação, porém, “o momento de se fazer isso por completo é no estágio e não no Pibid”. (Entrevista Coordenação Capes, 2014, p. 25)

Assim de um lado, a experiência de alguns estudantes aponta que o estágio não tem sido esse momento pleno de desenvolvimento da docência, incluindo a regência. Do outro lado, o Pibid, ainda que seja uma iniciação, parece que tem possibilitado uma experiência, uma visão mais completa em termos de docência do que o estágio.

O semestre tem quatro meses, mas a gente teve dois de aula e o resto foi de prova. Então essa foi minha prática de ensino. Fiquei diplomada com essa experiência em sala de **aula** em Sociologia. (G2 – PECS)

O Pibid foi importante assim nesse sentido para iniciar esse processo de conhecimento da escola. O que é realmente dar uma **aula** de Sociologia, o que é a troca dentro da **sala de aula**. (G1 - PIBID)

Em síntese, a análise anterior indicou as referências comuns das narrativas e percepções dos sujeitos, dentre as quais, a concepção de que a Sociologia é um instrumento de compreensão. Todavia, a análise também já indicou a existência de diferenciações. Como será visto a seguir, os discursos distintos com ênfase na transformação social ou na mudança individual podem ser resultados da influência de variáveis, como sexo, formação, tipo de inserção na escola, estágio ou Pibid, dentre outras.

2ª Fase: princípios organizadores das diferenciações grupais: estagiários x bolsistas

Para Doise as referências constituem um campo comum ou mapa mental ou um jornal nas palavras de Bourdieu que servirá aos sujeitos como um princípio gerador de tomada de posição. Eles podem seguir caminhos distintos e assumir diferentes posições no campo. Então, sob essa lógica, é aceitável a suposição da existência de uma dimensão organizada por variações e diferenças sistemáticas entre as posições de indivíduos e grupos.

Na investigação dessas variações, foi usado dois recursos do IRAMUTEQ, a Análise Fatorial de Correspondência e Análise de Similitude de Classe.

Análise Fatorial de Correspondência

Como fora descrito no capítulo 3, a análise fatorial possibilita visualizar numa representação gráfica, as relações e oposições entre fatores: classes, palavras e variáveis. Os fatores são representados espacialmente, por pontos no gráfico fatorial. Quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em consequência da proximidade entre os fatores, eles podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens. A Figura 16 mostra a representação gráfica decorrente da Análise Fatorial de Correspondência.

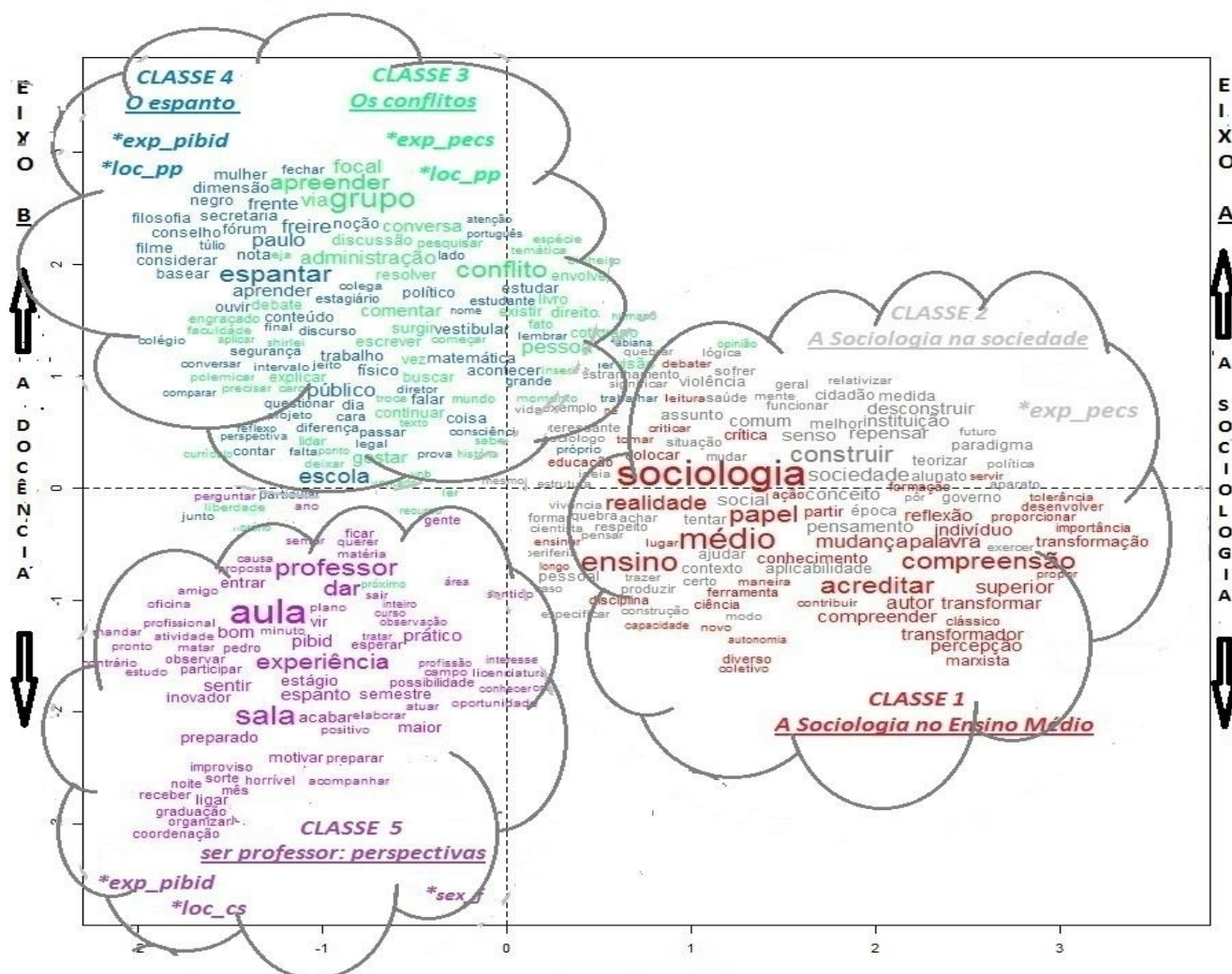


Figura 16 – Projeção das palavras, classes e variáveis no campo fatorial

Quando se visualiza o campo fatorial, ele está dividido em dois lados, esquerdo e direito, formando os dois eixos: A e B. Eles podem expressar visões opostas sobre determinado tema ou complementaridade de discursos sobre temas diferentes.

Observa-se uma proximidade forte entre palavras do Eixo A, inclusive com sobreposições e interseções apontando que elas tratam do mesmo tema. Palavras em destaque como **reflexão**, **compreensão**, **transformação** se reportam às representações do papel da **Sociologia na sociedade** e no **Ensino Médio**. Visualiza-se apenas uma nuvem de palavras como resultado gráfico da proximidade entre as duas classes que compõem esse eixo. Uma composição gráfica diferente do Eixo B.

No Eixo B, nota-se duas nuvens de palavras em quadrantes diferentes. Ele trata da **docência**, ou mais especificamente de diferentes experiências na escola vivenciadas por

licenciandos por meio do Pibid ou da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS).

Essa configuração no plano fatorial, sugere algumas possíveis confluências e oposições. No Eixo A, salienta-se que o discurso dos sujeitos (classe 1) sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio não é influenciado fortemente por nenhuma variável, ou seja, não obstante, as diferenças de gênero, formação no ensino médio e tipo de inserção na escola (PIBID ou PECS), licenciandos parecem compartilhar de uma visão comum sobre a função das Ciências Sociais na escola.

Verifica-se apenas uma maior influência da variável experiência na Prática de Ensino (variável *exp_pecs) na classe 2 que trata da aplicabilidade da Sociologia. O que aparentemente não se traduz numa diferenciação entre dois grupos, pois não há registro de influência da variável experiência de iniciação docência.⁴

Já no Eixo B, há mais tensões e uma maior influência de variáveis. As classes ocupam basicamente o mesmo quadrante configurando uma só nuvem de palavras. Termos como **espantar, grupo, aprender, escola, conflito** dizem respeito aos saberes docentes derivados do espanto com a dinâmica da escola pública (classe 4) e do modo como são administrados os diferentes tipos de conflitos nessa instituição (classe 3). É interessante notar a aproximação entre os discursos tanto dos participantes do Pibid (variável *exp_pibid) e como da PECS (variável *exp_pecs), sobretudo, os sujeitos inseridos nas escolas do **Plano do Piloto**, região central do Distrito Federal (variável *loc_pp).⁵

Ainda no eixo B, a classe 5 traz as perspectivas sobre a carreira de magistério construídas a partir da inserção na escola. É um discurso matizado fortemente (valores de qui-quadrado elevados) por um grupo apenas, os bolsistas do Pibid (variável *exp_pibid) de uma escola situada numa **Cidade Satélite** do Distrito Federal (variável loc_cs).⁶ A classe 5 embora situada no mesmo eixo, encontra-se isolada no seu quadrante inferior. O que pode indicar tensões entre os pontos de vista decorrentes da avaliação da experiência docente e aqueles relativos ao futuro na carreira de magistério.

⁴ No Capítulo anterior, item metodologia, assinalou que o programa classifica os valores qui-quadrado em três zonas: 3ª Zona: χ^2 menor 4, **não significativa**. 2ª Zona: χ^2 entre 4 e 15, **potencialmente significativa** e 1ª Zona: χ^2 superior a 15, **altamente significativa**. A variável *exp_pecs apresentou $\chi^2=10.15$, ou seja, está localizada na 2ª zona com potencial influência. Ver também nota 27, capítulo 3, item metodologia.

⁵ Nota-se que a variável *loc_pp, ela influencia de forma moderada as duas classes: $\chi^2=4.1$ para classe 3 e $\chi^2=8.1$

⁶ As variáveis apresentaram os seguintes valores de qui-quadrado *exp_pibid: $\chi^2=16.58$ e loc_cs: $\chi^2=16.42$. Ou seja, valores de χ^2 altamente significativos localizados na 1ª Zona.

Somente nessa classe, aparece de forma discreta, na margem do quadrante, a variável sexo, como possível fator de influência. A variável sex_f⁷ está associada com as variáveis exp_pibid e loc_cs. Nesse caso, cabe esclarecer que esse grupo era composto apenas de bolsistas do sexo feminino.

A análise fatorial nos forneceu então uma visualização gráfica de possíveis diferenciações nos discursos dos licenciandos, especialmente, levando-se em consideração as variáveis: tipo de inserção da escola: Pibid ou PECS e localização da escola: Plano Piloto ou Cidade Satélite. Tendo em vista a necessidade de aprofundamento dessa análise, a seguir, serão investigados os conteúdos das diferenciações grupais.

Análise de similitude da classe

Nessa etapa da análise, busca-se entender como cada grupo se diferencia em relação ao campo comum das representações sociais. Por isso, optou-se por realizar duas operações com o apoio do programa IRAMUTEQ. Os dados coletados dos licenciandos foram separados e divididos em dois *corpus* distintos: um com as entrevistas feitas com bolsistas do Pibid e outro com o material relativo aos estagiários da PECS.

Dessas duas análises, resultou para cada grupo um conjunto de classes. Contudo, para efeito da investigação das diferenciações, focaremos na análise de similitude das classes relativas ao papel da Sociologia. O programa fornece um gráfico da classe em forma de árvore decorrente da análise de similitude e de aproximação entre as palavras. No quadro abaixo, estão expostas as ramificações formadas em torno da palavra Sociologia.

⁷ Variável sex_f apresenta valor de qui-quadrado $\chi^2=12.88$

Eu acho que a **Sociologia** na verdade oferece ferramentas de interpretação e **compreensão** da realidade que são ferramentas bastante específicas. O que enfim favorece essa questão do estranhamento do questionamento da realidade social. (G2- PECS)

Cabe observar que a compreensão é associada a um processo de transformação. Contudo, o significado desse processo parece diferenciar os dois grupos. Na Figura 17, os vocábulos destacados (sublinhados) representam as possíveis diferenciações grupais, as diferentes tomadas de posição: **transformar**, **realidade**, **cidadania** (G1-PIBID) e **transformador**, **descobrir**, **humano** (G2- PECS).

Para o ensino de Sociologia, o tema mais importante é justamente **compreender** o conflito do indivíduo com a sociedade. É onde o aluno pode traduzir os seus próprios sofrimentos, angustias, desejos e felicidades a partir da relação com outras coisas invisíveis que são as instituições sociais. (G2 – PECS)

O ensino de Sociologia tem esta função não só de ensinar como isso acontece, mas de ensinar e dar ferramentas para mudar o que acontece, **transformar** a realidade e não apenas **compreendê-la**. (G1 – PIBID)

Desse modo, os discursos indicam que para o grupo 1, a Sociologia é instrumento de compreensão que contribui para uma transformação social enquanto para o grupo 2, ela parece constituir mais um instrumento de compreensão para uma reflexão existencial que pode ou não implicar numa transformação pessoal, individual. A transformação social apontada pelo primeiro grupo tem como base a formação de um cidadão consciente dos seus direitos.

O **papel** da **Sociologia** no **Ensino Médio** envolve alguns processos de desnaturalização e relativização com o propósito dos alunos **compreenderem melhor** sua **realidade** para poderem exercer uma **cidadania** plena. (G1 – PIBID)

Já para o segundo grupo, a transformação tem como fundamento a formação do sujeito consciente de sua individualidade, das bases de suas ações, de suas decisões e de sua inserção no mundo.

Eu sei que a **Sociologia** tem como o foco de análise no social, mas enquanto aquele **indivíduo** não se entender como parte daquele dominó, daquele quebra-cabeça que é a sociedade, ela não faz diferença e se perguntará para que eu estou estudando Sociologia? (G2 – PECS)

Nota-se que os dois grupos citam como funções da Sociologia, a desnaturalização e o estranhamento que são justamente aquelas definidas nas Orientações Curriculares

Nacionais (2006). Assim, embora perifericamente, os licenciandos parecem agregar às suas representações iniciais, elementos de um discurso oficial.

Desse modo, continua presente no discurso dos estudantes a representação mais geral bem enraizada no domínio público, na qual a Sociologia forma para a cidadania, porém ao possibilitar uma compreensão da realidade social. Todavia, numa linguagem sociológica, compreensão se concretiza em processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Logo, aqueles princípios gerais compartilhados nacionalmente pelos licenciandos bolsistas investigados no capítulo 3 também estão presentes localmente nos discursos dos licenciandos em Ciências Sociais da UnB.

No entanto, a partir desses princípios mais gerais, verificou-se localmente uma distinção embora sutil entre os grupos que envolveria a relação entre o objeto e objetivo mais amplo do ensino de Sociologia. Para os estagiários, o domínio dos conteúdos das Ciências Sociais possibilita uma consciência sociológica base para uma transformação pessoal, enquanto para os bolsistas, aquela consciência seria o fundamento de uma transformação social.

As análises acima permitem esboçar um quadro-síntese com os princípios organizadores das diferenciações grupais. Eles constituem o campo epistemológico, no qual se movem e se posicionam licenciandos em Ciências Sociais, bolsistas e estagiários.

Quadro 13

Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs– UnB

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Formação específica (Consciência sociológica)	Instrumento de compreensão	Instrumento de compreensão
Formação geral (Consciência cidadã)	Transformação social	Transformação pessoal

3ª Fase: possíveis ancoragens das diferenciações entre bolsistas e estagiários

Nessa terceira fase de análise, busca-se configurar a dimensão de ancoragem das diferenciações grupais. Com base nas teorizações de Bourdieu, Doise propõe a terceira hipótese de pesquisa, na qual variáveis como a hierarquia de valores, a situação de classe, identidade de gênero, raça/cor, etária, as experiências e inserções sociais dentre outras funcionariam como moduladores das diferenciações.

Trata-se da hipótese mais difícil de verificação por envolver um amplo conjunto de fatores como aqueles citados acima. No presente caso, cabe lembrar que foram testadas diversas variáveis de caráter sociodemográfico (sexo, idade, formação), temporal (tempo de curso e de projeto) e o tipo de experiência docente: iniciação ou estágio. Constatou-se que apenas o último fator apresentou resultados altamente significativos.⁸ No capítulo anterior, verificou-se uma tendência semelhante, tanto na análise do núcleo central como do campo comum.⁹ Assim sendo, a análise buscou elementos para subsidiar respostas para a seguinte questão: como as distintas inserções docentes na escola via Pibid e a Prática de Ensino poderiam servir como ancoragens das diferenciações?

Cabe ressaltar que a questão acima fora exposta e debatida posteriormente com os próprios licenciandos em pelo menos dois momentos: numa reunião semanal do Pibid e numa aula de Prática de Ensino de Ciências Sociais. Nesses encontros, os próprios sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de levantar hipóteses sobre as diferenciações de posicionamento envolvendo bolsistas e estagiários.

Como já explicitado no item relativo à metodologia, o estudo na UnB também exerceu a função de uma pesquisa exploratória, na qual, houve uma familiarização com o tema, delimitação do objeto e em especial, o levantamento de hipóteses para serem

⁸ As variáveis relativas ao tipo de experiência apresentaram os seguintes valores de qui-quadrado *exp_pibid: $\chi^2=16.58$ e exp_pecs: $\chi^2=10.15$. Valores de χ^2 acima de 15 são considerados altamente significativos. Dessa forma, a influência do fator estágio seria medianamente significativa ao passo que a influência do fator Pibid altamente significativa, pois estatisticamente em menos de 1% dos casos, ela poderia ser obra do acaso.

⁹ No Estudo 1, análise do núcleo central, o programa EVOC testou as seguintes variáveis: faixa etária, sexo, região, formação média e superior (instituição pública ou particular), tempo de curso e de Pibid. Somente foi detectada alguma variação referente ao fator faixa etária e em apenas uma comparação com base no Teste *t* de Student. No Estudo 2, mesmo com a tendência constada acima, foram testadas novamente as mesmas variáveis, com apoio do programa IRAMUTEQ. Contatou-se variações significativas apenas de ordem individual. A maior variação de ordem interindividual verificada foi em relação a variável Tpbid1 (bolsistas com até um ano de Pibid). Ela apresentou o maior valor no teste de qui-quadrado $\chi^2=4.1$. Ressalta-se que se trata de um valor baixo, no limiar da zona de significância.

verificadas nas outras universidades. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma estratégia consistiu em apresentar e debater os resultados preliminares com bolsistas de iniciação, coordenação e supervisão. Nesses debates, foram sugeridas hipóteses que relacionaram as diferenciações a fatores como: intensidade/duração das experiências docentes, existência ou não de um projeto institucional e a projeção da identidade dos sujeitos como professor ou sociólogo.

Assim, a coordenadora do Pibid em Ciências Sociais que, também, na época, era responsável pelo estágio salientou que as duas experiências docentes se diferenciam quanto à intensidade/duração. Ela sugeriu que a maior duração/intensidade (dois semestres e no mínimo 10 horas semanais) da experiência no Pibid em contraposição aos 4 meses de estágio poderia contribuir para diferenciar as percepções dos sujeitos.

Ademais, caberia salientar que enquanto bolsistas, os licenciandos são inseridos na escola a partir de um projeto institucional, previsto para todo um ano letivo, no qual estão definidos objetivos, intencionalidades, ações e papéis. Enquanto estagiários, eles são inseridos no ambiente escolar, a partir de uma exigência curricular, uma disciplina semestral, na qual basicamente desenvolvem as tradicionais ações de observação e regência.

Então, no primeiro tipo de experiência, como foi visto, as ações são desenvolvidas com base em um projeto que tem como eixo a administração dos conflitos na escola. Notadamente, o olhar dos bolsistas se direcionou para a atuação dos professores supervisores, em busca de apreender o que os autores já citados como Tardif e Pimenta denominam saberes experienciais:

Fiquei com muita vontade de fazer assim. Eu vou fazer dessa forma quando eu estiver **dando aula**. Buscar **recursos** para **resolver** os **conflitos** porque eu olhava para professora (supervisora) (G1 – PIBID)

A partir do projeto, os bolsistas também desenvolveram oficinas sobre o tema intolerância religiosa e relações de gênero no ambiente escolar. Enfim, eles se envolveram com atividades que visavam colocar o conhecimento sociológico em função de um objetivo mais amplo de formação de atitudes, comportamentos, a formação da cidadania. Nas oficinas era intencional o desenvolvimento de uma linguagem baseada em conceitos como cultura, etnia/cor, diversidade, gênero/sexo, a linguagem sociológica.

O discurso abaixo ilustra bem a relação que os sujeitos fazem entre a aquisição do conhecimento sociológico, a compreensão da realidade e a formação da cidadania, ou seja, a perspectiva da consciência cidadã.

Com esse aparato sociológico dá uma vontade de você querer ajudar outras pessoas que também sofrem algum tipo de violência, mas que não sabe direito significar essa violência. Por exemplo, se você sofre uma situação de assédio sexual, toda sociedade lhe diz que a culpa é sua porque você estava de short curto. Eu gostaria de ser sua professora e lhe explicar que você sofreu assédio não porque você estava de short curto. Existe uma cadeia, um monte de circunstâncias interligadas que favorecem para que você fosse seja assediada sexualmente e lhe dando esse aparato teórico, você vai compreender que a culpa não é sua. Então, você vai sair dessa situação de violência. (G1 – PIBID)

No segundo tipo de experiência, a prática de ensino, os sujeitos também se envolvem com as temáticas acima. Mas não são experiências institucionais, dentro de um projeto, ao contrário são fragmentadas, temporárias, individuais. Dependem do ambiente escolar, do professor, conforme os sujeitos, o estágio seria [...] “uma questão de sorte. É uma relação constituída de forma temporária entre você e o professor ou a professora que está te recebendo. Você vai ter sorte se a escola tiver uma boa estrutura física, se você tiver espaço para falar alguma coisa em sala”.

Ressalta-se mais uma vez que os processos de ancoragem são complexos. Nesse sentido, sempre é importante enfatizar o risco de atribuir ao Pibid elementos que não são do programa ou pelo menos de modo exclusivo, pois ao mesmo tempo que o licenciando está no programa, ele está cursando disciplinas da graduação, estágios, fazendo leituras de periódicos e livros, envolvido em debates e discussões sociológicas.

Tais inserções contribuem para modular a própria visão sobre a Sociologia e a construção das respostas para as questões propostas por Michael Burawoy (2006): "Sociologia para quem" e "Sociologia para que". Questões que de algum modo precederiam as demais, inclusive: “Por que ensinar Sociologia”.

Nessa direção, identificou-se diferentes respostas entre os dois grupos de licenciandos. Para os estagiários da Prática de Ensino: "a aplicabilidade prática dela (Sociologia), acho que vale muito a questão da compreensão e reflexão [...] Antes, eu tinha uma visão quase salvacionista da Sociologia. O que eu vejo um pouco hoje nesse sentido de certa mudança social é o indivíduo que produziria” (G2 - PECS). Já para os bolsistas do Pibid: “eu também escolhi essa área justamente por causa da aplicabilidade prática de uma

Sociologia. Só ficar nessa masturbação de ego que é a academia de você produzir conhecimentos só por produzir não faria sentido.” (G1 - PIBID)

No capítulo 1, assinalou-se que para Burawoy (2006), as questões acima implicam numa divisão do trabalho sociológico no qual teríamos, por exemplo, o que ele denominou de Sociologia Profissional instituída como uma ciência tradicional, direcionada para uma audiência acadêmica e a Sociologia Pública, voltada para uma audiência extra-acadêmica. Esta buscaria alcançar amplos setores como movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais.

A partir da proposição de Burawoy, de um lado, é possível verificar uma tendência entre os estagiários de uma perspectiva de ciência mais acadêmica, ou seja, da Sociologia Profissional. “A Sociologia em si, ela é uma teoria que te dá um entendimento sobre algumas situações [...] Nós temos compreensão sobre aquilo que é um pouco oculto, aquilo que é muito nebuloso”. Tal perspectiva tem desdobramentos para o papel da disciplina no Ensino Médio: [...] Os indivíduos (estudantes da educação básica) vão desconstruir na sua vida pessoal. Eu acho que é mais uma aplicabilidade filosófica e existencial [...] (G2 - PECS)

Por outro lado, é possível situar alguns discursos dos bolsistas na linha da Sociologia Pública. “Dentro da minha [...]segurança pública, por exemplo, na medida em que eu construo uma teoria sobre o porquê esses policiais se suicidam muito. Se a gente consegue fazer com que a instituição reflita. Você pode até talvez um dia alcançar uma reforma [...]”. Salienta-se que essa perspectiva também tem implicações para a função da Sociologia na escola. “Falta à Sociologia descer do pedestal da universidade, descer nós sociólogos, descer dos nossos pedestais da verdade [...] chegar lá nessa escola e compreender o que está acontecendo aqui dentro. Entender a Sociologia como uma disciplina passível de transformar essa realidade e entender que realidade é essa”. (G1 - PIBID)

De algum modo, os discursos acima também sugerem a hipótese de mudança na identidade do licenciando em Ciências Sociais promovida pela experiência de iniciação à docência. Essa hipótese foi sugerida por uma bolsista que também fora estagiária que forneceu o seguinte depoimento: “Antes do Pibid, na época da prática de ensino, eu olhava para a escola como uma estudiosa, uma cientista social, [...] agora consigo me enxergar mais dentro da escola, como uma futura professora de Sociologia”. (G1 - PIBID)

Ao que parece, a experiência de iniciação à docência pode ter tido impacto nas representações sociais do bolsista, em especial, na sua própria identidade como licenciando

em Ciências Sociais. Ele passou a se reconhecer predominantemente como um professor de Sociologia em formação e não um bacharel. Não obstante, ele cursar uma licenciatura cujo projeto ainda está em construção numa estrutura curricular que reflete o modelo 3 + 1, ou seja, na qual a formação do docente é um complemento da formação do sociólogo.

Entretanto, caberia apontar que esse maior vínculo entre o graduando e a licenciatura também está presente entre os estagiários embora com menor visibilidade. Inclusive, o crescimento da referida ligação não pode ser atribuído exclusivamente à experiência de iniciação, nem mesmo entre os bolsistas. Como já visto, tanto bolsistas como estagiários podem estar envolvidos com outras atividades formativas, como por exemplo, Prododência, Pibic, Pet que tenham como tema a educação e a formação de professor.

Ainda que não se possa atribuir ao Pibid exclusivamente a mudança acima, é possível sugerir que conjunto com outros projetos possa estar contribuindo para emergência de um modo diferenciado de formação de professores. De um lado, é verdade que embora participando do programa, o bolsista ainda está imerso numa cultura acadêmica pois não deixou de cursar as matérias da graduação referentes à aquisição dos saberes disciplinares e pedagógicos dentro de uma estrutura curricular tradicional: 3 + 1. Do outro lado, no entanto, o bolsista também está vivenciando uma intensa imersão na cultura escolar na qual o foco é aquisição dos saberes experienciais.

Esse modo de formação se caracterizaria por associar a aprendizagem dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais em um mesmo processo. No caso da UnB, por meio de um projeto institucional, observou-se aspectos do desenvolvimento dos conhecimentos advindos dos estudos de gênero, raça, religião, conflitos, juventude associados à construção de abordagens didáticas desses conhecimentos no interior da escola. Nesse processo, haveria uma preocupação em se buscar a aplicabilidade do conhecimento sociológico ou sua publicização nos termos de Burawoy. Um produto decorrente desse processo foi a oficina coordenada pelos bolsistas sobre intolerância religiosa e relações de gênero na escola.

No capítulo 1, mostrou-se que Sobral e Trigueiro (1994) apontaram a emergência no Brasil de um modo misto de produção da ciência que associava os diversos saberes (provenientes da pesquisa básica e da aplicada), atores (cientistas, governo, as ONGs e empresários) e as demandas (acadêmicas, econômicas e sociais). Talvez, esteja emergindo um modo misto de formação docente que se configuraria pela diversidade de saberes

mobilizados (disciplinares, pedagógicos e experienciais), de atores (professores do ensino superior e médio) e de instituições (universidades e escolas).

Em síntese, vários processos parecem contribuir para modular as diferentes tomadas de posição entre bolsistas e estagiários sobre a Sociologia no Ensino Médio. Processos complexos que envolvem concepções sobre ciência, Sociologia, e cidadania desenvolvidas no âmbito acadêmico assim como a própria experiência docente via uma disciplina curricular, a prática de ensino ou via um projeto institucional: o Pibid. O Quadro 14 traz um quadro síntese acerca desses processos:

Quadro 14

Síntese – Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs - UnB

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Papel da Sociologia	Instrumento de compreensão Transformação social	Instrumento de compreensão Transformação pessoal
Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
Duração da inserção	12 meses ou +	6 meses
Ciência	Audiência externa	Audiência interna
Sociologia	Pública	Profissional
Identidade/projeção	Professor de Sociologia	Sociólogo

Por fim cabe salientar que acima estão sintetizados alguns elementos do complexo processo de ancoragem relativos mais as condições epistemológicas internas à universidade e à formação do licenciando. As inserções acadêmicas, as filiações teóricas e as experiências docentes por mais marcantes que sejam, elas são apenas alguns dos elementos daquela complexidade ou fragmentos limitados de uma realidade infinita como nos ensinou Weber:

“Todo o conhecimento reflexivo da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito baseia-se na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto da compreensão científica, e de que só ele será essencial no sentido de digno de ser conhecido. ” (1986, p. 88)

4.3 Pontifícia Universidade Católica do Paraná: a licenciatura em Ciências Sociais

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) foi instituída em 1959, porém ainda em 1957, é criado o curso de Ciências Sociais, licenciatura e bacharelado. No entanto, no início da década de 90, ele é extinto. Conforme Tomasi e colaboradores (2001), após uma expansão nos anos 60 e 70 dos cursos de Ciências Sociais, nos anos noventa, se acentua uma crise nas instituições privadas marcada pela retração no número de inscritos no vestibular e no número de matriculados. Com efeito, os três cursos ofertados no ensino superior privado foram sendo paulatinamente desativados no Paraná, naquele período.

Em meados dos anos 2000, já no contexto das discussões nacionais acerca da obrigatoriedade da Sociologia nas escolas, o curso é recriado, mas apenas como licenciatura em Sociologia, no âmbito do Centro de Teologia e Ciências Humanas do Campus Curitiba. Em 2008, foram iniciadas suas atividades, no turno vespertino. Em 2011, ele passa a ser denominado Licenciatura em Ciências Sociais em consonância com as diretrizes curriculares nacionais. Atualmente é ofertado no âmbito da Escola de Educação e Humanidades, no turno noturno. (PUCPR, 2013).

Conforme a responsável pela coordenação da graduação, o curso atende 110 estudantes. Nos primeiros semestres após a criação do curso, as turmas formadas eram pequenas, entre 10 e 14 alunos. No entanto, nas últimas turmas, houve um aumento no número de estudantes. Trata-se de uma instituição privada que cobra mensalidades, entretanto, a maior parte dos graduandos (80% a 90%) é constituída de bolsistas: bolsas do PROUNI ou bolsas da própria universidade que podem implicar em um desconto de 50% a 100% na mensalidade. Ao que parece tais bolsas podem ter contribuído para o ingresso de um maior número de estudantes e para sua permanência.

No projeto pedagógico do curso da PUCPR, assim como no projeto da UnB, há temáticas em consonância com os princípios do campo comum nacional investigado no capítulo anterior sobre o papel da Sociologia, dentre eles: contribuir para o domínio de uma linguagem específica e nessa condição, formar para a cidadania. Nesse sentido, destacamos as seguintes competências, entre as dez atribuídas ao egresso da licenciatura:

3) Capacidades analíticas e reflexivas: que permita o discente ler e avaliar as situações sociais, fenômenos e contextos à luz da teoria consagrada, bem como refletir à luz dos fenômenos contemporâneos de maneira a atualizar e reavaliar as teorias fundamentais. (PUCPR, 2013, p.17)

5) Compromisso social com a construção da cidadania: seja em sua atuação como futuro professor, pesquisador, ator social e político. (PUCPR, 2013, p.17)

Embora não seja ofertada a habilitação bacharelado, no projeto pedagógico do curso, é enfatizada a importância da pesquisa. Ela é colocada como um diferencial na formação de professores na PUCPR. Nessa perspectiva, há possibilidade do licenciando participar das atividades do Grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Política, em articulação com o Laboratório de Ciências Sociais – LALICS. (PUCPR, 2013)

De acordo com o referido projeto, o graduando ainda poderá se candidatar às bolsas do programa de iniciação científica (PIBIC) e de iniciação à docência (Pibid). O curso de Ciências Sociais aderiu ao Pibid em 2012 com 20 bolsas de iniciação à docência. Conforme a coordenadora, as atividades são desenvolvidas a partir do tema direitos humanos. Nessa linha, os bolsistas organizam oficinas sobre gênero, violência, dentre outras.

4.3.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos

Participantes e procedimentos específicos

Salienta-se que inicialmente se pretendia reproduzir uma organização dos grupos focais semelhante ao do estudo exploratório realizado na UnB. Naquela instituição, considerou-se a variável localização geográfica/social (centro/periferia) na distribuição dos grupos. Assim, foram estabelecidos dois grupos focais (um para o Pibid outro para PECS) constituídos por licenciandos atuantes em escola do Plano Piloto e mais dois grupos (um para o Pibid outro para PECS) formados por aqueles que atuavam em escolas das denominadas cidades satélites. Ressalta-se também dois outros fatores peculiares do curso de Ciências Sociais da UnB: todos os bolsistas tinham o mesmo tempo de Pibid (eram os primeiros dez bolsistas do programa iniciado em 2014) e os estagiários, em grande parte, já tinham um tempo razoável de curso (5 ou mais semestres) pois na organização do curso, há apenas um estágio.

No caso da PUCPR, coube ponderar outros fatores. Primeiro, na escolha das escolas parceiras do Pibid, a coordenação não considerou necessariamente a questão da localização geográfica centro/periferia. Segundo, naquela instituição, o estudante tem quatro estágios obrigatórios. Ou seja, haveria variações quanto ao tipo e ao tempo de experiência na escola. Terceiro, haveria ainda uma variação temporal quanto ao Pibid, em razão do programa ter

iniciado suas atividades em 2012. Logo, existiam bolsistas na faixa de 1 a 6 semestres no programa.

Por conseguinte, optou-se por organização dos grupos que levasse em consideração essa diversidade e as variáveis temporais. Então, participaram da pesquisa 24 licenciandos: 11 estagiários, estudantes das disciplinas de estágio e 13 bolsistas do Pibid, subprojeto Ciências Sociais. Os sujeitos foram entrevistados por meio de 4 Grupos Focais (GF) assim organizados:

GF1- 7 bolsistas Pibid - (predomínio de bolsistas com até 3 semestres de Pibid)

GF2 - 6 bolsistas Pibid - (predomínio de bolsistas com mais de 3 semestres de Pibid)

GF3 – 5 estagiários – (predomínio de estudantes cursando os dois primeiros estágios)

GF4 – 6 estagiários - (predomínio de estudantes cursando os últimos estágios)

Quanto ao processamento dos dados, os procedimentos foram basicamente os mesmos utilizados na UnB. Primeiro, todo material coletado por meio dos 4 grupos focais foi reunido em apenas um *corpus* de análise para verificação do campo comum entre os licenciandos da PUCPR. Segundo, tendo em vista a análise das diferenciações e sua ancoragem, houve segmentação com a formação de dois *corpus*: um com os grupos focais relativos aos estagiários e outro com os grupos focais relativos aos bolsistas do Pibid.

A análise de conteúdo indicou que o campo comum das representações sociais dos bolsistas e estagiários da PUCPR se estrutura em dois princípios/eixos: Eixo A – **Sociologia: instrumento-óculos /modo de ver a realidade social** e Eixo B – **Docência: as experiências docentes**

4.3.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens

1ª Fase: o campo comum das representações sociais

Eixo A – A Sociologia como óculos

O Eixo A constituído por duas classes traz as percepções dos licenciandos a respeito do papel da Sociologia na vida social e na escola. Ela é concebida como um modo de ver/óculos, um instrumento de entendimento da sociedade. Nessa condição, ela desempenha um papel na formação crítica para a cidadania.

Na análise a seguir, são destacadas as frases típicas nas quais as palavras de cada classe têm o seu sentido pleno identificado. As palavras ligadas à classe estarão salientadas em negrito. As frases serão identificadas como G1 - PIBID, relativas aos bolsistas do Pibid e G2 - PECS, aqueles referentes aos estudantes da Prática de Ensino de Ciências Sociais/Estágio Supervisionado¹⁰.

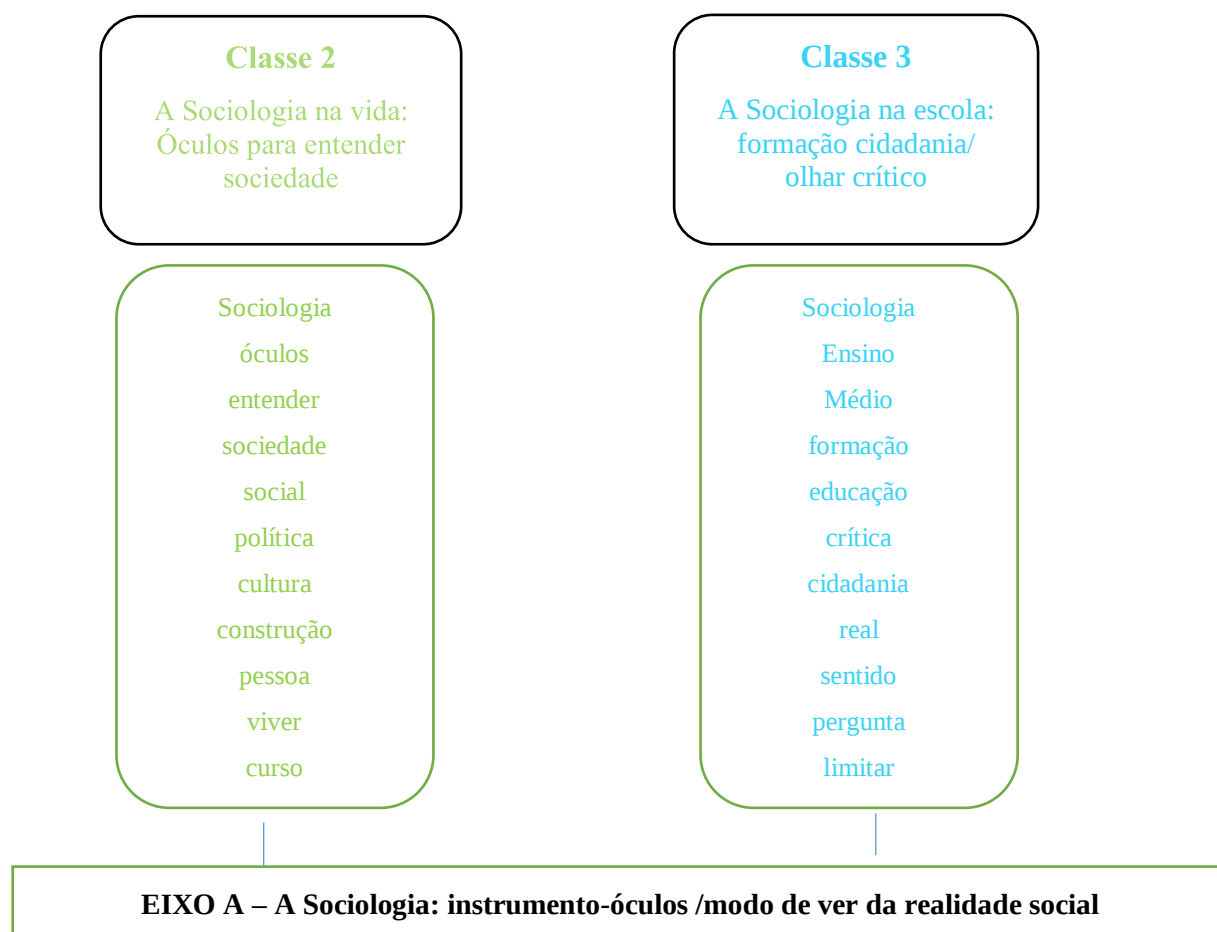


Figura 18– Classes constitutivas do Eixo A

Classe 3 - A Sociologia na escola: instrumento de formação crítica da cidadania

Numa leitura inicial da **classe 3**, destacam-se palavras como **crítica e cidadania**. Elas se referem à **formação** do **aluno** atribuída à **Sociologia** no **Ensino Médio**, tanto por bolsistas como por estagiários:

¹⁰ Na PUCPR, a denominação é Estágio Supervisionado. Mantivemos a mesma nomenclatura da UnB (Prática de Ensino em Ciências Sociais - PECS) para fins de comparação e exposição.

Eu poderia caracterizar (o papel) da **Sociologia** no **Ensino Médio** como desenvolver o **senso crítico** do **aluno**. (G2 - PECS)

A **Sociologia** no **Ensino Médio**, ela serve pra **formação** não somente de um **aluno apto** ao **mercado** de trabalho, à **cidadania** em si, mas também é uma **formação humana**. (G1 - PIBID)

Embora os discursos se reportem a uma formação mais ampla, também ressaltam uma contribuição específica da Sociologia. Ela propicia ao educando a aquisição de uma linguagem **conceitual**, um modo peculiar de pensar a realidade distinto do senso comum.

A competência de pensar sociologicamente. Você pensa como o **próprio** Giddens. Ele **aborda** que pensar sociologicamente é pensar além dos seus **conceitos** e não **conceitos**. Além daquilo do **real**, o desafio de pensar sociologicamente é **desenvolver** o **senso crítico** e tornar significativo a **realidade** para o **aluno**. (G1 – PIBID)

Classe 2 - A Sociologia na vida social: instrumento/óculos para entender sociedade

Nesta classe do bloco, os discursos se referem a um papel mais amplo da Sociologia para além da sua função na escola. Na classe 2, destacam-se palavras como **entender**, **social**, **política e cultura** que se referem sua aplicabilidade no cotidiano das **pessoas**.

A **aplicabilidade** da **Sociologia** cabe também ao professor de **Sociologia**, no caso de **mostrar** pro aluno ter esse **senso crítico** para **questionar** muitas coisas, a **questão** da **política**. **Conhecer** a **política**, **conhecer** outras **culturas**, saber **respeitar** várias coisas. As **pessoas** têm que ter a mente aberta para saber **entender**. (G2 - PECS)

A **gente** pensa mesmo a **questão** de que a **Sociologia** **estuda** a **sociedade** em si e todos os seres humanos. Todos que **vivem** numa **cidade** **vivem** numa **sociedade**. A **Sociologia** é tão aplicável que sai da teoria como a matemática. Vamos colocar assim os **entender** os **meios sociais**. (G1 – PIBID)

Para os sujeitos, a ciência sociológica desempenharia esse papel social funcionando como uma lente, como óculos:

Quando a **gente** começa a **estudar Antropologia**, tem aquela frase clássica que a **cultura** é um **óculos** através do qual você **compreende** o mundo. Pelo que acredito, para mim, a **Sociologia** no seu uso **cotidiano**, ela é os nossos óculos. (G2 - PECS)

A **partir** do **momento** que a **gente** **estuda Sociologia**, a **gente** passa a **enxergar** o mundo completamente **diferente** até ampliando um pouco mais os nossos horizontes, ampliando por onde a **gente** **ver** a **gente** começa a **enxergar** novos caminhos. (G1 – PIBID)

A **Sociologia** é pra você **olhar** o **mundo** com outros olhos. A **Sociologia** é pra você ter uma formação **crítica**. (G1 – PIBID)

A questão da mulher, a **questão** LGBT, quando se fala em gay, lésbica e bissexual transexual, então a **partir** do **momento** que coloco esses **óculos** da **Sociologia**, eu estou **vendo** tudo aquilo que antes eu não via. (G2 - PECS)

Aquisição dos óculos, do modo de pensar sociologicamente citado na classe 3, implicaria em construir um novo modo de viver, ou seja, em uma transformação individual, pessoal.

Em um casulo, vivendo a **vida** deles, eles **acham** que aquilo ali é tudo para eles. Mas a **Sociologia** começa a bater ali até quebrar esse casulo. Daí **mostrar** pra eles que não é só aquilo que tem outras visões de **vida**, tem outras **culturas**, tem outro modo de se **viver**. (G1 - PIBID)

Sobre o Eixo A, cabe notar que os discursos parecem se ancorar numa concepção de ciência e de Sociologia que diríamos se aproxima da visão de Giddens, inclusive, ele é citado acima pelos interlocutores. No capítulo 1, foi assinalado que para autor, as Ciências Sociais na sociedade moderna têm mais influência na vida cotidiana do que as Ciências da Natureza, pois a revisão constante das práticas sociais com fundamento no conhecimento sociológico sobre essas práticas tornou-se um elemento constitutivo da dinâmica social na atualidade. A Sociologia modifica reflexivamente o seu objeto, o sujeito social, que aprende a pensar sociologicamente. Ou nas palavras dos licenciandos:

A **Sociologia** se **torna** algo aplicável. Sai dessa teoria bonita. Ela se **torna** algo mais palpável **diferente** da matemática que cria seu próprio objeto de **estudo**. **Nosso objeto está ai mudando a cada dia, dinâmico, muito mutável**. (G1 – PIBID)

Eixo B - A docência

Este eixo composto por duas classes traz as reflexões, narrativas e percepções dos licenciandos acerca de suas experiências no espaço escolar, via Pibid ou estágio supervisionado.

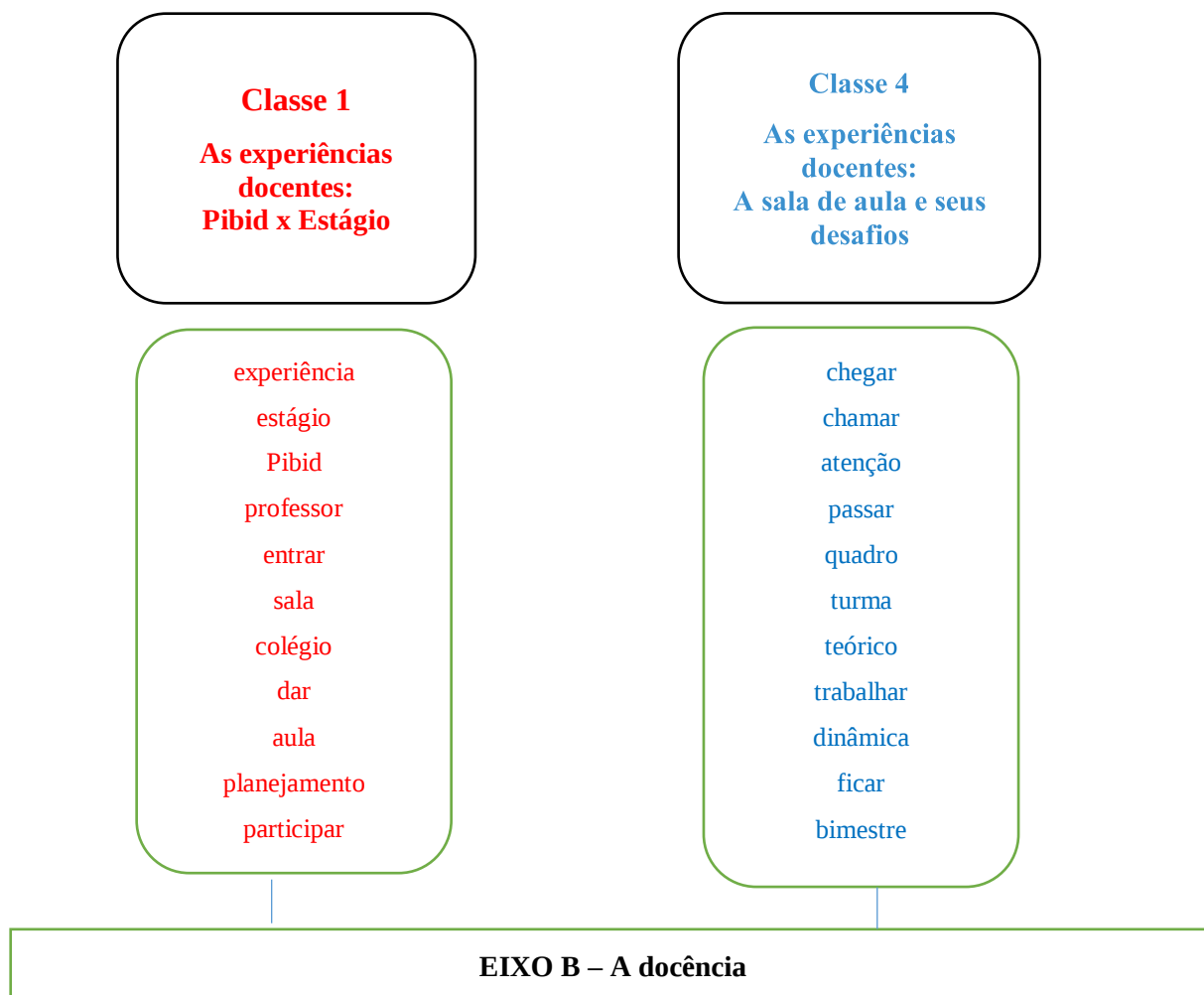


Figura 19– Classes constitutivas do Eixo B

1 - Experiências docentes: Pibid x Estágio

Nesta classe, destacam-se palavras que remetem às avaliações dos sujeitos sobre suas experiências no **colégio**, na **sala de aula** propiciadas pelo **estágio** e/ou o **PIBID**: as diferenças entre ambos e a importância na formação do professor.

A **importância** do **Pibid** pra mim foi ter essa **intimidade** com o **colégio**. Está inserido dentro daquela realidade mesmo não estando cem por cento dentro da **sala de aula** e **aplicando** uma **aula**. (G1 - PIBID)

Quando cheguei na **sala de aula**, fiquei deslumbrado. Eu via o **professor** tratando os alunos muito bem dando liberdade aos alunos se colocando pra eles como **igual**. Foi uma **experiência** totalmente **nova** deslumbrada. Meu **professor** que **acompanhei** no **estágio**, ele tinha outra formação então no sábado ele fazia um **grupo** de estudo **junto** com outro **professor**. (G2 - PECS)

Essa classe é muito marcada pela comparação entre as duas experiências docentes, em especial no discurso dos bolsistas do Pibid, no qual, há uma valoração da experiência de iniciação à docência em comparação ao estágio.

O **Pibid** é mais **rico** que o **estágio** de **observação**. A gente não teve muito como **participar** da **aula** a gente **senta** lá e observa como a **professora dá aula** pra não fazer **igual** ou pra fazer **igual**. (G1 - PIBID)

A **experiência** que eu tive com o **estágio** e que você está ali de passagem, de passageiro. Você não sabe se vai **voltar** a aquele **colégio** pode ser um **período** estranho pra você. Você resolve mudar, fazer uma **experiência** em outro **colégio**. Então o **Pibid** é mais **rico** que o próprio **estágio**. (G1 - PIBID)

A crítica ao estágio é compartilhada também pelos estagiários.

No **estágio** você está ali assistindo **aula**, mas você não tá **participando** ativamente do processo de **elaborar aula** e **aplicar** e depois refletir sobre ela e fazer **relatório** dizer o que funcionou o que não funcionou o que pode ser **modificado**. (G1 - PIBID)

Diferente de afirmações anteriores, observou-se também uma valoração do estágio, às vezes, inclusive em comparação ao Pibid:

O **estágio** é pé no chão e com relação ao **professor** que tá comigo nesse **estágio**, eu percebo que a nossa relação é uma **troca** simultânea porque ele vem de uma formação de outra universidade. (G2 - PECS)

O meu **professor** e minha **professora** de **estágio** só serviram pra mostrar que tipo de **professor** eu gostaria de ser. O que vocês tiveram no **Pibid**, eu tive no meu **estágio** eles me **traziam** pra **aula** eles foram meus exemplos. (G2 – PECS)

Cabe frisar que para alguns estagiários e bolsistas, as experiências docentes foram importantes na opção pela carreira de magistério:

Com relação à **experiência** do **Pibid**, concretizou uma coisa que eu decidi com três **anos** de idade, eu quero ser **professor**. Então com o **Pibid** já **tendo** essa questão de se **professor**, ele **reforçou** e **troux**e como eu disse anteriormente uma questão. (G1 - PIBID)

Na verdade, sempre amei sociais, mas eu me apaixonei. O **estágio** foi aquela gotinha que faltava. Eu tô encantada não vejo a hora de me formar e **dar aula**. Eu quero muito mesmo. (G2 - PECS)

Classe 4 – A sala de aula e seus desafios

Nessa classe, palavras como **passar, conteúdo, teórico, quadro** se referem às impressões dos sujeitos quando **chegaram** à escola. Elas tratam do cotidiano, da **dinâmica** da sala de aula e do professor. Nessa perspectiva, chamou-lhes a atenção a questão da formação diversa dos docentes (Pedagogia, História, Serviço Social e raramente em Sociologia) e seus impactos no tratamento dos conteúdos:

Então **cheguei** à escola e percebi que estava a mesma **coisa**, do mesmo **jeito**. Os mesmos **professores dando** as mesmas aulas. Eu acompanhei uma **professora**, ela era assistente social. Eu lembro que assim que entrei, eu **peguei** a questão afro que ela estava **trabalhando** e ela se resumiu a **passar** no **quadro** feijoadá, capoeira e samba. (G2 - PECS)

Apesar de ser pedagoga, ela nunca fez numa atrocidade dessas que se diga meu **Deus**, como você **trabalha** isso numa **turma** de Sociologia. Nunca foi assim. Ela sempre foi esforçada, **tentava** levar para passeio, fazia **projetos**. (G1 - PIBID)

Além dos problemas de formação, chamou a atenção dos licenciandos o conservadorismo das práticas pedagógicas:

O **cara** abriu um livro, **passou** um **quadro** inteiro e **falou copia** e a **galera copiou** tudo. Ele apagou e **passou** mais um **quadro**, eu **falei** meu **Deus** do céu. (G1 - PIBID)

Entra o cotidiano, sim, não adianta **ficar** só naquilo de **escrever** em **quadro**. O que acontece nas escolas, o **professor** já é antigo, já tem certa **idade**, ele mal enche o **quadro**, aí **acabou** a aula. Sociologia vai **passar** despercebido na vida dele. (G1 - PIBID)

Os licenciandos viram essas situações como entraves, dificuldades e desafios, contudo eles vislumbram possibilidades de mudança e inovação, sobretudo os bolsistas do Pibid novatos, cujo discurso predomina nessa classe.

É a **construção** do **senso crítico** do aluno **acredito** que muito mais do que **apresentar** para os alunos todos os **teóricos** da **Sociologia**, tudo que foi feito é teoricamente dentro dessa disciplina, o importante é você **apresentar** a oportunidade de novos **pensamentos** pra eles. (G2 - PECS)

A **maneira** que os alunos dialogam com o “**professor**” do Pibid assim por ser talvez mais **jovem**. **Ele chegar** com uma **proposta** de não apenas **passar** o **conteúdo** no **quadro**, mas **tentar** inovar, **passar** uma **dinâmica** para **dar** o **conteúdo** chama muita **atenção** dos alunos e eles se sentem bastante motivados, digamos assim. (G1 – PIBID)

Assim nós temos que usufruir dos que os **teóricos** fizeram. Não é só **chegar** e **passar** um **teórico** é esse aqui nós vamos estudar o ano inteiro. Não **cara!** Tem **Marx**, tem Weber, tem Durkheim, têm liberais. (G1 - PIBID)

2ª Fase: Os princípios organizadores das diferenciações grupais: bolsistas x estagiários

Na fase anterior, apontou-se os elementos comuns das narrativas e das percepções dos sujeitos, como por exemplo, a Sociologia enquanto óculos/modo de compreensão da realidade. Porém, apontou-se também a existência de diferentes tomadas de posição acerca do significado e alcance do processo de transformação (pessoal ou social) que podem decorrer da influência de variáveis, como o tipo de inserção na escola, estágio ou Pibid e duração dessas experiências.

Análise Fatorial de Correspondência

Nesta fase, como já assinalado, o objetivo é justamente o entendimento dessas variações. Para tanto, inicialmente, mais uma vez será usado o recurso da Análise Fatorial de Correspondência (A.F.A) que possibilita visualizar numa representação gráfica, as relações e oposições entre fatores: classes, palavras e variáveis.

A Figura 20 abaixo mostra a representação gráfica decorrente da Análise Fatorial de Correspondência.

Embora elas ocupem claramente quadrantes diferentes: a classe 2 ocupa o quadrante superior a esquerda e a classe 3 o quadrante inferior a esquerda. O que pode sugerir uma oposição ou complementaridade entre visão acerca da Sociologia na Sociedade e a visão sobre seu papel na escola. Cabe considerar que a influência de variáveis é pouco significativa, como por exemplo, o fator experiência na Prática de Ensino (variável *exp_pecs) ¹¹. Assim os licenciandos indistintamente tendem a comungar de uma visão sobre a função das Ciências Sociais na escola e na vida social.

Porém, no tocante ao Eixo B, é observada uma configuração gráfica distinta do Eixo A. Primeiro, há um maior distanciamento e dispersão entre palavras das duas classes. O Eixo B se refere à docência. Termos como **trabalhar, chegar, turma, professor, sala de aula, estágio, Pibid** se referem as percepções dos licenciandos decorrentes das experiências vivenciadas como bolsistas de iniciação ou como estagiários.

No eixo B, nota-se mais tensões e uma maior influência de variáveis. As classes ocupam quadrante diferentes. Gráficamente, tais classes podem ser visualizadas constituindo duas nuvens de palavras. Inclusive, elas são marcadas por uma leve oposição concernente ao fator tempo de duração das experiências. A classe 1 marcada pelo discurso dos licenciandos veteranos (variável tem_vet) em contraposição à classe 4 pelos novatos (variável tem_nov). Porém, cabe observar que as variáveis estão próximas e localizadas quase no centro plano fatorial. A proximidade e a centralidade indicam que essa oposição é pouco significativa. ¹²

O mesmo grau de tensão se observa quanto à variável experiência (exp_pecs na classe 2 em contraposição a exp_pibid classe 4). Nesse caso, entretanto, o tamanho dessa última variável, sua localização e seu elevado qui-quadrado ($\chi^2=20.63$)¹³ indicam que o sentido da classe é muito marcado, hegemonizado pelo discurso dos bolsistas do Pibid.

A análise fatorial possibilitou então uma representação gráfica de possíveis diferenciações nos discursos dos estudantes. Ela evidenciou a importância das variáveis,

¹¹ A variável experiência na Prática de Ensino (*exp_pecs) apresenta um qui-quadrado 5.1, apenas um 1 ponto acima do limiar considerado estatisticamente significativo.

¹² As variáveis temporais apresentam também valores de qui-quadrados um pouco acima do limite estatisticamente relevante: veteranos (tem_vet) $\chi^2=6.17$ e novatos (tem_nov) $\chi^2=10.48$

¹³ Valor de χ^2 superior a 15 é considerado altamente significativo. Estatisticamente implica afirmar que a relação da variável exp-pibid ($\chi^2=20.63$) com classe 4 tem menos de 1% de probabilidade de ser resultado do acaso.

especialmente o fator inserção na escola: Pibid ou PECS. A seguir, serão analisados os conteúdos das diferenciações entre esses dois grupos.

Análise de Similitude de Classe

Os dados coletados foram divididos em dois *corpus*: um com o material relativos aos bolsistas do Pibid e outro com o material referente aos estagiários da prática de ensino. Dessas duas análises, resultou para cada grupo diversas classes, porém tendo em vista o objetivo acima, serão focados os resultados concernentes as classes relativas ao papel da Sociologia. O programa fornece um gráfico (árvore) da classe decorrente da análise de similitude. Na Figura 21, estão expostas as ramificações ligadas à palavra Sociologia.

Princípios organizadores das diferenças grupais	
G1 – PIBID	G2 – PECS
Olhar sociológico	Olhar sociológico
Transformação	Transformação
Inclusão social	Autoconhecimento

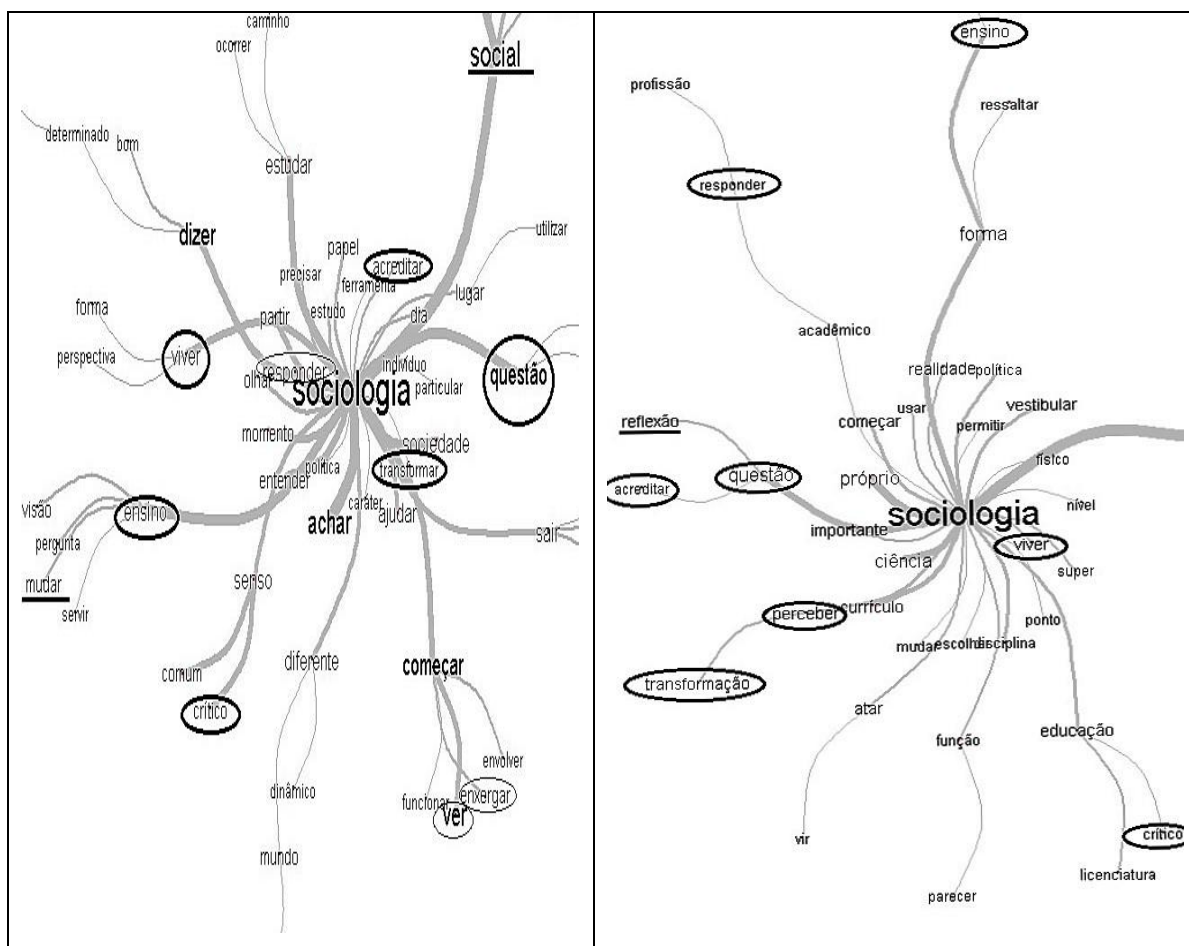


Figura 21 – Análise de Similitude: princípios organizadores das diferenças grupais - PUCPR

Anteriormente, constatou-se que a concepção de Sociologia como um instrumento de entendimento/um olhar crítico (os óculos) sobre a realidade constitui um elemento do campo comum das representações sociais do licenciandos. Na Figura 21, o vocabulário referente a essa concepção está presente nas árvores dos dois grupos como nas palavras destacadas (circuladas): **crítico**, **perceber**, **entender**, **enxergar**, **ver**. Os discursos abaixo exemplificam essa concepção comum. As palavras dos gráficos acima estão destacadas em negrito:

A formação em **Sociologia**, ela se dá primeiramente num olhar **crítico** pelo que a gente consegue **perceber** até na **educação** nos formandos em **Sociologia**, pelo menos aqui na PUC. A gente vê que o aluno **sai crítico** com o olhar **crítico**. (G2 - PECS)

A **partir do momento** que a gente **estuda Sociologia**, a gente passa a **enxergar** o **mundo** completamente **diferente** até ampliando um pouco mais os nossos horizontes, ampliando por onde a gente passar a **ver**, a gente **começa** a **enxergar** novos **caminhos**. (G1 - PIBID)

É interessante notar que análise de similitude aponta uma grande aproximação entre os dois grupos, pois alguns vocábulos-chaves estão presentes nas duas árvores: **crítico e transformar**. Somente a análise dos contextos nos quais estão inseridos permite verificar possíveis diferenciações.

Na análise contextual do grupo 2, nota-se que os estudantes do estágio não descartam o que desenvolvimento do olhar sociológico contribui para uma transformação social:

A **Sociologia** vai atuar na compreensão de vários fenômenos que vai possibilitar uma visão mais abrangente que vai transformar essa **realidade** numa certa medida. (G2 - PECS)

Vou me basear nas experiências que eu tive principalmente no estágio e alguns outros momentos. Eu vejo a **Sociologia** no **Ensino Médio** não de **forma** messiânica, achando que ela é capaz de promover unicamente uma **transformação**, mas ela com certeza ajuda. (G2 - PECS)

No entanto, eles enfatizam os processos de desconstrução/construção pessoal, alteração da consciência, mudança individual promovidos pelo conhecimento sociológico como o ponto de partida para uma transformação mais ampla:

A **educação** vai de fato vai transformar a **realidade social**, mas não **acredito** que tão somente ela. Depende de outras **questões**, mas ela vai ganhar consciência para uma **transformação** real. (G2 - PECS)

Você começa a se desamarrar de alguns conceitos de alguns estereótipos e você começa a se identificar com algumas **causas** com algumas lutas e você começa a abraçar pra você mesmo. Então tem esse processo de autoconhecimento que a Sociologia também traz. A Sociologia me **construiu** e te desconstrói o tempo todo. (G2 - PECS)

Enfim, para os sujeitos a lente/óculos sociológico é um instrumento de autoconhecimento com aplicação no cotidiano, na vida pessoal.

A **diferença** do proletariado e do teu chefe das explorações do capitalismo. Aí, você começa a se colocar em que posição estou, quem sou eu na **sociedade**. Aí entra uma questão de autoconhecimento pessoal. O que sou? O que quero ser? (G2 - PECS)

É a nossa lente com a qual a **gente** observa e da qual, a **gente** percebe a **aplicabilidade**, a importância nas nossas decisões. Então, não é só uma **teoria** interessante ou algo bacana. Eu **aplico** sociologia diariamente na minha vida. (G2 - PECS)

Do ponto de vista dos sujeitos, essa visão da Sociologia enquanto instrumento de autoconhecimento implica em tomadas de posição de natureza didática, um modo diferente de conceber o estudante e seu processo de construção do conhecimento:

Gente tem que tentar desconstruir e não reprimir por ter entendido daquele jeito por que ele (estudante) **entendeu** daquela forma. A Sociologia é muito íntima, ela **causa** isso nas **pessoas**. (G2 - PECS)

Já na análise contextual do grupo 1, cabe lembrar que os sujeitos também fazem a relação entre o olhar sociológico e a transformação pessoal:

Em um casulo, vivendo a **vida** deles, eles **acham** que aquilo ali é tudo para eles. Mas a **Sociologia** começa a bater ali até quebrar esse casulo. Daí **mostrar** pra eles que não é só aquilo, têm outras visões de **vida**, têm outras **culturas**, têm outro modo de se **viver**. (G1 - PIBID)

Muitos caras na periferia, eles não se sentem parte integral da obra. Eles **dizem** cara, eu estou aqui sendo marginalizado o **dia** inteiro, todo **dia**. Eu **acho** que o **papel** principal da **Sociologia** é você dar força mais para seu aluno pra ele **enxergar** o **lugar** dele dentro da **sociedade**. (G1 - PIBID)

Ao que parece, os sujeitos estabelecem uma relação entre transformação pessoal e inclusão social. O olhar sociológico gera uma mudança individual, não necessariamente de autodescoberta, mas relativa ao seu lugar no mundo.

Porque você **enxergando** seu **lugar** dentro da **sociedade**, você vai ter uma evolução, vai ter o pensamento o **senso crítico** e é assim que seu aluno vai conseguir evoluir **sabe?** Não adianta você **querer** ficar ali **ajudando** o cara e o cara não **querer**. (G2 - PECS)

Observa-se uma maior ênfase na relação entre a construção do olhar sociológico e a transformação social.

Comecei a me **envolver** com movimentos **sociais** e tem muita gente que não **sabe** como a **sociedade funciona** e tem gente também **querendo** que a **sociedade** **mude**. Eu **vi** isso nos movimentos, daí eu **comecei** a **pensar** a **partir** disso. (G1 - PIBID)

Eu **acredito** que seja inteirar os alunos dessas mudanças **sociais** que tenham **ocorrido** desde sempre. Assim que é o campo que a **Sociologia estuda** inclusive estas mudanças **sociais**. É importante pra eles o **conhecimento** tanto da **política**, da **questão** da Antropologia da cultura que eles não fiquem preso no **senso comum**. (G1 - PIBID)

Acho que a **Sociologia** pode **ajudar** não só **indivíduo** mais o grupo que ele participa a dar um passo positivo seja em busca de políticas públicas, seja de transformação **social** no seu âmbito. (G1 - PIBID)

Em síntese, como no caso da UnB, as referências constitutivas do campo comum nacional também são partilhadas localmente pelos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da PUCPR: bolsistas e estagiários. Porém, observa-se diferenças sutis entre os dois grupos a partir de um princípio comum que aponta a Sociologia como um modo peculiar de olhar a realidade. Para os bolsistas de iniciação, G1, o referido olhar possibilita aos indivíduos vislumbrarem as possibilidades de transformação e inclusão social, ao passo que os estagiários, G2, acentuam as possibilidades de autoconhecimento e mudança pessoal.

O Quadro 15 contém uma síntese com esses princípios organizadores das diferenciações grupais. Trata-se de um mapa epistemológico, a partir do qual, se movem e se posicionam licenciandos em Ciências Sociais, bolsistas e estagiários.

Quadro 15

Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs – PUCPR

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários – PECS
Formação específica (Consciência sociológica)	Instrumento-óculos Olhar sociológico	Instrumento-óculos Olhar sociológico
Formação geral (Consciência cidadã)	Transformação social Inclusão social	Transformação individual Autoconhecimento

3ª Fase: possíveis ancoragens das diferenciações entre bolsistas e estagiários

Na 3ª fase, o objetivo é configurar a dimensão de ancoragem das diferenciações grupais. Essa configuração envolve um amplo conjunto de fatores. Por conseguinte, serão adotados os mesmos procedimentos utilizados na análise da UnB com foco no fator experiência. Serão retomados os discursos de bolsistas e estagiários sobre essas experiências.

Anteriormente, constatou-se que na UnB, havia uma diferenciação na avaliação dos licenciandos quanto às experiências docentes. Entre os bolsistas, prevalecia uma valoração da experiência do Pibid em comparação com o estágio refletindo em conformidade com uma tendência nacional analisada no capítulo 3. Nas avaliações dos estagiários quanto à prática de ensino, preponderaram os aspectos negativos sobre os positivos. Estas avaliações teriam impactado negativamente nas motivações dos estagiários relativas ao ingresso no magistério.

Na PUCPR, identificou-se uma tendência distinta quanto ao estágio. Alguns licenciandos enfatizaram os problemas detectados na prática de ensino: “no estágio, o que me surpreendeu foi a falta de vontade dos professores, em ficar na educação tradicional e não sai daquilo. Sem contar com a falta de preparo dos professores que mesmo formados em Ciências Sociais eles não têm o prazer não [...] (G2)

Porém, em contrapartida, outros licenciandos apontaram o estágio como uma experiência fundamental na opção pelo ingresso no magistério. “Na verdade, sempre amei as sociais, mas eu me apaixonei. O estágio foi aquela gotinha que faltava. Eu estou encantada não vejo a hora de me formar e dar aula eu quero muito mesmo” [...] “Há aquela vontade de você dar aula mesmo. Quero poder dizer o que sei mostrar isso para os alunos e poder saber o que eles sabem”. (G2)

Nessa perspectiva, alguns destacaram o papel do professor supervisor fazendo comparação com o Pibid: “o meu professor e minha professora de estágio só serviram para mostrar que tipo de professor eu gostaria ser. O que se tem no Pibid, eu tive no meu estágio. Eles me traziam para aula. Eles foram meus exemplos do tipo de acho que deveria ser” [...] (G2) Assim, os estagiários evidenciam o papel dos saberes experienciais dos professores na sua formação.

Ao que parece, as diferenciações entre os grupos dizem mais respeito à própria dinâmica do estágio e do Pibid e sua relação com a formação do licenciando e o domínio de outros saberes. Os discursos ilustram as diferentes posições entre os licenciandos:

O que me espanta bastante quando entro numa escola, numa sala de aula do Ensino Médio com alunos de 14 a 17 anos. Isso me preocupa bastante justamente essa coisa que desconstruir aqui dentro. O tempo inteiro pensando de que maneira vou desconstruir isso pra eles. É muito pouco tempo eu passo no estágio seis meses dentro da escola e vou na escola uma vez por semana eu não passo tempo suficiente pra conseguir. (G2 – PECS)

Eu estava **pensando** exatamente isso. No Pibid a gente ao menos sabe o que vai fazer na próxima semana. Pelo menos dar uma lida antes de **chegar** lá. A gente tem uma segurança para **trabalhar**. (G1 – PIBID)

Mais uma vez é oportuno lembrar as diferenças entre as duas experiências docentes vivenciadas pelos estudantes da licenciatura. Por um lado, bolsistas inseridos no contexto escolar com base em um projeto institucional centrado na temática dos direitos humanos, previsto para durar pelo menos 12 meses, ou seja, cobrindo todo ano letivo. Do outro lado, estagiários inseridos no ambiente escolar, a partir de uma exigência curricular, uma disciplina. Seis meses, conforme o discurso acima, não seria tempo suficiente para um processo de desconstrução.

Dessa forma, a duração e a intensidade das experiências docentes podem ser fatores que contribuam para modular as diferenciações entre os sujeitos: estagiários projetando ações de curto prazo visando contribuir para uma desconstrução/transformação pessoal e os bolsistas projetando ações de médio e longo prazo vislumbrando uma inclusão social. O Quadro 16 traz uma síntese com esses fatores moduladores:

Quadro 16**Síntese – Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs – PUCPR**

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários – PECS
Papel da Sociologia	Instrumento-óculos Olhar sociológico Transformação social Inclusão social	Instrumento-óculos Olhar sociológico Transformação individual Autoconhecimento
Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
Duração/intensidade	12 meses ou +	6 meses

Cabe enfatizar mais uma vez que não obstante os fatores acima, verificou-se que são tênues as diferenciações entre os dois grupos. É razoável supor que a relativa unidade entre os grupos possa estar relacionada ao fato de existir no curso de Ciências Sociais apenas a opção da licenciatura.

No início, assinalou-se que o curso fora recriado, somente como licenciatura, no contexto da retomada da obrigatoriedade da Sociologia. Dessa forma, em princípio, não haveria uma disputa em torno da construção da identidade do graduando: bacharel ou licenciando, professor ou pesquisador. A história do curso de Ciências Sociais na PUC seria uma condição interna de caráter institucional que contribui para modular essa maior aproximação entre perspectivas grupais.

É importante considerar também as estratégias e ações internas que podem contribuir para uma maior unidade. Nessa linha, a coordenação desenvolve uma atividade na qual os estagiários ministram para os bolsistas algumas aulas ou oficinas que desenvolveriam nas escolas. Conforme a coordenadora, alguns bolsistas tinham pouca experiência, pois ainda estavam no primeiro ano de curso e, por sua vez, os alunos do estágio estavam inseguros com a regência e avaliação na escola. Portanto, haveria uma troca, de um lado, os estagiários trazem um conhecimento para os bolsistas que vão se apropriando de metodologias porque não tiveram ainda a disciplina didática e por outro lado, os estagiários recebem um *feedback* e vão se fortalecendo tendo em vista a regência na escola.

Com efeito, no caso da PUCPR, o Pibid pode ter tido um impacto mais atenuado na constituição de modo misto de formação em comparação com a UnB. Na Universidade de

Brasília, não obstante a preexistência de outras iniciativas e projetos formativos, verificou-se que a implementação do Pibid contribuiu de forma mais decisiva para modificar ou constituir certas condições epistemológicas sob as quais se desenvolvia a licenciatura. Ele contribuiu para a identificação dos alunos com o curso, a visibilidade da licenciatura e a aproximação entre universidade e escola.

Entretanto, algumas dessas condições, sobretudo, de natureza institucional, já estariam em desenvolvimento quando da chegada do programa à PUCPR. Haveria uma maior integração entre os professores e os setores/unidades responsáveis pela graduação. Conforme a coordenadora, trata-se de um diferencial daquela universidade particular em relação à maioria das universidades públicas. Nas suas palavras, “os nossos departamentos são todos próximos fazemos parte de uma escola que é única”, a Escola de Educação e Humanidades citada inicialmente.

Para ela, no caso das instituições públicas, tradicionalmente, os professores responsáveis pela formação de professores estão separados em duas unidades: as faculdades de educação que ofertam as metodologias de ensino de Sociologia e, às vezes, o próprio estágio supervisionado e os departamentos de Ciências Sociais que ofertam as disciplinas específicas. Com efeito, os sociólogos acabam por ficar isolados institucionalmente, um grupo dedicado à formação do professor (licenciado) e outro focado na formação do sociólogo (bacharel).

Contudo, para a entrevistada, ainda que não haja institucionalmente aquela divisão de trabalho, é possível se observar na PUCPR elementos de uma divisão cultural entre bacharelado e licenciatura, embora ali, não se forme bacharéis. Ela relata que durante uma reunião para avaliar o curso, uma aluna do último ano fez a seguinte avaliação: “minha crítica é que aqui, nessa universidade, uns querem formar um sociólogo, alguns o antropólogo, outros o cientista político, e ainda há a coordenadora que quer formar o professor”.

É oportuno sublinhar que não há necessariamente relação de causa e efeito entre o estabelecimento de uma condição institucional (professores de licenciatura reunidos numa única unidade administrativa) e uma mudança nas condições epistemológicas, como uma mudança nas percepções dos professores sobre o seu papel na formação do graduando. Como já assinalado, de modo geral, os docentes das licenciaturas têm origens e percursos acadêmicos variados quanto à linha de pesquisa e à área das Ciências Sociais. Assim, na PUCPR, eles estão vinculados institucionalmente apenas à Escola de Educação e

Humanidades, contudo, epistemologicamente, eles tendem a manter o laço identitário originário com a Antropologia ou Sociologia ou Ciência Política. Naquele espaço, eles representam tais áreas, difundem seus fundamentos teóricos e, de algum modo, procuram formar seus novos quadros: os antropólogos, os sociólogos e cientistas políticos como apontou a avaliação da estudante citada acima.

Com base nas contribuições da Sociologia da Ciência, da Sociologia da Sociologia, é possível supor que aqueles vínculos identitários tendem a ser ainda mais específicos. No capítulo 1, Dubet e Martuccelli (1998) apontaram que a especialização do campo intelectual das Ciências Sociais atingiu um grau tão alto que ele estaria em um estado de decomposição, com alguns estudando políticas públicas, outros pesquisando interações sociais ou modelos teóricos ou antropologia cultural das sociedades modernas ou problemas políticos e morais. Para os autores, a maior parte dessas especializações não utiliza um conceito de sociedade, nem pouco sugere uma representação geral de grupo social, de sua estrutura e organização, como na Sociologia clássica.

Nessa perspectiva, Albert e Bernard (2000) afirmam que a Sociologia se apresenta como uma disciplina “explodida”. Cada um dos seus domínios funcionaria como uma esfera de atividade dotada das suas próprias regras e lugares de consagração. Dessa maneira, os pares imediatos dos sociólogos que trabalham em um dado domínio não seriam necessariamente os seus colegas de trabalho no seu departamento, mas, sim, os pesquisadores com os quais estão em interação no seu domínio de especialidade.

Estes investigadores podem estar unidos à disciplina Sociologia, mas podem igualmente estar unido às outras disciplinas, por exemplo, os pares imediatos de um sociólogo do trabalho poderiam ser economistas, demógrafos, etc., enquanto que os pares imediatos de um sociólogo da cultura poderiam ser sociólogos do conhecimento, antropólogos, especialistas em comunicação ou linguística.

No contexto brasileiro, Martins (2006) chamou atenção para as consequências da especialização crescente do ensino superior. Ela tem influência na própria organização do espaço acadêmico dividido em institutos, faculdades e departamentos especializados. A especialização tenderia a proporcionar uma formação estreita e irrelevante na sociedade atual. Para o autor, seria importante propor uma formação dos estudantes em que se articule o domínio dos conhecimentos específicos e o desenvolvimento de uma formação intelectual mais ampla, capacitando o estudante para "analisar e situar-se diante do processo de

mutações das sociedades contemporâneas e de seus inerentes riscos, imprevistos e incertezas, que perpassam as esferas pessoais, sociais e profissionais". (MARTINS, 2006, p. 1014)

Ao que nos parece, o Pibid iria ao encontro da proposição de Martins, ao articular na formação do licenciando diversos saberes (disciplinares, pedagógicos e experienciais), ao vincular estudantes à licenciatura e à carreira de magistério e especialmente, ao vincular docentes universitários à formação de professores. Inclusive, observou-se que alguns docentes provenientes de outras linhas de investigação acabaram por agregar a sua trajetória acadêmica à pesquisa sobre o ensino de Sociologia associando, por exemplo, trabalho e educação, ciência, tecnologia e educação, estudos sobre gênero e raça, mobilidade social e processos educacionais.

Essa articulação de diversos sujeitos promovida pelo Pibid seria outra característica do que anteriormente denominamos modo misto de formação de professores. Trata-se de uma peculiaridade que não está associada somente ao programa, pois os docentes que trabalham com a licenciatura em Ciências Sociais, de modo geral, são originários de diversas linhas de atuação. No entanto, o Pibid potencializou essa confluência de atores por vários motivos, dentre os quais, as condições institucionais dadas: bolsas, verbas de custeio, vínculo com uma agência de fomento (CAPES) e condições epistemológicas como os vínculos identitários analisados acima.

4.4 Universidade Estadual Paulista (Marília): a licenciatura em Ciências Sociais

Dentre as três universidades pesquisadas, o curso de Ciências Sociais mais antigo é o da UNESP/Marília, criado em 1963, no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que por sua vez fora criada em 1957. Em 1976, a referida Faculdade, em conjunto com outros institutos isolados do interior de São Paulo, passou a constituir a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”¹⁴

No início, o curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) oferecia vagas somente no diurno. A partir de 1971, o atendimento é estendido ao noturno. No período de 1963 a 2000 foram formados 778 estudantes. Em 2001 o curso contava com 360 alunos (UNESP/Marília, 2008).

Conforme o Projeto Pedagógico do curso, a Licenciatura tem o objetivo de formar docentes “com sólida formação científica, com visão crítica da vida social, como professor ao mesmo tempo educador e pesquisador, sempre preocupado em desenvolver a curiosidade científica, a iniciativa, a inventividade e a crítica entre jovens de todas as idades” (FFC-UNESP Marília, 2008).

Tendo em vista os princípios identificados na análise do campo nacional (capítulo 3), verifica-se uma ênfase na contribuição específica da Sociologia: domínio da linguagem científica, sem maiores referências a uma formação geral, voltada para a cidadania. Cabe ressaltar que o documento é datado (2008) e reflete as condições epistemológicas e institucionais e as contradições postas em um dado contexto histórico.

Nesse sentido, Valeria Barbosa e Sueli Mendonça mostram que a trajetória do curso de Ciências Sociais da UNESP é complexa pois implementou distintos projetos pedagógicos no transcorrer de mais de quatro décadas. Conforme as autoras, ao longo desse tempo, diversas mudanças promoveram um fortalecimento do bacharelado em detrimento da licenciatura. “O auge dessa postura ocorreu em 1992, quando a nova estrutura do curso oficializou, fixou a licenciatura como um ‘apêndice’ da formação do bacharelado, ou seja,

¹⁴ Conforme Anna Maria Correa, a atribuição do nome à universidade era oficialmente uma homenagem a Júlio de Mesquita Filho pelo seu papel na criação do sistema de ensino superior paulista. Mas ao que parece também visava amenizar os editoriais críticos à criação da universidade desenvolvidos pelo grupo jornalístico Estado pertencente à família Mesquita. Sobre a história da UNESP ver. CORREA, A.M. **Uma universidade para o interior paulista: A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos>. Acesso em 14 jul. 2016.

os alunos só completavam a Licenciatura após o cumprimento das disciplinas obrigatórias do Bacharelado” (2007, p. 161), ou seja, houve uma oficialização do esquema 3 + 1 de formação de professores.

Porém, mesmo nesse contexto adverso, para Barbosa e Mendonça, alguns professores procuraram constituir espaços para investigação e reflexão sistemática na licenciatura. Nesse sentido, quando o Pibid chegou à UNESP, em 2010, lá já se desenvolvia, desde 1987, um projeto institucional relativo à formação de professores sob a coordenação do Núcleo de Ensino. Docentes e discentes da UNESP, em conjunto com profissionais da rede pública, trabalham em projetos colaborativos objetivando a qualificação profissional e a formulação de políticas públicas.

De certo modo, bem antes da existência do Pibid, as ações do Núcleo já propiciavam ao licenciando uma experiência de imersão na escola e de iniciação à docência. “As atividades diferenciadas do NE propiciam, aos alunos participantes, vivenciar problemas do cotidiano escolar de uma forma muito concreta, despertando a sua sensibilidade para a importância das práticas na resolução dos problemas educacionais” (BARBOSA; MENDONÇA, 2007, p. 170)

Anualmente, universidade lança edital para que os seus docentes apresentem projetos que tratem de temáticas e demandas das escolas públicas, com planejamento de ações nas escolas e despesas (bolsas, despesas com material de consumo e transporte). As experiências e as estruturas desenvolvidas no Núcleo de Ensino da UNESP possibilitaram suporte à implantação do programa da Capes, inclusive com atividades integradas entre eles. (MENDONÇA; SILVA, 2012)

Cabe ressaltar que o Pibid Ciências Sociais de Marília se originou do Subprojeto Filosofia e Ciências Sociais aprovado em 2009, que reunia três licenciaturas: Filosofia/Marília, Ciências Sociais/Araraquara e Ciências Sociais/ Marília. Na época, distribuídos pelas três licenciaturas, havia 24 bolsistas de graduação, 3 bolsistas supervisores (professores do Ensino Médio de escola pública) e 5 professores da Unesp. A partir de 2012, passou a vigorar uma nova proposta específica do curso de Ciências Sociais de Marília, com 25 bolsistas de graduação, 4 bolsistas supervisores e 2 professores coordenadores de área com atuação direta em 3 escolas públicas.

4.4.1 Metodologia: participantes e procedimentos específicos

A organização dos grupos focais na UNESP foi semelhante àquela da PUCPR. Naquela instituição, levou-se em conta variações quanto ao tipo e ao tempo de experiência na escola. Cabe salientar que no caso UNESP, há ainda uma variação temporal significativa quanto ao Pibid, em razão do programa ter sido iniciado em 2010. Assim, havia bolsistas na faixa de 1 a 8 semestres no programa. Ademais, nos grupos focais referentes aos estagiários, existiam formados em Ciências Sociais no bacharelado que buscavam o grau de licenciando.

Por conseguinte, houve a opção pela organização dos grupos tendo em vista essa diversidade e os fatores temporais. Participaram da pesquisa 22 licenciandos: 10 estagiários, estudantes das disciplinas de estágio e os 12 bolsistas do Pibid, subprojeto Ciências Sociais. Os sujeitos foram entrevistados por meio de 4 Grupos Focais (GF) assim organizados:

GF1- 6 Bolsistas Pibid - (predomínio de bolsistas com até 3 semestres de Pibid)

GF2 - 6 Bolsistas Pibid - (predomínio de bolsistas com mais de 3 semestres de Pibid)

GF3 – 5 Estagiários – (predomínio de estudantes cursando os dois primeiros estágios)

GF4 – 5 Estagiários - (predomínio de estudantes cursando os últimos estágios/bacharéis)

Quanto ao processamento dos dados, os procedimentos foram basicamente os mesmos utilizados na UnB e na PUCPR: reunião em apenas um *corpus* de todo material coletado dos 4 grupos de análise e depois segmentação com a formação de dois *corpus* um relativo aos estagiários e outro aos bolsistas do Pibid.

4.4.2 Resultados: campo comum, diferenciações e ancoragens

1ª Fase: campo comum das representações sociais

A análise indicou que o campo comum das representações sociais dos bolsistas e estagiários da UNESP é constituído por dois eixos: **Eixo A – A Sociologia: ferramenta de transformação/emancipação** e **Eixo B – As experiências docentes e a construção dos saberes**. O Eixo A englobando 2, 4 e 5 remete às percepções sobre a Sociologia, sua legitimidade como ciência, as condições e limites como ferramenta de transformação. Já o Eixo B constituído pelas classes 1 e 3 remete às narrativas ligadas às experiências docentes.

EIXO A – A Sociologia: ferramenta de transformação/emancipação

As classes do Eixo A trazem as concepções sobre a Sociologia como ciência e como disciplina do Ensino Médio: suas possibilidades, limites e papel. A Sociologia é concebida como um instrumento de formação de um olhar crítico. Nessa condição, dentro certos limites, ela pode contribuir para um processo de transformação/emancipação.

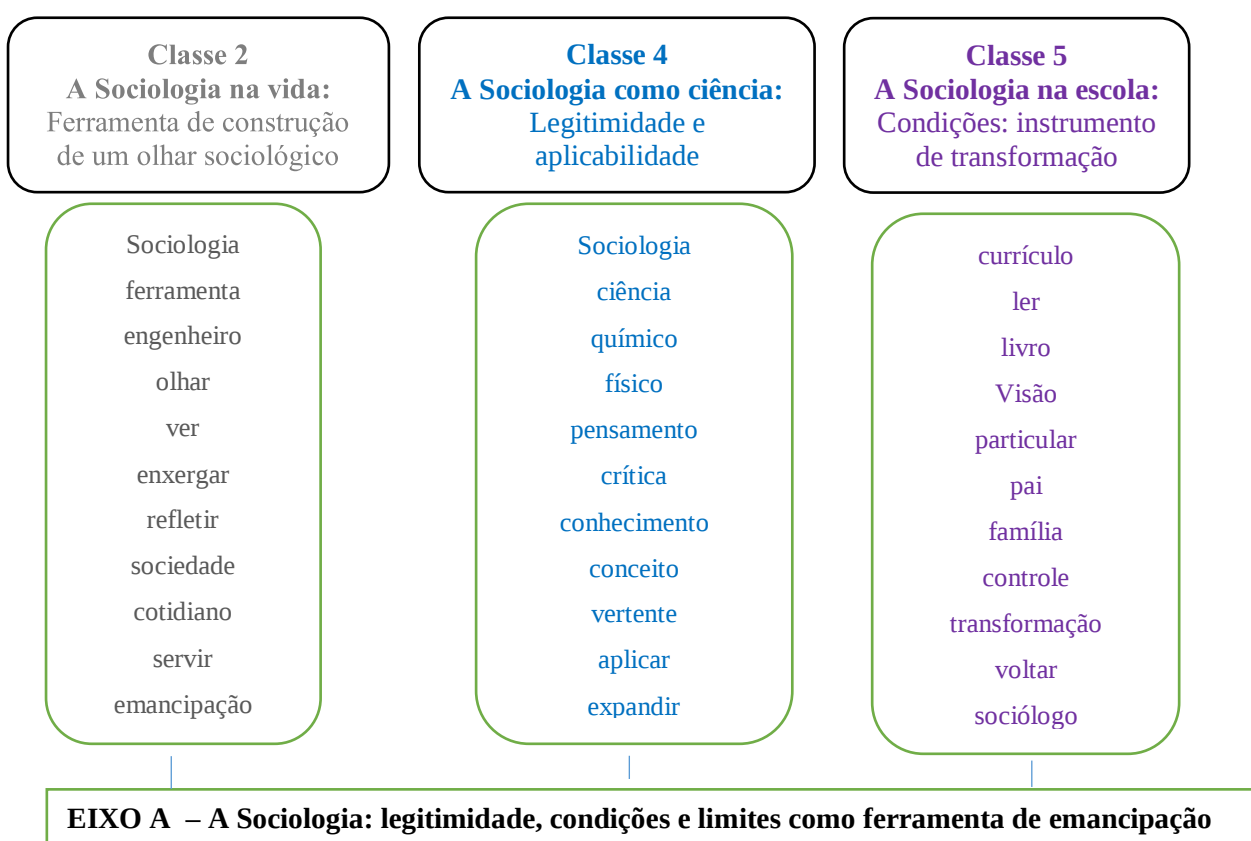


Figura 22– Classes constitutivas do Eixo A

Classe 2 – Papel da Sociologia na vida cotidiana: construção de um olhar sociológico

Numa primeira leitura da classe, sobressaem palavras pertencentes a um mesmo campo semântico: **olhar, enxergar e ver**. Elas se referem ao papel atribuído pelos sujeitos à Sociologia na vida **cotidiana**:

Eu acredito que a Sociologia ela nos permite ter um **olhar** que rompe com o mundo fenomênico simplesmente com o mundo que a gente **enxerga**. Você consegue **olhar o cotidiano** e **enxergar** pra além daquilo que você está **vendo**. (G1 – PIBID)

Compreendendo hoje pelas **relações** de distinções não **só** as **relações**, as **estruturas**, mas as distinções **sociais** da **forma** como ela se dão dentro da nossa **sociedade**. Eu **vejo** a **sociologia** como um **instrumento** teórico para a construção **social** do **cotidiano**. (G2 – PECS)

Trata-se de um olhar especializado que distingue e caracteriza a ação do sociólogo como profissional:

Um **engenheiro** civil **olha** pra uma **casa** e **vê** que é muito mais **complexo** do simplesmente aquilo, a elaboração dela. O **cientista social**, também, ele **olha** para as relações sociais e **vê** que são muito mais **complexas** do que simplesmente aquilo. (G1 – PIBID)

Nessa mesma perspectiva, os sujeitos apontam a contribuição específica da Sociologia no Ensino Médio, mais precisamente sua aplicabilidade na vida do **aluno**, para tanto fazem uma comparação com a utilidade dos conhecimentos de outras áreas, em especial, as Ciências da Natureza

É difícil para o **aluno entender** qual que é a matriz, qual que é a **aplicabilidade** dele saber como se reproduz as células. A **Sociologia** ela tem essa grande vantagem que ele pode sair da porta da escola ou simplesmente **olhar** ao **redor** e **ver** aquilo que está sendo ensinado ali ao **redor**. (G1 – PIBID)

Eles acabam **entendendo** isso que a **Sociologia** instrumentaliza ou **coloca** eles pra **pensar** de **maneira** diferente em **relação** à realidade em que eles **vivem**. **Acho** que esse é o principal **papel** da **Sociologia** **pensar** de outra **forma**. (G2 – PECS)

Olhar aquele acontecimento de **forma** mais **abrangente** de uma **forma** mais compreensiva, ter um **embasamento** para **entender** o questionamento do outro. Não aceitar **claro** cada um aceita o que **acredita**. (G2 – PECS)

Nota-se que na visão dos sujeitos, não se trata apenas de uma contribuição para uma formação cognitiva, domínio de uma linguagem conceitual. O desenvolvimento do olhar

sociológico possibilita a formação de valores, uma mudança comportamental concernente a **relação** com outro:

Acho que o fundamento disso é quando você acaba **mostrando** que a **Sociologia** ela é parte de uma **forma** dentro da escola para fazer com que o **aluno enxergue** o outro em tudo que ele **ver** e em tudo a sua volta. (G1 – PIBID)

Eu acho que o ponto que ele coloca e no dia a dia, nas sessões diárias são fatos. A minha **relação** com o outro. A Sociologia me dá ferramentas para que eu critique e construa uma **relação** com o outro. (G2–PECS)

Enfim, aquisição do **olhar** sociológico não tem um fim em si mesmo. Trata-se de uma **ferramenta** na construção de um processo mais amplo de formação e transformação do **aluno** e do seu cotidiano será apontado na classe 5 e nessa classe explicitado:

Olhar as **relações sociais entender, olhar** pra si mesmo. O mais fantástico da **Sociologia** que eu **vejo** que ela tem um acréscimo a mais. Ela instiga a **emancipação coletiva**. (G1 – PIBID)

Ao **olhar** ao seu **redor** e **enxergar** com um novo **olhar** as **formas** de um novo jeito emancipado e através dessa **emancipação** individual, ela pode passar por uma **emancipação coletiva** e que pode alterar todo o **cotidiano**. Então, sim, **acho** que a **Sociologia** é uma **ferramenta** pratica. (G1 – PIBID)

Classe 4 – A Sociologia como ciência: legitimidade e aplicabilidade

Nessa classe, palavras **conhecimento, conceito, aplicar** se referem a condição da **Sociologia** como **ciência**, aplicabilidade e papel na vida cotidiana.

Ela tem uma **aplicabilidade** de **certa forma**. Ela é um **conhecimento** muito interessante. Ela não é simplesmente você adotar os **conceitos**. Ela absorve e você consegue **aplicar** ali de **imediato**. Pelo menos ao meu ver, ela é muito mais como princípio, base para **desenvolver** a **aplicabilidade**. (G1 – PIBID)

Eu acho que essa expressão remete a questão do **cotidiano**. A **Sociologia ajuda**. Ela é uma **ciência** que se propõem a desvendar justamente o **cotidiano** desvendando as **relações sociais, estruturais**, as **relações sociais** que estruturam o nosso **modo de vida**, pois elas **tocam** diretamente o **cotidiano**. (G2–PECS)

Nota-se que as palavras Física, Química são recorrentes nos discursos, em especial, entre alguns estagiários¹⁵. Eles procuram demonstrar a legitimidade da Sociologia como ciência:

Não acho que nenhuma ciência seja neutra, fiz a comparação da Química, da Física com a Sociologia à medida que a Sociologia se reivindica tal qual a Física, a Química se reivindica como ciência desde do início. (G2-PECS)

Os sujeitos argumentam que assim como as Ciências da Natureza, as Ciências Sociais também têm uma aplicabilidade na vida cotidiana:

Algum tipo de produto **químico** vai me fazer mal, na **Física** se eu pular de um prédio eu vou me machucar. Nesse sentido **ajuda** tem um papel fundamental pra mim a **Sociologia**. Ela **apresenta** outras possibilidades para além das possibilidades que estão **postas** estruturalmente. (G2-PECS)

A **Sociologia** enquanto **ciência**, assim como a **Física** e a Química me ajudam mesmo que de uma maneira inconsciente a **tomar decisões** do **cotidiano**. (G2-PECS)

Eles salientam que as referidas ciências têm objetos distintos, o que teria implicações pedagógicas, inclusive na formação do professor.

Mas eu acho que a preparação do professor de **Sociologia** já dada não é como o professor de **Química** e **Física** que vai ser reproduzida por vários anos. Como a sociedade é dinâmica a preparação do professor de **sociologia**, ela não tem um fim.

Os licenciandos também apontam a legitimidade e aplicabilidade da Sociologia na interface com as outras ciências humanas e na abordagem de temas cotidianos como aqueles relativos às relações interpessoais e à intimidade.

Então eu vejo que a **Sociologia** se **expande** como as outras **Ciências Sociais** se **expandem** para vários ramos. Ela **toca** vários assuntos, explora vários temas. Isso é ótimo porque até um tempo atrás, a intimidade era do âmbito da Psicologia. (G2-PECS)

Acho que a frase mais coerente que eu escutei aqui quando cheguei foi que a **Sociologia** é a arte da ruptura. E dentro do **Ensino Médio**, fica claramente isso para que você **aplica** alguns **conceitos sociológicos** puxando a realidade do aluno como isso provoca. (G2-PECS)

¹⁵ A variável experiência – Prática de Ensino/Estágio (exp_pecs) apresenta um qui-quadrado de 5,2, apenas um 1 ponto acima do limiar considerado estatisticamente relevante.

Classe 5 – A Sociologia na escola: conteúdos, condições e limites como instrumento de transformação

Numa primeira leitura da classe, destacam-se palavras como **ler, livro, currículo, pai, família**. Elas se referem à questão dos conteúdos de ensino: o que, como e para que ensinar Sociologia? Os sujeitos apontam as tensões e interesses que permeiam essas escolhas, como por exemplo, a contradição entre o proposto nas orientações curriculares oficiais e as proposições de temáticas de caráter religioso advindas de famílias e igrejas:

Acho que o **currículo** em si as **temáticas** que são **propostas**, elas são **boas** e elas se encaixam muito bem para gente trabalhar dialogar com a vida do aluno. Só temos que saber como trabalhar. (G1 – PIBID)

De **acordo** com aquilo que é imposto ali, era a direção que **colocava** esses preceitos **religiosos** não porque o Estado estava **colocando**. É o **currículo** da igreja, há então essa desconstrução dessas bancadas **evangélicas**. (G2 – PECS)

Tem as OCNs (Orientações Curriculares Nacionais), uma **proposta** de uma **crítica**, mesmo de uma **revolução** ali. E como é que se materializa? Uma **incoerência** total vai totalmente contra a proposta da OCNs. Enfim essa grande **incoerência** que a gente acaba por criticar, essa teoria tão bem posta e a prática totalmente **incoerente**. (G1 – PIBID)

Não obstante as dificuldades, os licenciandos enfatizam que a desnaturalização e estranhamento propostos pelas OCNs (2006) devem nortear o ensino de Sociologia justamente como um contraponto às tendências acima:

Acho que é o que ele tinha **citado** das OCNs, os dois princípios a **desnaturalização** e o **estranhamento**. Esse **estranhamento** no sentido de você se afastar, parar e começar a **tirar** as cobertas, as camadas, a **grande incoerência**. (G1 – PIBID).

Como **país**, como a **família**, como o meio **coloca**, como o pastor, o padre. Eu acho que nesse sentido é mais fácil pra eles entenderem a **desnaturalização** dessas **aparências**, dessas verdades. (G2 – PECS)

Os licenciandos também notam as tensões envolvendo de um lado, o conhecimento sociológico sistematizado nos livros e do outro, as temáticas advindas do cotidiano. Como articular esses conhecimentos? Como promover a mediação entre a ciência sociológica e a sala de aula? São questões que chamam a atenção dos sujeitos:

Não é só um **livro**. Quando você **lê** um **Bauman**, estou **lendo** um teórico, então enquanto ciência, as **pessoas** acreditam mais fortemente ainda e aí **acaba** que **fica** como o colega falou: é muito **bom** que a **pessoa** queira se repensar. (G2 – PECS)

Acaba que até pra gente é muito denso. Você **estuda** e tal, **tiro** pelos meus **amigos**. Assim você tem um **pequeno** contato e **acaba reproduzindo** como verdade porque é ciência querendo ou não é um **livro** de autoajuda. (G2 – PECS)

Sempre **ampliar** o leque, seja das **temáticas propostas**, seja das diferentes correntes teóricas dentro da Sociologia porque se não **acaba ficando** uma religião. A Sociologia não é uma religião. São diferentes correntes de interpretação da realidade. (G1 – PIBID)

Os sujeitos, em especial, os estagiários¹⁶ salientam as condições em que se desenvolve a educação de modo geral nas escolas públicas, como também, nas escolas particulares.

Na escola **pública** acontece muito mais tragédias do que coisas **boas**. Na escola **particular** acontece coisas **boas** e poucas tragédias. Não que não tenhamos nos dois **âmbitos**. A escola é o limiar de situações um pouco **problemáticas**. (G2 – PECS)

O modelo hoje da escola **particular** não ensina de maneira alguma também. Não ensina a **criança** a pensar. Ensina a **criança** a decorar. Ensina a **pessoa** a ser **boa** para **passar** em vestibular. (G2 – PECS)

Como tem aluno que tem **problemas** sociais. A **sociedade coloca** o aluno numa **problemática** que às **vezes** é muito desesperadora. Tem alunos que apanham de **família**, tem pai bêbado, mas a gente tem outros tipos de superação. (G2 – PECS)

Por isso, eles ressaltam os limites do papel transformador da Sociologia e da educação:

Na escola têm os **problemas particulares e singulares**. Dentro dessa totalidade de **problemas**, a Sociologia hoje ela contribui para esse tipo de **visão**, agora pra **transformação**, o buraco é muito mais embaixo. (G2 – PECS)

Para transformar a **sociedade** através da escola, a **transformação** da **sociedade**, ela tem que **passar** pela escola, mas a **transformação** da **sociedade** ela não se encerra na escola não. Tem outros complexos que permeiam o **papel** do **sociólogo**. (G2 – PECS)

¹⁶ A variável experiência na Prática de Ensino/Estágio (*exp_pecs) apresenta um qui-quadrado 7.64, ou seja, ponto de vista estatístico, ela exerceria uma influência moderada sobre os discursos constitutivos dessa classe.

Os discursos acima predominantes entre os estagiários ressaltam as condições sociais. Já entre os bolsistas, há uma ênfase nos limites postos pelas condições de trabalho dos docentes:

Acho que o espanto tem sido em relação qual o **papel**, qual o programa que está **posto** numa escola **pública**. Um espanto de como os próprios profissionais que estão lá estafados desse grau de degradação que tem tomado o rumo das **políticas públicas voltadas** para **educação** básica brasileira. (G1 – PIBID)

EIXO B - As experiências docentes e a construção dos saberes

Como fora visto, as classes do Eixo B trazem as percepções dos licenciandos as experiências docentes, como bolsistas do Pibid ou como estagiários. As duas classes constitutivas em conjunto correspondem a 46 % do total do *corpus* analisado.

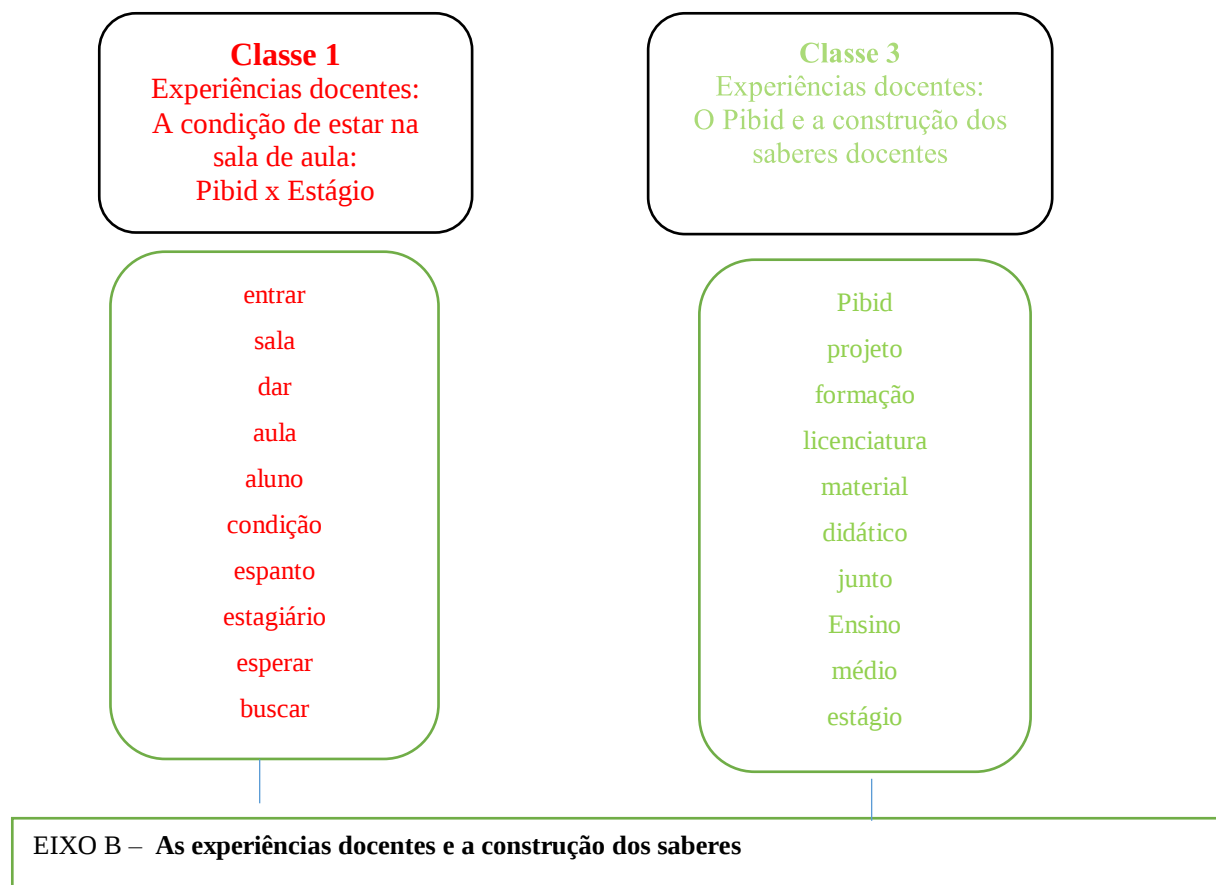


Figura 23 – Classes constitutivas do Eixo B

Classe 1 – A condição de estar na sala de aula: Pibid x Estágio

Nessa classe, destacam-se termos como **entrar** e **espanto** relativos as impressões dos sujeitos sobre a **condição** de estar em **sala de aula**, como **estagiário** ou bolsista do Pibid.

Parte significativa do discurso dessa classe surgiu a partir do relato derivado da seguinte questão: “O saber nasce do espanto” (Aristóteles). Nesse sentido aristotélico, nos conte sobre seu maior espanto durante sua trajetória no PIBID ou no Estágio e sobre quais saberes essa situação lhe oportunizou desenvolver”.

O que me **espantou** durante o processo de **estágio** foi que a **escola** tinha um método de religiosidade. Ao **entrar** na **escola**, os **alunos** rezavam. Os **professores** estavam ali **presentes** compartilhando o mesmo sentimento. Isso foi um choque. (G2 – PECS)

Aprendi muito com o Pibid e com os **alunos**, mas meu **maior espanto** foi perceber como eu **imaginava** que eu estava planejando é muito diferente a **realidade**. O Pibid me ensinou a olhar para os **alunos** tentar **buscar**. (G1 – PIBID)

Essa classe também traz as reflexões, os espantos relativos às condições de trabalho, à organização da escola e à dinâmica da sala de aula:

Olha a gente ainda teve uma experiência, tivemos que reger todas as **aulas** um semestre esse foi o **espanto**. (G1 – PIBID)

Mas quando eu **cheguei** à **escola** na **sala de aula**, ele **perguntou** por que você está assustada. Realmente assustava a desorganização total do **professor**. Não tinha autoridade nenhuma dentro da **sala de aula**. (G2 – PECS)

Essas experiências trazem um impacto nas visões referentes à carreira de magistério.

O estado não tem **dado** o trato devido ao **professor**. Isso desmotiva. Eu tenho grande vontade de **dar aula** em comunidade, em **escolas alternativas** onde a gente **consegue dar aula**, dar **aula** é uma arte. (G2 – PECS)

Professores têm que se preocupar um pouco no sentido que há uma demanda de **professores** de Sociologia formados em Ciências Sociais que **buscam** um impacto dentro da **sala de aula**. Mais é **preciso** lutar pelo o espaço da Sociologia. (G1 – PIBID)

Cabe ressaltar que, nessa classe, os discursos são muito marcados por comparações entre o Pibid e o estágio:

No meu caso, foi ver como a teoria está distanciada da prática no sentido de que antes de ir pra **sala de aula**. Talvez se eu fosse pro **estágio**, eu **entrei** no Pibid antes de ter a matéria do **estágio**. Eu não teria esse choque porque no **estágio** você simplesmente **sentaria** na **sala de aula** e **ficaria** como mais um ouvinte ali, mas no Pibid que você vivencia e você também passa a exercer o papel de transmissor de conhecimento. (G1 – PIBID)

Eu vejo que no **estágio**, como você **acompanha** dois **meses** uma turma e muitas **vezes** nem **acompanha** direito uma turma porque você vai pegando **aulas** jogadas para **conseguir** completar a carga horária. Você não **consegue** ver o **resultado** como no Pibid. (G1 – PIBID)

Como já fora visto, uma pesquisa nacional sobre o Pibid (GATTI, 2014) mostrou que os bolsistas demonstram uma valoração da experiência de iniciação à docência em comparação com a experiência no estágio. Na UNESP, os discursos tendem a seguir aquela tendência nacional.

É interessante o Pibid, cada oito **pessoas** um **professor**. Agora o **estágio**, o pessoal **quer** que o **professor** da **universidade acompanhe** 100 **alunos**, 200 **alunos**. Para fazer um **trabalho** melhor me **parece** uma discordância. (G1 – PIBID)

Na visão dos bolsistas, o Pibid inclusive os prepararia melhor para enfrentar a diversidade da sala de aula e os problemas relativos ao magistério:

O Pibid te faz realmente entender que se você **entrar** em uma **sala** de **aula** e se você não tiver **aula** preparada, se você não tiver entendido aquela **situação** aquela **escola** e aquela **realidade** daquela **sala**, simplesmente não vai **dar** (G1 – PIBID)

E se você não entende o papel do **professor** ao **entrar** dentro da **sala** de **aula** há uma complicação. O Pibid dá uma base muito grande sobre o que a gente faz e qual o papel do **professor**. A gente tem uma **motivação maior**. (G1 – PIBID)

Classe 3 – O Pibid e a construção dos saberes docentes

Nessa classe, palavras como **material**, **didático**, **ensino**, **formação**, **licenciatura** se reportam às experiências dos bolsistas do **Pibid**. Cabe observar que os discursos dos referidos sujeitos constituem a maior parte do conteúdo da classe.¹⁷ Eles trazem novamente comparações com o estágio:

Quando chega no **estágio** 3, por exemplo, que é a **formação** do **material didático** que é a regência, você vai apresentar, mas quem está no **Pibid** já está fazendo isso desde o primeiro momento **junto** com um **professor** supervisionando **ajudando** a **elaborar material didático**. (G1 – PIBID)

Aquele aluno do **estágio**, ele foi lá na escola, ele acompanhou no **estágio** 1 e o estágio 2, **só** que no 3, ele não teve a possibilidade de estar **junto** com o **professor supervisor** dentro da escola **preparando** aquele **material didático**, aquela **aula**, quem sabe, nem um **plano** de **aula**. (G1 – PIBID)

¹⁷ Ressalta-se que a variável experiência Pibid (*exp_pibid) é aquela com maior valor de qui-quadrado: 27.63. Valor de χ^2 superior a 15 é considerado altamente significativo.

Na comparação acima, os licenciandos diferenciam as duas experiências enfatizando o papel do professor supervisor, dentre outros aspectos. No estágio, também há um professor que acompanha o estudante. Porém, no caso do Pibid, esse papel é institucional, inclusive, esse professor também é bolsista do programa. Ele participa das reuniões, do planejamento, da produção do material didático, como ressaltaram os sujeitos.

Nessa perspectiva, o professor supervisor tem um papel fundamental na construção dos saberes docentes dos licenciandos. Anteriormente, fora visto que o saber profissional do professor na realidade é composto por diversos conhecimentos construídos em diferentes espaços formativos. Eles podem ser divididos em três categorias: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, os licenciandos ressaltam a importância dos saberes experienciais dos professores supervisores no planejamento das aulas, nas atividades e na produção de materiais didáticos, nas suas palavras:

Você aprende a **criar** essa **postura**, essa **disciplina** porque você **constrói junto** com o **professor**. Você **prepara** a **aula junto**. Você pensa em uma atividade a **partir** de outras **atividades** que **desenvolve**, por exemplo, a **espiral**.

Tem a **turma** que curte mais música, uma **turma** que gosta mais de ficar na internet. Esses ganchos que a gente vai pegando essas informações da **espiral**. Vai dando motivação e bagagem para que possamos **preparar** um **material didático** que dê para dialogar com aquela **turma**.

Os licenciandos apontam que esses saberes apreendidos no Pibid são socializados em outros espaços, como no estágio e contribuem inclusive na formação dos estagiários:

A gente **percebe** na própria sala de **aula** quando têm os alunos do **Pibid** e os alunos fazendo **estágio**, eles (estagiários) perguntam: como vocês fizeram esses **planos** de **aula**. Eles não tinham materializado como que era porque **só** observavam, perdia então o sentido deles lá.

Eu percebi que o Pibid contribui muito quando nós começamos a fazer a disciplina do estágio. A todo momento, tanto uma como outra professora chamava os alunos do Pibid para eles darem uma orientação.

Enfim, para os sujeitos, o Pibid contribui na construção dos saberes docentes importantes na sua formação profissional por meio da interação que promove entre bolsistas, professores das escolas e da universidade.

O **Pibid** pra mim é transformador, ele **ajuda** o **professor** em todos os **aspectos** na questão de produzir o **material**, na questão da **didática** da **aula**, da **atividade**, como fazer a **atividade**, como se aproximar dos alunos e também **quebrar** aquele padrão.

Os sujeitos apontam outros aspectos e impactos do Pibid, como a adesão à carreira de magistério, a articulação entre a educação básica e superior, a promoção da pesquisa sobre a educação, um maior domínio da leitura e escrita:

Eu não fiz o **estágio**, mas a gente **percebe** por relatos de **amigos** que os que fazem o **estágio** não querem dar **aula** e os que fazem **Pibid** querem **seguir** a **carreira** de **professor**. É visível.

O **Pibid** é o **espaço** onde você tem nesse diálogo entre escola e universidade. Você tem **professor** da escola, professor da universidade. Você a todo momento, você está sendo orientado desde do **planejamento** nas reuniões do **Pibid**.

Em síntese, os licenciandos concebem como um projeto amplo, um outro modelo de formação:

O **Pibid** é mais do que **só** um **projeto** pra **melhorar** as **diferentes licenciaturas**. Ele é um **novo modelo** de como **formar** um **professor** não **só** na Sociologia, mas nas **diferentes áreas**.

Ele te coloca em **contato** com a realidade e aquela **atividade** em relação ao **Pibid** faz sentido, é um outro **modelo** de **formação**. Ao invés de você está simulando, você está de **fato** aprendendo com mais **experiência**.

Por fim, cabe ressaltar que os licenciandos estabelecem uma relação entre o que chamam de novo modelo de formação e a sua concepção de Sociologia analisada nas classes do Eixo A.

Eu entrei no **Pibid** no segundo **semestre** de **graduação**. Quando eu estava no primeiro, quando eu não tinha participado ainda do **Pibid**, eu não sabia **direito** minha **função**, o que eu poderia fazer. O que a Sociologia poderia **ajudar** a entender dentro desse **processo** educacional.

2ª Fase: Os princípios organizadores das diferenciações grupais: bolsistas x estagiários

Na fase 1, identificou-se os referenciais comuns presentes nas narrativas e percepções dos licenciandos, como por exemplo, a Sociologia concebida como instrumento de construção de um olhar específico e de transformação. Todavia, observou-se também a existência de diferenciações a partir daqueles referenciais. Elas representam distintas tomadas de posição acerca dos limites e potenciais do processo de transformação/emancipação relativo ao ensino de Sociologia. Tais posicionamentos podem estar sob a influência de fatores como a experiência docente: estágio ou Pibid e o tempo de duração dessas experiências.

Análise Fatorial de Correspondência

Na fase 2, com vistas ao entendimento dessas diferenciações, mais uma vez será usado o recurso da Análise Fatorial de Correspondência (A.F.A). Com ele será possível visualizar numa representação gráfica, as relações e oposições entre fatores: classes, palavras e variáveis. (Figura 24)

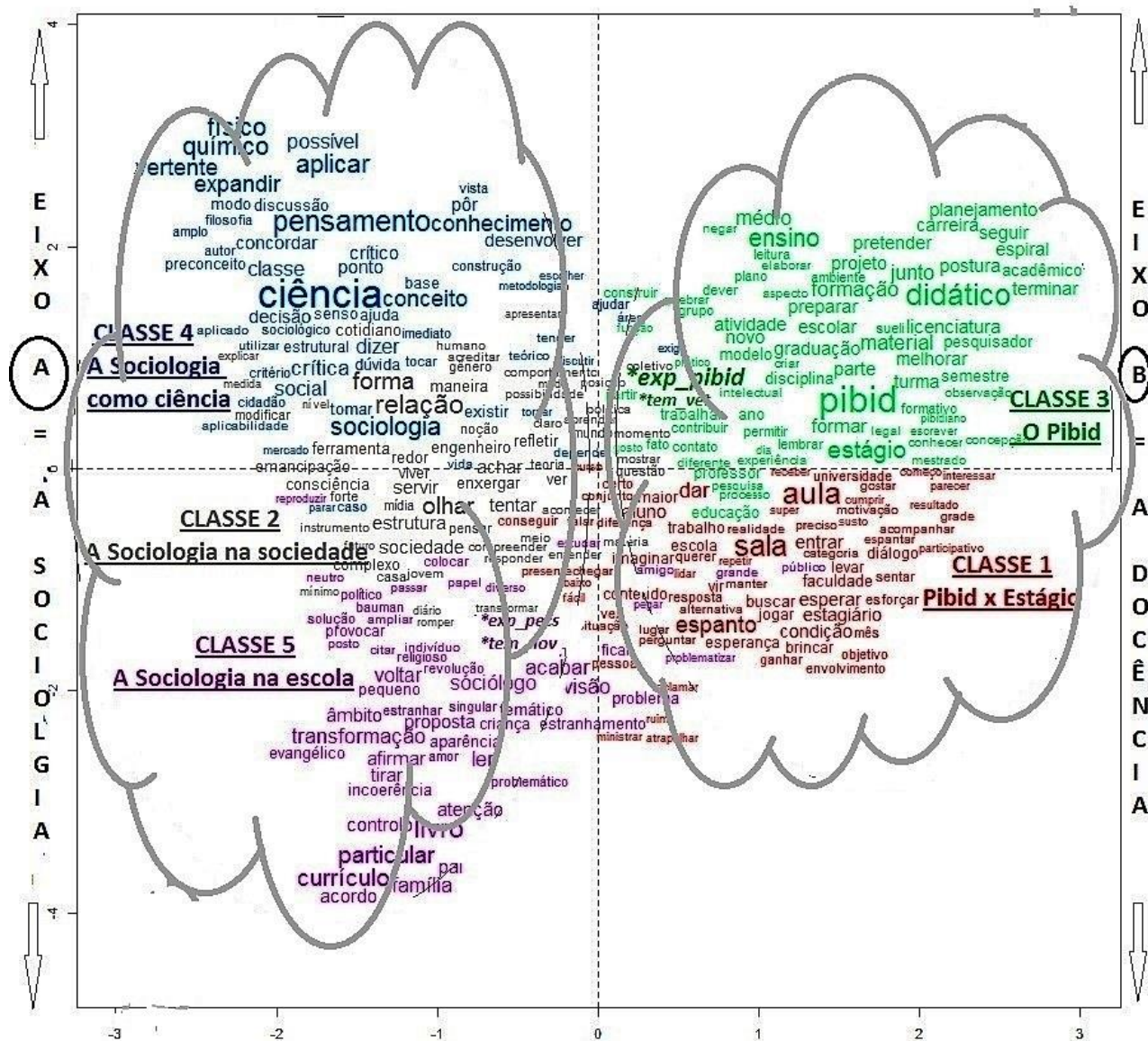


Figura 24 – Análise fatorial: projeção das classes, variáveis e palavras no campo fatorial

Inicialmente cabe destacar a forte proximidade entre palavras do Eixo A, inclusive com sobreposições e interseções apontando que elas tratam do mesmo tema. Termos como **ciência**, **crítica**, **olhar**, **social**, **transformação** remetem às representações sobre a ciência sociológica, seu papel na sociedade e na escola. Como resultado gráfico da proximidade entre as palavras das três classes, elas podem ser observadas compondo uma única nuvem de palavras.

Quanto ao Eixo B, verifica-se um maior distanciamento entre palavras das duas classes em quadrantes diferentes. Palavras como **Pibid, estágio, espanto, sala de aula, material de didático** tratam do tema docência, mais especificamente de diferentes percepções sobre as experiências vivenciadas pelos licenciandos como bolsistas ou estagiários.

Essa configuração no plano fatorial, sugere algumas possíveis confluências e oposições. No eixo A, nota-se que as classes ocupam quadrantes diferentes: a classe 4 ocupa o quadrante superior a esquerda, a classe 5, o quadrante inferior a esquerda e classe 2 uma faixa intermediária nos dois quadrantes. Essa situação sugere uma oposição ou complementaridade entre as percepções acerca da Sociologia como ciência (classe 4) e sua aplicação na sociedade (classe 2) e na escola (classe 5).

Ainda no Eixo A, verifica-se que os discursos referentes às classes 2 e 4 não são influenciados fortemente por nenhuma variável. Em outras palavras, não obstante as diferenças inserção na escola (Pibid ou PECS) e duração dessas experiências (veteranos e novatos), os licenciandos parecem compartilhar de uma visão comum sobre a ciência sociológica.

No eixo B, há mais tensões e uma maior influência de variáveis. Notadamente, ressalta-se que indicam que o significado da classe 3 é altamente marcado pelo discurso dos bolsistas do Pibid.¹⁸

A análise fatorial possibilitou uma visualização gráfica das diferenciações, em especial, considerando o fator inserção da escola: Pibid ou PECS. Tendo em vista um aprofundamento da referida análise, a seguir, serão tratados os conteúdos das diferenciações grupais.

¹⁸ As variáveis *exp_pibid (bolsistas de iniciação) e *tem_vet (veteranos) apresentam os seguintes valores de qui-quadrado respectivamente: χ^2 : 27.63 e χ^2 : 10.39. Cabe lembrar valor de χ^2 superior a 15 é considerado altamente significativo. Dessa forma, estatisticamente a relação da variável exp-pibid com classe 4 tem menos de 1% de probabilidade decorrência do acaso.

Análise de Similitude de Classe

Como nas análises anteriores, os dados resultantes das entrevistas divididos e passaram a constituir dois *corpus*: um referente aos bolsistas do Pibid e aos estagiários da prática de ensino. Para cada grupo, o programa gerou diversas classes, entretanto em razão do objetivo acima, a análise focou as classes relativas ao papel da Sociologia. Para cada classe, o programa fornece um gráfico (árvore) da classe decorrente da análise de similitude. No Figura 25, estão expostas as árvores ligadas à palavra Sociologia.

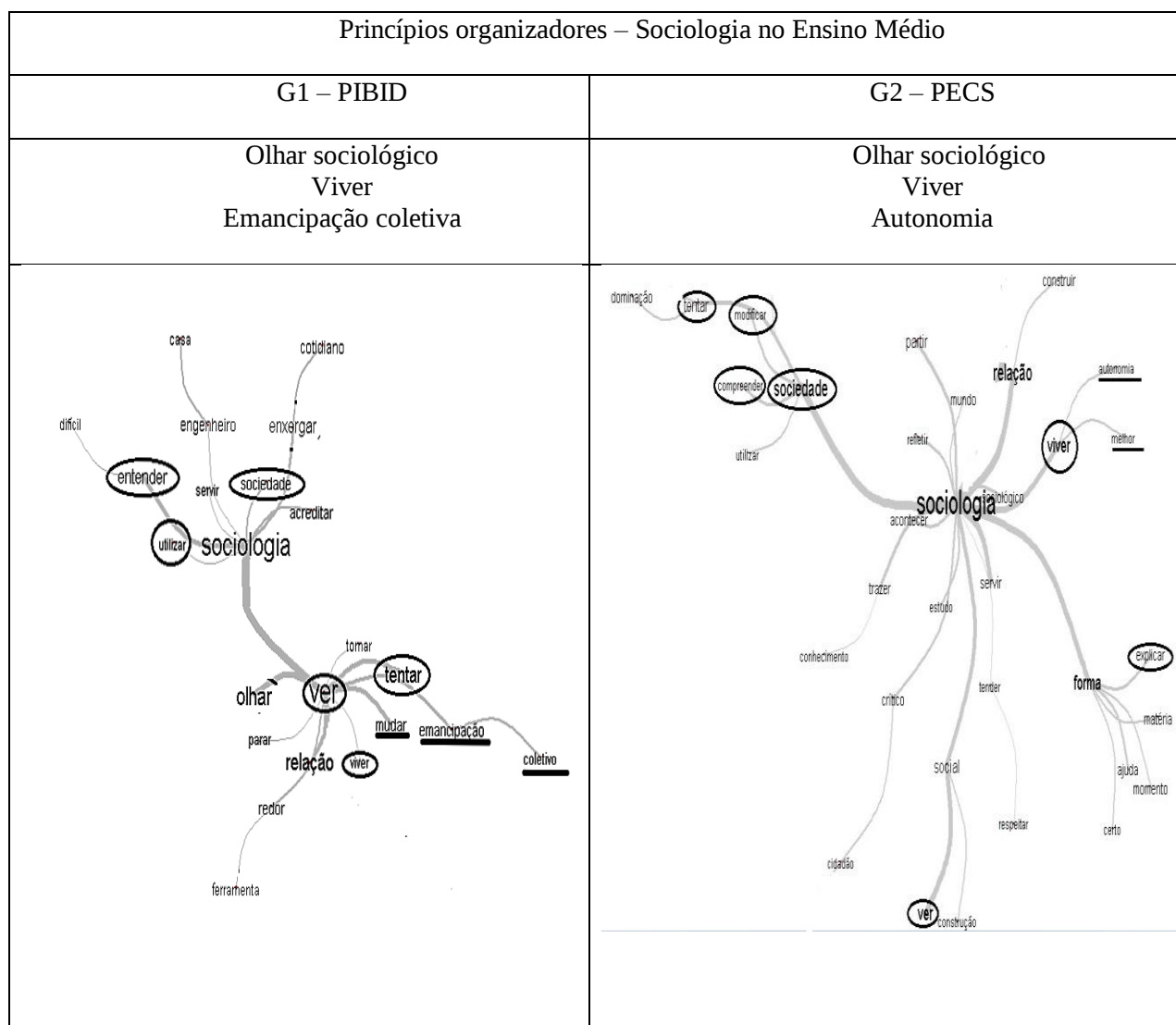


Figura 25– Análise de similitude: princípios organizadores das diferenças grupais - UNESP

Na fase 1, verificou-se que a visão da Sociologia no Ensino Médio como uma ferramenta de construção do olhar sociológico é um dos princípios comuns entre bolsistas e estagiários. Na Figura 25, o vocabulário comum relacionada a essa visão está presente nas árvores dos dois grupos, como por exemplo, as palavras circuladas: **compreender/entender, ver, mudar/modificar, sociedade**. Os discursos abaixo ilustram essa concepção comum. As palavras dos gráficos acima estão destacadas em negrito:

Eu vejo a **Sociologia** como uma **compreensão**, um viés para compreender todos os fatos sociais que nos abrange no cotidiano, sejam noções políticas sejam relações econômicas. Eu entendo a **Sociologia** como um leque para se **tentar refletir** aquilo que a **sociedade vive** hoje. (G2 - PECS)

A Sociologia avança em **relação** à História. Ela não é História, mas, sim, **serve** na escola para se **tentar** ver a **sociedade** ou **entender** a **sociedade** de uma outra forma ou **ver** de outra **forma** o meio que eles **vivem**, o seu contexto. (G1 - PIBID)

Observa-se, portanto, que a análise aponta um grau de similitude elevado entre os vocabulários dos dois grupos, em especial, no que se refere a especificidade da Sociologia na escola: dotar o estudante de uma compreensão conceitual, um olhar sociológico sobre a realidade social. As diferenciações parecem ligadas à relação que os grupos estabelecem entre a aquisição da referida compreensão e possíveis mudanças sociais e individuais. Na Figura 25, algumas palavras destacadas (sublinhadas) representam as referidas diferenciações grupais, diferentes tomadas de posição: **mudar, tentar, emancipação, coletivo** (G1-PIBID) e **viver, melhor, autonomia** (G2 -PECS).

Na análise contextual do G2, nota-se que os estudantes do estágio não desconsideram que a formação do olhar sociológico possa contribuir para uma transformação social, entretanto no desenvolvimento desse papel, eles ressaltam limites pedagógicos e epistemológicos:

A **Sociologia** tem que lidar com todas as limitações que tem na grade do **ensino médio** ele (estudante) **consiga** perceber isso e a partir disso desenvolver não apenas uma postura **crítica**, mas uma **posição política** de contestação. (G2 – PECS)

A **Sociologia** pode ajudar na vivência ou como ela pode ajudar de uma **forma crítica** aí vai **depende** de qual **vertente** ela pode ser apropriada, **acredito** eu. (G2 – PECS)

Considerando esses limites, os discursos desse grupo tendem a enfatizar uma mudança mais de caráter cognitiva e individual

Eu acho que esse tipo de **pensamento** de transformação imediata não pode se misturar com o que para mim seria o papel da **Sociologia** no **Ensino Médio** que é **apresentar** as possibilidades. (G2 – PECS)

É a construção do **senso** crítico do aluno. **Acredito** que muito mais do que **apresentar** para alunos todos os teóricos da **Sociologia** tudo que foi feito teoricamente dentro dessa disciplina, é fundamental você **apresentar** a oportunidade de **novos pensamentos** pra eles. (G2 – PECS)

As novas possibilidades apresentadas pela Sociologia podem então contribuir para uma mudança de postura, uma mudança cognitiva frente à vida, ao mundo e ao sistema econômico.

Ele propicia uma clareza de **posição política e ideológica**. Uma relevância prática uma relevância **política** que posicione aqueles alunos de **forma** diferente pro **mundo** e pra **vida**. (G2 – PECS)

Você é dependente desse celular, então surgem outros isso é o que o capitalismo faz. Então eu acho que pra **viver** bem, para a **Sociologia** **viver** bem é relativo, mas pra mim, na minha visão, viver **bem é viver** com um mínimo de **autonomia**. É saber que aquele caminho é verdadeiramente seu. (G2 – PECS)

Em síntese, a Sociologia opera uma mudança ao criar condições para uma crítica e uma autonomia dos sujeitos diante das condições colocadas pelo sistema social e econômico. Nessa perspectiva, de modo semelhante aos estagiários das outras duas universidades pesquisadas, os estudantes da prática de ensino da UNESP também apontam o autoconhecimento, o autoesclarecimento como uma função importante da Sociologia na formação da identidade dos adolescentes e jovens:

Mal ele (estudante) começou a colocar o pé ali na complexidade humana e quando ele colocar aí sim, ele vai **ver** que não tem verdades assim como a mídia coloca, como país, como a família, como o meio coloca, como o pastor, o padre. Eu acho que nesse sentido é mais fácil para ele **entender** a desnaturalização dessas aparências, dessas verdades.

Diria que a **Sociologia, ela é importante** porque ela fala para eles (estudantes) sobre os seres **humanos** e todas suas complicações. E nós somos nada mais do que seres **humanos**.

Nessa perspectiva, de modo emblemático, verificou-se que para alguns estagiários a Sociologia propicia uma compreensão científica da realidade, produz uma literatura especializada, no entanto, essa ciência e sua literatura podem ser vistas e apropriadas enquanto um instrumento de autoajuda.

Não é só um **livro**. Quando você **lê** um **Bauman**, estou **lendo** um teórico, então enquanto ciência, as **pessoas** acreditam mais fortemente ainda e aí **acaba** que **fica** como o colega falou é muito **bom** que a **pessoa** queira se repensar. [...]Assim você tem um **pequeno** contato e **acaba reproduzindo** como verdade porque é ciência, querendo ou não, é um **livro** de autoajuda. (G2 - PECS)

No caso do G1, também se estabelece a relação entre o ensino de Sociologia e a mudança individual. Para os bolsistas de iniciação, ele dota os sujeitos de um olhar específico sobre a realidade social que teria uma aplicabilidade mais imediata na vida do estudante do que outras disciplinas:

Eu **acho** que o Giddens é muito rico nesse sentido. Para ele, realmente, por exemplo, se você **olhar** essa mesa aqui e você pensar o trabalho que tem por trás dessa mesa você começa a pensar a questão florestal. (G1 - PIBID)

É **difícil** para o **aluno entender** qual que é a matriz qual que é a aplicabilidade dele saber como se reproduz as células e a **Sociologia** ela tem essa grande vantagem que ele pode sair da porta da **escola** ou simplesmente **olhar** ao **redor** e **ver** aquilo que está sendo ensinado ali naquele **redor**. (G1 - PIBID)

Nesse sentido, os bolsistas apontam também a mudança em relação ao outro.

Eu **acredito** que a **Sociologia**, ela nos permite ter um **olhar** que rompe com o mundo fenomênico simplesmente com o mundo que a gente **enxerga** você **consegue olhar** as pequenas do **cotidiano** e **enxergar** para além daquilo que você está vendo. (G1 - PIBID)

Acho que o fundamento disso é quando você **acaba** mostrando que a **Sociologia**, ela parte de uma **forma** de dentro da **escola** para fazer com que o **aluno enxergue** o outro em tudo que ele **ver** e tudo a sua volta. (G1 - PIBID)

Porém, eles salientam que esses processos de mudança em relação a si e outro desencadeados pelo conhecimento sociológico constituem o ponto de partida para uma mudança mais ampla:

Eu gosto muito da palavra **emancipação**. **Acho** que ela é um instrumento muito forte no sentido de você **tentar** emancipar um indivíduo dele **conseguir enxergar** o **cotidiano** ao **redor** pra além daquilo que ele simplesmente **vê**. (G1 - PIBID)

De **olhar** ao seu **redor** e **enxergar** com um novo **olhar** as **formas** de um novo jeito emancipado e através dessa **emancipação** individual, ela pode **passar** em uma **emancipação coletiva** e que pode alterar todo o **cotidiano**. Então sim **acho** que a **Sociologia** é uma **ferramenta** prática. (G1 - PIBID)

Em resumo, tanto o grupo 1 como grupo 2 apontam que a Sociologia opera uma mudança cognitiva que gera uma emancipação, uma autonomia individual. Todavia, os

bolsistas de iniciação procuram conceber em um mesmo processo: transformação pessoal e social, nas suas palavras: emancipação individual e emancipação coletiva.

Não é só **mudar** a minha **forma** de pensar, a minha **forma** de **ver**, o meu estilo de vida e fazer aplicações que muda a minha vida. É pensar na coletividade, pensar na **sociedade**. **Acho** que a **Sociologia** tem essa característica muito forte dessa busca pela emancipação **coletiva**. (G1 - PIBID)

Enfim, configurou-se no caso da UNESP tendências parecidas com aquelas verificadas no caso da UnB e da PUCPR. Dessa forma, os princípios comuns identificados nacionalmente também são partilhados localmente pelos licenciandos em Ciências Sociais: bolsistas de iniciação e estagiários. Observou também diferenças ainda que sutis entre os dois grupos a partir de um princípio comum, no qual a Sociologia visa dotar o estudante de um olhar específico sobre realidade. Os estagiários enfatizam que o olhar sociológico contribui para a emancipação individual/autonomia intelectual ao passo que os bolsistas, acentuam as possibilidades de emancipação coletiva.

O Quadro 17 contém uma síntese com os princípios organizadores das referidas diferenciações grupais. Configura-se um mapa epistemológico, no qual os sujeitos acima ocupam diferentes posições.

Quadro 17

Síntese - Princípios organizadores das diferenças entre Pibid x Pecs– UNESP

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Formação específica (Consciência sociológica)	Olhar sociológico	Olhar sociológico
Formação geral (Consciência cidadã)	Emancipação coletiva	Emancipação individual Autonomia

3ª Fase: possíveis ancoragens das diferenciações entre bolsistas e estagiários

De início, mais uma vez, é oportuno ressaltar a complexidade dos processos de ancoragem. A experiência docente por mais intensa que seja para os bolsistas ainda é somente um elemento daquela complexidade ou um fragmento finito de uma realidade infinita nas palavras de Weber (1986). Nesse sentido, como já visto, seria um risco atribuir ao Pibid elementos que não são do Pibid ou pelo menos de modo exclusivo, pois ao mesmo tempo que o licenciando está no programa, ele está cursando disciplinas da graduação, estágios, fazendo leituras de periódicos e livros, envolvido em debates e discussões sociológicas. Nessa perspectiva, observa-se que as referidas leituras, os pertencimentos teóricos ancoram alguns posicionamentos. Anteriormente, observou-se que os discursos trazem referências a diversos autores: “eu acho que o Giddens é muito rico nesse sentido [...]” (G1); “não é só um livro. Quando você ler um Bauman, estou lendo um teórico [...]” (G2)

No entanto, como nas análises anteriores sobre os processos de ancoragem, constata-se no a importância do fator experiência docente via Pibid ou Estágio, porém de modo mais acentuado, talvez, por ser mais explicitado pelos sujeitos. Cabe retomar o caso da UnB, onde se verificou uma diferenciação na avaliação dos licenciandos quanto aquelas experiências. Entre os bolsistas se assinalou uma valoração da experiência do Pibid comparada com o estágio. Dentre os estagiários, houve a preponderância dos aspectos negativos sobre os positivos na avaliação da experiência derivada da prática de ensino. Tais avaliações parecem impactar negativamente nas motivações referentes ao ingresso na carreira de magistério e na concepção sobre o papel da Sociologia na escola. Porém, em relação à PUCPR, observou-se uma tendência diferente. Quanto ao ingresso no magistério, os estagiários enfatizaram a prática como uma experiência motivadora de modo semelhante aos bolsistas de iniciação em relação ao Pibid.

A tendência na UNESP se aproxima mais da UnB, porém com uma diferenciação ainda mais nítida entre os grupos. Os discursos nos grupos de estagiários explicitam uma relação direta entre uma mudança nas concepções sobre o papel da educação e as experiências vivenciadas: “gente acaba totalmente perdida numa situação e agora e o caos? O que nós vamos fazer? Como que a gente pode contribuir para transformar uma instituição totalmente caótica, mas não está somente nas mãos do sociólogo para transformar”. (G2)

Os estagiários ressaltam uma dissociação entre teoria e prática, observada a partir da experiência docente: “a universidade prepara gente pra realidade da escola. [...]Então você, na licenciatura gera essa tristeza se você for com muita esperança que irá conseguir dialogar com as crianças e com os adolescentes de uma maneira super proveitosa pensando que a infraestrutura daquele lugar favorece.” (G2)

Para os grupos de bolsistas, o programa de iniciação à docência ajuda a promover a (re)articulação, entre teoria e prática, escola e universidade, um entrelaçamento nas suas palavras: “gente não aprende na universidade, na faculdade você recebe talvez um conjunto de teorias muitas vezes sem sentido e o Pibid faz isso se entrelaçar e quando vem a experiência daquele profissional isso faz dar um salto no processo formativo”. (G1)

Por conseguinte, o referido entrelaçamento possibilita ao licenciando vislumbrar, ressignificar o papel da educação: “a realidade é muito diferente do que eu imaginava, mas o Pibid me ensinou como lidar com o susto e a buscar e planejar mais, ir a fundo”. “O Pibid me dá esperança que uma organização pode mudar”. (G1)

Como no estudo na UnB, porém de forma mais acentuada os bolsistas demonstram uma valoração da experiência de iniciação à docência ao compará-la com o estágio: “no estágio como você acompanha dois meses uma turma e muitas vezes nem acompanha direito uma turma porque você vai pegando aulas jogadas para conseguir completar a carga horária, você não consegue ver o resultado como no Pibid [...]”. (G1)

Não obstante, a valoração de uma experiência em detrimento da outra, os discursos dos bolsistas nos sugerem hipóteses acerca dos processos de ancoragem: “agora se é um aluno que está ali na licenciatura que não compreende seu papel e entra numa sala de quarenta alunos, ele realmente não vai se sentir confortável”. “No estágio você não aprende a ensinar, você aprende a problematizar e relatar as relações entre ensino e aprendizagem”. (G1)

Os enunciados acima sugerem que haveria uma diferença no olhar sociológico dos licenciandos em Ciências Sociais sobre a escola. Nesse sentido, os estagiários focariam a escola como objeto de estudo e a inserem no contexto das macroestruturas sociais. Por conseguinte, haveria uma maior preocupação com os problemas sociais que influenciariam a escola, como se depreende dos discursos: A escola é o limiar de situações problemáticas”. (G2) “Como tem aluno que tem problemas sociais [...] alunos que apanham de família, tem pai bêbado, mas a gente tem outros tipos de superação”. (G2)

Desse modo, a experiência do estágio configura em primeiro plano o olhar do sociólogo que primordialmente “aprende a problematizar e relatar as relações ensino e aprendizagem” e em segundo plano, o olhar do professor de Sociologia. Nas palavras dos licenciandos que se colocam inclusive como sociólogos: “o estágio ele serve, acredito que o estágio hoje tem esse papel: chocar [...] os problemas são muito maiores e ele coloca verdadeiramente os pés do sociólogo no chão. Essa é a realidade da sociedade. (G2)

Os estagiários reconhecem que tais posicionamentos têm impactos nas concepções sobre a relação entre educação e sociedade, ou seja, nos termos conceituais dessa pesquisa, são fatores que ancoram/modulam as tomadas de posição: “as vezes a gente por falta de maturidade ou talvez por muita maturidade, a gente acabe tendo uma visão muito fatalista da sociedade brasileira, sobre a forma como ela vem se estruturando”. (G2)

Por sua vez, os bolsistas estariam mais focados nos problemas pedagógicos, nas soluções didáticas: “Quando chega no estágio 3 [...] que é a formação do material didático que é a regência, você vai apresentar material e quem está no Pibid já está fazendo isso desde o primeiro momento junto com um professor supervisionando ajudando a elaborar material didático. Trata-se de um foco nas questões pedagógicas, porém sem desvinculá-las do contexto social da escola: “A experiência do Pibid me proporcionou enxergar não somente a relação do aluno e a matéria que está sendo aplicada no momento, mas ver o todo, a relação do aluno, do professor, da matéria [...]. De lá, dá para ver todas as relações a complexidade dentro da sala de aula. (G1)

É interessante notar que os discursos dos licenciandos bolsistas da UNESP nos indicaram algumas hipóteses. Primeiro, eles apontaram o programa como um novo modelo de formação: “Pibid é mais do que só um projeto para melhorar as diferentes licenciaturas. Ele é um novo modelo de como formar um professor não só na Sociologia mas nas diferentes áreas [...]”. Segundo, eles indicaram de que forma a experiência de iniciação configura o olhar do futuro professor que aprende a observar e analisar sociologicamente os problemas da escola em busca de “soluções didáticas e pedagógicas”. E terceiro, algumas experiências dos licenciandos sugerem que a formação do olhar sociológico do professor pode contribuir para a formação do olhar do sociólogo, do bacharelado: “no meu caso a partir do Pibid e dessa experiência, eu resolvi estudar a educação. Eu estou fazendo bacharel agora, mas minha pesquisa é voltada para a área da educação[...]”.

Cabe ressaltar as ponderações das coordenadoras do estágio e do Pibid. Uma coordenadora sublinhou que os entrevistados (PECS) não tinham concluído as disciplinas Estágio 3, nem Metodologia 2, onde se aprofunda mais a discussão pedagógica. Inclusive, os posicionamentos dos estagiários estavam ligados aos temas discutidos durante o Estágio 2, como: políticas educacionais, orientações curriculares estaduais e nacionais, juventude e escola, papel das instituições sociais: família e igreja. Por isso, talvez, o foco deles na análise das condições macrosociais.

Entretanto, a coordenadora ressaltou que mesmo se as entrevistas ocorressem ao final do curso, provavelmente, aquelas concepções dos sujeitos não estariam alteradas. Para ela, a experiência deles não estaria centrada em um fazer pedagógico do ensino de Sociologia, no qual eles sejam protagonistas. Diferentemente do Pibid em que mesmo os bolsistas iniciantes planejam, participam das discussões e vivenciam as atividades pedagógicas. Inclusive essa vivência teria impactos não somente na dimensão pedagógica, como também na afetiva.

“Mesmo estando à frente de outras atividades (disciplinas, projetos), eles têm que planejar, participar das discussões. Assim, quando as coisas vão bem, ficam felizes, quando as coisas vão mal, ficam todos preocupados. Então toda essa angústia, quando os alunos prestam a atenção, ficam felizes, mas quando não prestam ficam arrasados. Então essa vivência permite a eles uma nova dimensão sobre a qual lhe falaram.” (Entrevista, coordenadora).

Para a coordenação, a referida vivência pode contribuir para diferenciar as perspectivas sobre relação entre ensino de Sociologia, escola, transformação e sociedade. Os bolsistas teriam uma visão mais dialética daquela relação. Ao se depararem com uma situação pedagógica na qual, inicialmente, o estudante na escola nem queria saber da disciplina Sociologia, mas depois de um tempo, consegue vê-lo envolvido, discutindo conteúdos, então nesse sentido, “eles (bolsistas) se percebem intervindo na realidade numa perspectiva de transformação mais do que aqueles que conseguem ver a escola numa análise mais macro (os estagiários) [...]”. A outra coordenadora concorda que é “necessário aprender fazendo junto à escola [...]”. “Os alunos vão para a escola não só porque têm subsídio teórico. A gente pega no pé dos meninos para organizarem as coisas, eles vão se envolvendo com a escola. Se envolvendo com as turmas e se envolvendo com esse ato de ensinar [...]”. (Entrevista, coordenadora).

Uma coordenadora ainda chamou a atenção para uma questão de fundo relativa ao estágio: “ele faz parte de uma concepção de educação tradicional”. Nessa perspectiva, “você

tem que observar, ver quem faz para aprender observando e não fazendo”. Para ela, essa concepção tradicional é oposta a Teoria Histórico-Cultural da aprendizagem¹⁹ em que “se o sujeito não estiver em atividade, ele não aprende. Ele está em atividade significa ter uma necessidade, um objeto da satisfação dessa necessidade e ir atrás dele”. (Entrevista, coordenadora).

Na análise das duas primeiras universidades, verificou-se que o Pibid contribuiu para que as licenciaturas desenvolvessem uma identidade própria e deixassem de fato de serem cursos complementares da formação do bacharel para se tornarem espaços de formação do professor. Na análise da UNESP, nota-se como o programa também parece ter contribuído para que os egressos ao buscarem outra habilitação em Ciências Sociais tivessem outra perspectiva do bacharelado como um desdobramento dos estudos e pesquisas desenvolvidas na licenciatura.

O programa contribuiu para uma modificação nas condições epistemológicas sob as quais se desenvolve a formação do estudante de Ciências Sociais ao favorecer a articulação entre teoria e prática, docência e pesquisa e em certo grau, a relação entre o bacharelado e licenciatura. Essas articulações entre os diversos aspectos da preparação docente configurariam localmente o que denominamos anteriormente: um modo misto de formação de professor. Nesse modo, os licenciandos, sobretudo, os bolsistas do Pibid, experimentam uma intensa imersão na cultura escolar, com base no aprender fazendo e, ao mesmo tempo, cursam as disciplinas curriculares tradicionais e podem vivenciar um estágio com base no aprender observando. O Quadro 18 traz uma síntese dos processos de ancoragem. São diversos fatores que modulam as diferenciações entre bolsistas e estagiários.

¹⁹ Teoria desenvolvida por Vigostski, Luria e Leontiev. Na elaboração da Teoria Histórico-Cultural, os autores tiveram influência do pensamento marxista, em especial, da concepção materialista histórica. Conforme Valeria Barbosa e Sueli Mendonça, na referida perspectiva teórica, no seu processo de desenvolvimento, “as crianças assimilam as formas sociais da conduta pela via das interações que mantêm com as outras pessoas de seu entorno, transferindo-as a si próprias em um processo de internalização do conteúdo cultural em jogo nessas relações”. (2007, p. 165)

Quadro 18 - Síntese – Fatores de ancoragem das diferenças entre Pibid x Pecs – UNESP

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Papel da Sociologia	Olhar sociológico Emancipação social	Olhar sociológico Emancipação pessoal – autonomia
Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
Olhar sobre a escola	Ensinar /Problemas pedagógicos e sociais.	Observar /Problemas sociais
A escola	Espaço de intervenção/atuação	Objeto de estudo/compreensão
Posição	Professor	Sociólogo

No Quadro 18, dentre os fatores de ancoragem, chamou a atenção os processos diferenciados de construção do olhar sobre a escola. Dentre as três universidades, talvez sejam os bolsistas da UNESP que trouxeram mais elementos, conceitos e descrições pedagógicos. Cabe uma comparação com a UnB, no qual, no projeto do Pibid, os estudantes buscavam compreender como os conflitos são instalados e administrados dentro da escola. Assim, eles olhavam para os professores supervisores tendo em mente a questão: como os docentes mediavam os conflitos na sala de aula, salas com 40, 50 alunos, como eram abordados pedagogicamente, politicamente? E os estudantes da UNESP apontaram a posição do supervisor também na produção do conhecimento escolar, mas enfatizando a produção do material didático.

Nesse sentido, um dos professores supervisores ressaltou a importância do diálogo nesse processo de construção didática. “O fazer cotidiano possibilita o entendimento primeiro que a escola existe na cultura do grito e eu entendo que essa não seja a melhor forma para estabelecer uma mediação com os alunos. Então eu tento demonstrar que é possível a gente construir outros meios, outras formas de estabelecer o diálogo com os alunos [...]. Para ele, “o espaço da escola é o espaço dessas trocas em que não somente o professor é portador do conhecimento, mas os alunos também” [...]. (Entrevista, supervisor).

Nessa perspectiva, haveria os momentos de troca de posição entre o professor supervisor e os bolsistas. Mesmo iniciantes, eles são convidados a assumir a condução da aula, concretizando aquilo que fora planejado (aula) e construído (materiais). “Eu coloquei os bolsistas enquanto professores e me tornei aluno e participei da dinâmica como aluno, no sentido de não só colaborar com desenvolvimento da atividade, mas também de dar possibilidades para eles com a minha presença [...] esse processo, essa é uma das tarefas do Pibid na formação da docência”. (Entrevista, supervisor).

Nota-se que o discurso do professor supervisor também traz aspectos da Teoria Histórico-Cultural citados anteriormente quando da análise dos discursos dos bolsistas, elementos como: a ênfase nas trocas, diálogos e no aprender fazendo e não observando. É oportuno sublinhar que, na UNESP, o projeto pedagógico indica aquela teoria da aprendizagem como fundamento dos diversos programas do Núcleo de Ensino, inclusive aqueles anteriores ao programa de iniciação à docência. Alguns dos projetos do Núcleo tinham uma estrutura parecida com a do Pibid: bolsas, parceria com uma escola e com o professor de Sociologia. A coordenação verificou que os bolsistas daqueles projetos teriam tido desempenho semelhante aos dos bolsistas do Pibid. Desempenho avaliado pelos relatórios, pelas intervenções em sala de aula e pelas observações dos docentes. Para as coordenadoras, “tudo aquilo que você vai encontrar das qualificações, das participações de pibidianos na sala de aula, a gente já tinha nos registros no Núcleo de Ensino”. (Entrevista, coordenadora).

Mas, então, qual seria a diferença para o Pibid? Conforme a coordenação, primeiro, ele trouxe uma certa massificação decorrente do aumento da quantidade de bolsas. Segundo, promoveu uma maior interlocução entre a universidade e a escola via professor supervisor. Terceiro, o programa deu ressonância à produção científica sobre a formação de professor do Núcleo. Já havia um desenvolvimento de materiais pedagógicos e conceituações, porém, “não potencializava o que era possível como a gente ver agora.” Enfim, as condições dadas pelo Pibid (aumento do número de bolsas, professor supervisor) contribuíram para ampliar, dar visibilidade aos projetos do Núcleo de Ensino. E por outro lado, como fora visto inicialmente as estruturas e programas desenvolvidos pelo Núcleo deram suporte à implantação do programa da Capes, inclusive com ações integradas entre eles. (MENDONÇA; SILVA, 2012)

Nesse sentido, cabe enfatizar que a Teoria Histórico-Cultural já fundamentava as ações do Núcleo de Ensino, no entanto, ao que parece com o Pibid, a presença dos seus fundamentos se tornariam mais evidentes. Observou-se que as coordenadoras, bolsistas e o supervisor expressam os princípios daquela teoria em seus discursos. Assim, as modificações ou implementação de dadas condições institucionais postas pelo programa parece que ajudou na consolidação/ampliação de certos princípios epistemológicos e pedagógicos que já há algum tempo eram apregoados no interior da universidade.

Ao final desse capítulo, talvez seja possível tecer considerações mais gerais, com menos referências aos dados empíricos. Assim, é oportuno lembrar que no capítulo 1, no item acerca da abordagem metodológica sócio-histórica, assinalou-se que uma mudança educacional se desenvolve sob certas condições sociais, ainda que ela tenha sido preconizada numa época mais remota.

A Pedagogia de Projetos, por exemplo, hoje em voga, parece uma metodologia muito recente, mas ela fora proposta por John Dewey no início do século passado. Poucas décadas depois, ela já era difundida no Brasil por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Na perspectiva da Filosofia Pragmática, Dewey afirmava que “todo conhecimento verdadeiro deriva de uma necessidade. A humanidade se desenvolveu tratando de obter conhecimentos que satisfizessem suas necessidades” (1973, p. 162)

Essa concepção filosófica e pedagógica nasce no auge da sociedade industrial, contudo estamos sugerindo a hipótese que ela encontra as condições do seu pleno desenvolvimento onde o conhecimento se tornou a mola propulsora do capitalismo, ou seja, na sociedade atual, denominada por alguns justamente como sociedade do conhecimento. Na visão de Manuel Castells (1999), o conhecimento se tornou a principal força produtiva, elemento central de incremento da produtividade. O autor esclarece que a força motriz não reside exatamente no conhecimento, mas na sua aplicação para a geração de novos conhecimentos e tecnologias de processamento e comunicação de informações. Por isso, o autor propõe o conceito de sociedade em rede no lugar de sociedade do conhecimento.

Para Fernando Hernandez (1998), o crescente interesse pelos projetos estaria relacionado justamente aos saberes oriundos do uso das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação. Ressalta-se que o crescimento do volume de informações derivado dessas novas tecnologias teria colocado em xeque um ensino voltado para o acúmulo de conhecimentos. O desafio é desenvolver a capacidade do estudante de utilizar as diferentes tecnologias para construção, tratamento crítico e aplicação desses conhecimentos. Nesse sentido, ganha relevância uma abordagem que tenha como ponto de partida o desenvolvimento de projetos de pesquisa, projetos de trabalho.²⁰

Desse modo, sob essas condições sociais, as proposições de Dewey, que outrora poderiam ser concebidas como abstrações, são atualizadas, se tornam tangíveis, aplicáveis e até necessárias na perspectiva dos formuladores de políticas públicas, pedagogos e professores. Nessa direção, é razoável supor também que, na UNESP, os princípios da Teoria Histórico-Cultural já presentes nos projetos do Núcleo de Ensino ganham maior visibilidade e mesmo concretude sob as novas condições institucionais e epistemológicas trazidas pelo Pibid.

4.5 Síntese: princípios comuns geradores das diferentes tomadas de posição:

UNB x PUCPR x UNESP

No presente capítulo, buscou-se investigar como a configuração de um campo comum em âmbito nacional se diferenciou localmente em três universidades. Averiguou-se que o primeiro princípio relativo ao desenvolvimento de uma consciência sociológica recebeu diferentes nomes, mas que ensejam basicamente o mesmo significado: a Sociologia tendo como papel a formação de uma compreensão (UNB) ou um olhar especializado (UNESP) ou óculos para análise da realidade social (PUCPR).

²⁰ Hernandez faz uma distinção entre pedagogia de projetos e projetos de trabalho que cabe aqui citar pois faz referência justamente aos diferentes contextos históricos (sociedade industrial e sociedade do conhecimento) nos quais surgiram tais abordagens. “A diferença fundamental é, em primeiro lugar, o contexto histórico. A pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projeto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. Eu não digo que uma coisa é melhor que outra e sim que são diferentes”. Entrevista. **Fernando Hernández. Revista Nova Escola. Agosto/2002.**

Quanto ao segundo princípio (a consciência cidadã), nas três universidades, os discursos dos bolsistas apontam o domínio do conhecimento sociológico como a base para uma mudança de caráter social vista como emancipação (UNESP), transformação (UNB) e inclusão (PUC). A maior diferenciação nesse caso, apareceu na comparação entre licenciandos bolsistas do Pibid e licenciandos estagiários em cada universidade. Os bolsistas ressaltaram o caráter mais social da mudança ao passo que os estagiários enfatizaram sua dimensão individual relacionando o exercício da cidadania sociologizada com um processo de transformação pessoal e existencial (UNB) ou de emancipação do sujeito (UNESP) ou de autoesclarecimento (PUCPR).

Dessa forma, a partir de referenciais constitutivos de um mapa comum ou princípios geradores de tomada de posição (nos termos de Bourdieu e Doise), os sujeitos seguem por caminhos diversos. No caso, com base na concepção de um ensino voltado para uma cidadania sociologizada, os sujeitos assumem diferentes posicionamentos sintetizados no Quadro 19.

Quadro 19

Princípios comuns geradores das diferentes tomadas de posição – UNB – PUCPR - UNESP

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Papel da Sociologia UNB	Instrumento de compreensão Cidadania Sociologizada: Transformação social	Instrumento de compreensão Cidadania Sociologizada: Transformação pessoal
Papel da Sociologia PUCPR	Instrumento-óculos Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Inclusão social	Instrumento-óculos Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Autoesclarecimento
Papel da Sociologia UNESP	Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Emancipação social	Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Emancipação pessoal - autonomia

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ancoragens das representações sociais

Neste trabalho, a investigação empírica objetivou identificar as representações dos bolsistas do Pibid na área de Ciências Sociais sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, bem como as concepções sobre suas experiências de iniciação à docência. Para tanto, buscou-se apoio na abordagem sócio-histórica da educação e na abordagem societal das representações sociais. Esta pressupõe três hipóteses de pesquisa: a existência de um campo comum, de variações grupais e individuais e de ancoragens das variações.

Nessa perspectiva, no capítulo 3, foram identificados os referenciais partilhados entre bolsistas do Pibid acerca da Sociologia na escola básica. Caracterizou-se um núcleo central e um campo comum. Inicialmente, identificou-se duas categorias amplas: consciência sociológica e consciência cidadã. A primeira congrega os esquemas centrais de pensamento e a segunda, os esquemas periféricos. No entanto, na análise do campo comum, tais categorias foram identificadas mais como princípios interligados do que esquemas situados em espaços diferenciados e hierarquizados.

Em síntese, existiriam dois princípios comuns: 1) a Sociologia como meio para uma formação específica, o domínio de uma linguagem conceitual (uma consciência sociológica) e nessa condição, 2) ela seria o fundamento para uma formação geral, a preparação para o exercício da cidadania (consciência cidadã). Assim, a consciência sociológica e a consciência cidadã seriam as duas faces de um mesmo processo formativo: a preparação para o exercício de uma cidadania sociologizada.

No capítulo 4, investigou-se como essa configuração no âmbito nacional do campo comum se diferenciou localmente em três universidades. Diferenciações mais acentuadas foram verificadas entre licenciandos bolsistas do Pibid e licenciandos estagiários em cada instituição. Os dois grupos compartilham a concepção de uma Sociologia como promotora de uma mudança na vida do educando. Entretanto, enquanto os bolsistas enfatizam a dimensão mais social da mudança, estagiários salientam sua dimensão individual. Neste caso, o exercício da cidadania sociologizada tende a ser visto como um processo de mudança pessoal e existencial (UNB) ou de emancipação do sujeito (UNESP) ou de autoesclarecimento (PUCPR).

Ainda no capítulo 4, já foram apontados possíveis fatores moduladores das variações grupais. Dentre outros, observou-se que elas estariam ancoradas nas próprias experiências docentes dos licenciandos enquanto bolsista de iniciação ou estagiário. Todavia, em cada instituição de ensino, essas experiências tinham contornos próprios em razão das condições institucionais e epistemológicas sob as quais se desenvolveram. Assim, haveria as variações grupais em cada IES como também diferenciações entre universidades.

Nessas considerações finais, será apresentada uma síntese desses elementos moduladores, porém há a pretensão de relacioná-los ao contexto social mais amplo abordado no capítulo 2. Para tanto, sugere-se a abordagem dos processos de ancoragem no que denominamos camadas: uma primeira camada relativa às condições epistemológicas e internas à universidade e uma segunda referente às condições externas, as condições macrossociais, institucionais e legais. Cabe reafirmar que se trata dos dois lados de um amplo processo de modulação como nos mostraram Bourdieu e Doise. Para os autores, ele envolveria elementos de ordem psicológica, psicossocial e sociológica, como inserções sociais, relações de classes, fatores identitários, valores, dentre outros.

1ª Camada de ancoragem: condições internas institucionais e epistemológicas

Na análise das universidades, verificou-se a importância de pelo menos quatro eixos de elementos que contribuem para explicar as diferenciações grupais: o tipo de inserção na escola via um projeto institucional ou disciplina curricular, a valoração, a duração da referida inserção e o posicionamento\identificação\ projeção dos sujeitos durante a experiência docente, como professor ou sociólogo.

Tais elementos ligados à experiência docente ancoram as diferentes concepções dos sujeitos, mas ao mesmo tempo eles são compreendidos e avaliados a partir daquelas concepções. Trata-se de um processo de retroalimentação e reflexibilidade, no qual as inserções sociais docentes (estágio ou Pibid) ancoram representações sociais sobre a Sociologia e a escola que por sua vez influenciam na construção da identidade docente e reforçam o sentimento de pertencimento à licenciatura. Esses fatores identitários geram reflexões e posicionamentos sobre as referidas experiências docentes e a própria carreira de magistério.

Nas três instituições, notou-se que a maior duração\intensidade (12 meses no mínimo\10 horas semanais) da experiência no Pibid em contraposição aos 6 meses de estágio parece contribuir para diferenciar as percepções dos sujeitos. Os discursos apontam de um lado, estagiários projetando ações de curto prazo objetivando uma possível desconstrução\transformação pessoal dos educandos e do outro lado, os bolsistas projetando ações de médio e longo prazo que lhes propiciam vislumbrar outras possibilidades para o ensino de Sociologia.

Caberia explicitar que com exceção da UnB, na UNESP e PUC, há pelo menos três estágios ao longo do curso, ou seja, três semestres de inserções na escola. No entanto, as discontinuidades, as mudanças de escola, a fragmentação do estágio (observação, participação, produção de materiais, regência) são fatores que pesam para que o licenciando não tenha uma perspectiva de longo prazo acerca do seu papel e da Sociologia na escola.

As diferenças entre as duas experiências não dizem respeito somente ao tempo de inserção na escola. De um lado, os bolsistas desenvolvem as atividades a partir de um projeto institucional previsto para durar pelos 12 meses, ou seja, cobrindo todo ano letivo cujos fundamentos, intenções e temáticas estão explicitados: administração de conflitos no interior da escola (UnB), a abordagem dos direitos humanos (PUCPR), compreensão da aprendizagem com base na teoria histórico-cultural (UNESP). Do outro lado, estagiários estão inseridos na escola, a partir de uma exigência curricular, de uma disciplina com duração semestral. Seis meses, conforme o discurso acima, não constituiria tempo suficiente para um processo de desconstrução.

As distintas experiências docentes têm repercussões diferentes para a formação da identidade do licenciando em Ciências Sociais. O estágio docente configura em primeiro plano o olhar do sociólogo que fundamentalmente aprende a observar, problematizar e relatar as questões sociais referentes à escola e em segundo plano, o olhar do professor de Sociologia.

Por sua vez, a experiência de iniciação à docência coloca em primeiro plano, o desenvolvimento do olhar do professor de Sociologia que primordialmente aprende a observar e propor soluções para questões pedagógicas. Entretanto, essa formação não está dissociada necessariamente da formação do olhar do pesquisador que também se coloca como um futuro sociólogo da educação.

Em síntese, observamos que as mudanças nas condições institucionais no interior das universidades, como a implementação do Pibid, contribuíram para ancorar uma mudança nas condições epistemológicas sob as quais se desenvolvem a licenciatura. Houve uma transformação nas representações sobre a Sociologia e seu papel na escola e sobretudo na identidade do licenciando em Ciências Sociais – sujeito que passou a se reconhecer predominantemente como um professor de Sociologia em formação.

O Quadro 20 traz uma síntese dos fatores de ancoragem nas três universidades. Em destaque (amarelo) aqueles fatores mais típicos de cada instituição.

Quadro 20

Fatores de ancoragem das diferenças grupais – UNB/PUCPR/UNESP

Universidade	Fatores de ancoragem	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
UNB	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: Negativa
	Identidade/projeção	Professor de Sociologia	Sociólogo
	A concepção de ciência e Sociologia	Audiência externa \ Sociologia Pública	Audiência interna \ Sociologia Profissional
PUCPR	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: positiva
	Identidade/projeção	Professor de Sociologia	Professor de Sociologia
UNESP	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: Negativa
	Identidade/projeção	Professor de Sociologia	Sociólogo
	Olhar sobre a escola	Ensinar Problemas pedagógicos	Observar Problemas sociais
	A escola	Espaço de intervenção \ atuação	Objeto de estudo \ compreensão

Nos parágrafos anteriores, foram abordados os fatores comuns às universidades. A seguir, será feita uma síntese referentes aqueles elementos mais peculiares de cada instituição, aqueles que foram destacados em amarelo no Quadro 20. No caso da UnB, caberia sublinhar que as diferenciações grupais tendem a refletir também a influência de distintas concepções da Sociologia como ciência. Com base nas proposições de Burawoy, de um lado, sugere-se que alguns posicionamentos dos estagiários estariam mais próximos

da perspectiva da Sociologia Profissional e por outro lado, algumas posições dos bolsistas se aproximariam da linha da Sociologia Pública:

As concepções epistemológicas dos bolsistas sobre a Sociologia tiveram na escola um campo fértil para seu desenvolvimento. Suas ações docentes foram desencadeadas a partir de um projeto institucional que tinha como eixo a administração dos conflitos no espaço escolar. Eles coordenaram oficinas para os estudantes do ensino médio acerca dos mais variados temas: conflitos, intolerância religiosa, relações de gênero e raciais . Em suma, tiveram a oportunidade de utilizar o conhecimento sociológico em razão de uma finalidade mais ampla da educação: desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos, a formação da cidadania.

Naquelas atividades, haveria espaço para uma publicização da Sociologia nos termos propostos por Burawoy. O uso da linguagem sociológica para o debate de certos temas geralmente é restrito a uma audiência interna (universidade). Todavia, no caso, ela foi utilizada e pode ser apropriada por uma audiência externa, ainda que sob determinados limites e condições pedagógicas.

Os diversos atores envolvidos com Pibid em Ciências Sociais quando chegaram ao programa trouxeram consigo uma formação, uma história no campo sociológico, com suas opções, filiações e pertencimentos teóricos. Inclusive, cabe enfatizar que a história acadêmica da coordenadora do programa influenciou na própria formulação de um projeto institucional que tinha como tema os conflitos no interior da escola. Desse modo, as concepções de ciência, Sociologia e educação em um primeiro momento inspiram um projeto, mas as ações por ele desencadeadas retroalimentam e podem redirecionar ou mesmo modificar aquelas concepções.

Em relação à PUCPR, verificou-se que as diferenciações entre os dois grupos são mais sutis. Elas não se relacionam de modo decisivo com a valoração da experiência e a identidade do licenciando, como se constatou mais acentuadamente no caso da UnB e da UNESP. De modo geral, estagiários e bolsistas mesmo que em graus diferentes se identificam e se projetam como futuros professores de Sociologia.

A história do curso de Ciências Sociais na PUC é um fator que provavelmente contribui para essa maior aproximação entre perspectivas grupais. Assinalou-se no capítulo 3 que o curso foi recriado, apenas como licenciatura em Sociologia, na metade dos anos 2000, na época da retomada da obrigatoriedade da Sociologia na escola. Portanto, dentro do

curso não haveria uma disputa em torno da construção da identidade do graduando: bacharel ou licenciando, professor ou pesquisador.

Em síntese, as diferenciações grupais parecem derivar mais de aspectos relativos à própria dinâmica do estágio e do Pibid (duração e intensidade). Elas também podem estar ancoradas nas inserções individuais, como por exemplo, a experiência docente no campo do magistério público e particular. Alguns estudantes do estágio, ainda cursando a licenciatura já tinham sido professores em escolas particulares na condição de horistas e na rede pública do Paraná como contratos temporários.¹

Quanto à UNESP, verificou-se certas peculiaridades quanto às diferenciações grupais, sobretudo, aquelas ligadas às concepções acerca da instituição escolar. De um lado, averiguou-se que os estagiários focam seu olhar sobre os problemas macrossociais que afetam a escola, como a violência familiar, a exclusão, a desigualdade social e seus impactos na aprendizagem. Por outro lado, os bolsistas enfatizam os problemas de aprendizagem, as soluções didáticas e suas conexões com o espaço microssocial escolar.

Cabe lembrar que na UNESP, o projeto pedagógico indica a Teoria histórico cultural da aprendizagem como fundamento dos diversos programas do núcleo de ensino e da licenciatura, inclusive aqueles anteriores ao programa de iniciação à docência. No entanto, ao que parece no caso do Pibid, a presença de tais fundamentos se torna mais evidente. Os sujeitos explicitam aquela teoria como balizadora de suas práticas. Assim, as modificações ou implementação de condições institucionais como os programas citados contribuíram para consolidação\concretização de certos princípios epistemológicos e pedagógicos que já há algum tempo eram apregoados no interior da universidade.

2ª Camada de ancoragem: condições externas, institucionais e epistemológicas

No capítulo 4, foi visto que a concepção de Sociologia como instrumento de formação da cidadania sociologizada pode assumir diferente contornos e ensejar diferentes posicionamentos entre os grupos de licenciandos no interior das instituições. Tais diferenciações são ancoradas por diversos fatores, dentre os quais um dos mais evidentes está relacionado à inserção dos licenciandos na escola via Pibid ou estágio. A experiência

¹ No Estado Paraná, a Secretaria de Educação permite que estudantes de graduação possam participar da seleção para professores substitutos.

docente modula as representações sociais e os processos de formação de identidade relativos à licenciatura e à carreira de magistério.

Contudo, aquelas representações também estão ancoradas em processos sociais e históricos mais amplos, em condições externas à universidade, como aquelas analisadas no Capítulo 2. Naquele capítulo, apontou-se que desde o início da década de 90, ainda no momento de redemocratização, diversos atores se mobilizavam para que a Sociologia fosse incluída como disciplina nos currículos do antigo 2º grau. O argumento central era a importância da disciplina na formação do cidadão. Naquele contexto, a educação era concebida sobretudo como promotora da cidadania (SOBRAL, 2000). Nessa direção, em 1996, a nova LDB, Lei nº 9394/96, instituiu como um dos objetivos do ensino médio: “*o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Art. 36).

Porém, o aprofundamento da discussão sobre o papel da Sociologia na escola ganha impulso em meados da primeira década deste século sob condições institucionais e legais que contribuíram para um processo de maior consolidação da disciplina. Em primeiro lugar, houve o instituto legal da obrigatoriedade da disciplina em 2008. Na realidade, em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitira uma resolução que já tornava o seu ensino obrigatório. No mesmo ano, o CNE também lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Sociologia). Como já observado, tais orientações impactaram nas concepções sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. Nessa pesquisa, se constatou que diversos sujeitos incorporaram aos seus discursos expressões mais técnicas difundidas pelas orientações, como por exemplo, os conceitos de desnaturalização e estranhamento.

A partir da obrigatoriedade da disciplina Sociologia, o seu ensino passou a ser alcançado sistematicamente pelas políticas públicas do Governo Federal, como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e programas de formação de professor como Pibid. Salienta-se ainda que o Pibid foi instituído no âmbito da Capes em um contexto de modificações institucionais promovidas naquele órgão pela Lei nº 11.502/2007. Historicamente vinculada à formação de pessoal em nível de pós-graduação, aquela agência recebeu a função também de induzir e fomentar ações que objetivassem à integração entre a pós, a graduação (formação de professores) e a escola básica.

Sob essas novas condições institucionais e jurídicas, além do Pibid, diversos programas do MEC foram abrigados na Capes, dentre os quais: Prodocência, Parfor, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Observatório da Educação.

Em função dos processos de globalização e de democratização, observou-se que a política educacional no que tange ao ensino superior estava sendo formulada em um momento de crescentes demandas e cobranças dirigidas à universidade, dentre as quais aquelas relativas à democratização do acesso, ao aumento da diversidade étnico-racial do corpo discente e a uma maior responsabilidade na formação de docentes para educação básica.

Nesse contexto, essas políticas têm sido influenciadas por duas concepções: educação para a cidadania e educação para competitividade (SOBRAL, 2000). Inicialmente pode parecer que no caso das mudanças nas condições institucionais citadas acima, haveria uma forte influência da primeira concepção (cidadania). Elas estariam relacionadas às demandas de ONGs, movimentos sociais, sindicais, etc. No entanto, diversos setores empresariais, organismos nacionais e internacionais também reivindicam a melhoria da qualidade da educação como uma estratégia para o desenvolvimento econômico, o aumento da produtividade e a inserção competitiva do país no mundo globalizado.

As condições institucionais citadas não poderiam deixar de influenciar as representações dos licenciandos. Os estagiários também compartilham da perspectiva de uma cidadania sociologizada, entretanto acentuam nos discursos a Sociologia como instrumento de transformação pessoal e existencial. Os bolsistas do Pibid por sua vez enfatizam as possibilidades de uma mudança social.

O Pibid e a constituição de um modo misto de formação docente:

A pesquisa como um elemento de formação dos professores de Sociologia

No capítulo 1, assinalou-se que Sobral e Trigueiro (1994) ao analisarem as tendências da produção do conhecimento, verificaram a emergência no Brasil de um modelo misto de produção da ciência. Ele associava a pesquisa básica à aplicada, articulava cientistas a outros atores como o governo, as ONGs e empresários bem como as demandas da comunidade científica às demandas econômicas e sociais.

Nessa perspectiva, Gilberto Santos (2005) se refere à necessidade de um novo modo de formação de docentes para o Ensino Fundamental. A tese do autor é que os estudantes do curso de Pedagogia desenvolvem representações ingênuas sobre a produção do conhecimento na contemporaneidade. As representações se assentam numa perspectiva dogmática do conhecimento, sem evidências de uma compreensão da ciência e da tecnologia como um processo socialmente distribuído. Então, Lacerda propõe um novo modo de formação que atenua as deficiências em letramento científico dos futuros professores de ciências.

No capítulo 4, na análise das diferenciações, verificou-se nas três universidades, o desenvolvimento do que, na presente tese, foi denominado modo misto de formação de professores. É importante lembrar que com o Pibid, a Capes intencionava justamente gerar um novo ambiente de formação para o magistério. De fato, as análises anteriores apontaram que o programa teria contribuído para instituir um ambiente diferenciado.

Talvez, se possa considerar que os bolsistas do Pibid experimentam um modelo misto de preparação para o magistério. De um lado, enquanto está no programa, o estudante também está cursando as disciplinas da graduação, lendo artigos, participando de debates e discussões sociológicas, ou seja, imerso na cultura acadêmica com foco nos saberes disciplinares. Numa cultura, onde os valores ligados à organização do bacharelado são acentuados em detrimento da licenciatura. Nesse contexto, Sayonara Leal observa que no caso específico da Sociologia, haveria uma “subvalorização das disciplinas específicas da licenciatura em relação à sobrevalorização das disciplinas e formação do bacharelado em Ciências Sociais, levando a uma falsa dicotomia entre ensino e pesquisa na formação de docentes de Sociologia”. (2016, p. 7)

Por outro lado, o bolsista de iniciação está intensamente (pelo menos 10 horas semanais) imerso na cultura da escola construindo saberes experienciais. Tais saberes são construídos com base em um projeto institucional: saberes relativos à administração de conflitos na escola (UnB), ao desenvolvimento dos direitos humanos (PUCPR), aos diversos aspectos da aprendizagem (UNESP).

Outros pesquisadores apontam que a imersão precoce na escola, a realização de pesquisas, os grupos de estudo (ROCHA, 2013), assim como as observações, o planejamento coletivo, a participação nas reuniões, nas oficinas acabam por gerar uma série de

estranhamentos, deslocamentos e aprendizagens (SCHWEIG, 2015). Nesse processo de imersão na prática vai se constituindo a identidade profissional do futuro professor.

Em síntese, o modo misto de formação se caracteriza por associar o desenvolvimento dos saberes disciplinares e pedagógicos no âmbito acadêmico com os saberes experienciais advindos da experiência de imersão na escola. Portanto, trata-se de um modo de formação que implica uma certa diversidade e flexibilidade institucional, pois articula a universidade e as escolas envolvendo professores do ensino superior e professores da educação básica. Estes situados no programa também como formadores dos futuros docentes.

Esse modo formativo também se caracteriza por possibilitar a aquisição dos saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e experienciais) como também, a preparação para a pesquisa. De acordo com Gatti (2014), uma das dificuldades nas licenciaturas consiste justamente em se constituir um equilíbrio entre o desenvolvimento do domínio do conhecimento específico da área, a formação para a pesquisa e para o ensino na educação básica. No trabalho coordenado pela autora citado anteriormente, muitos licenciandos apontaram o Pibid como um eliciador, um estímulo para se iniciar o estabelecimento desse equilíbrio.

No presente estudo, os discursos vão ao encontro daquela tendência, porém com um diferencial, com uma especificidade. Os licenciandos em Ciências Sociais colocam a própria educação e a escola como objetos de reflexão, análise e pesquisa sociológica. Nessa perspectiva, observou-se que os estudantes percebem o programa justamente como um espaço de formação, um momento de experimentação, de construção de um olhar sociológico, de produção de um conhecimento especializado sobre a escola e a Sociologia na escola.

É importante lembrar que na década de 90, alguns pesquisadores demonstravam muita preocupação com os rumos da pesquisa sobre educação no campo da Sociologia. Para Luiz Antônio Cunha (1992), a educação, de modo geral, tinha se tornado, conforme sua expressão, “um objeto rejeitado na Sociologia”, não obstante ter sido um dos temas primordiais da teoria sociológica clássica e de pesquisa de cientistas sociais no Brasil, das décadas de 30, 40 e 50. A hipótese do autor é de que os professores universitários não se percebiam mais como educadores, apenas como técnicos-pesquisadores. Naquele contexto, a Sociologia da educação se tornou uma especialidade mais ligada às faculdades de educação do que aos departamentos de Ciências Sociais.

De acordo com Roque Laraia (1991), naquele contexto, a própria licenciatura em Ciências Sociais teria sido posta em segundo plano. Ela era concebida como a opção daqueles alunos sem vocação para a pesquisa e para o magistério superior.

No entanto, em pesquisa mais recente, Fernanda Sobral (2013) questiona se de fato a educação é um objeto esquecido ou escondido no âmbito da pós-graduação em Sociologia. No período da pesquisa realizada, ela constatou de um lado que a educação tinha sete linhas de pesquisa em 1999 (número relativamente baixo), reduzidas para três em 2009, ou seja, poderia estar sendo esquecida. No entanto, por outro lado, mais recentemente, a autora verificou que a questão da educação encontra-se embutida em outras linhas de pesquisa na pós-graduação em Sociologia que tratam de temas como desigualdade, trabalho, cultura, políticas públicas, ou seja, ela pode estar de fato escondida em outras linhas de pesquisa.

Nessas considerações finais, a partir das sínteses acima, cabe apontar alguns temas, hipóteses, conjecturas, questões para futuros trabalhos. Assim, cabe indagar: será que talvez nos últimos anos, certas condições não estariam contribuindo para modificar o quadro descrito acima, especialmente, no tocante à pesquisa sobre o ensino de Sociologia? Será que não estariam em construção as bases de um campo de ensino de Sociologia com o aumento da produção sociológica acerca da educação?

Ressalta-se que algumas pesquisas de doutorado mais abrangentes sobre a referida produção indicam no máximo a formação de um subcampo ou área científica. Para Lígia Eras (2014), o processo de intermitência da disciplina, dentre outros fatores, contribui para a inserção da temática do ensino de Sociologia no campo acadêmico sob uma lógica subalterna, como um subcampo que pouco interesse despertou nos cientistas sociais. Todavia, os movimentos mais recentes externos à academia, repercutiram nela, assim, hoje, haveria uma inflexão na qual aquela temática estaria se configurando como o objeto de pesquisa no espaço acadêmico.

A pesquisa de Roberta Neuhold (2014) indica a constituição de uma área científica, com a organização de grupos de pesquisa e de eventos científicos, a criação de disciplinas e linhas de investigação. No entanto, para a autora, essa produção continua restrita a alguns grupos sem um maior reconhecimento de pesquisadores de áreas mais consolidadas.

Numa linha próxima das pesquisadoras acima, é possível apontar que a emergência do subcampo ou área científica está relacionada ao desenvolvimento de certas condições institucionais e epistemológicas. De um lado, observou-se mudanças nas condições

socioinstitucionais como aquelas já elencadas: a obrigatoriedade da disciplina escolar, elaboração de orientações curriculares e a inclusão do ensino de Sociologia nas diversas políticas públicas especialmente aquelas desenvolvidas pela Capes. Do outro lado, notou-se também alterações nas condições internas, condições cognitivas relativas à dinâmica da produção acadêmica. Então, houve a criação de um grupo de trabalho e uma comissão de ensino de Sociologia no âmbito da Sociedade Brasileira de Sociologia e mais recentemente, foi fundada a ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais)². Verificou-se também o aumento do quantitativo de pesquisas em programas de pós-graduação stricto sensu sobre o tema. No período de 1993 até 2013, pesquisadoras identificaram pelos menos 51 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado (HANDFAS; MACAIRA, 2012; NEUHOLD, 2014).

E nessa direção, indicamos que o Pibid trouxe um impacto direto nas condições internas referentes ao papel da pesquisa na formação de professores. Ele teria funcionado de fato como um eliciador ou estímulo à integração entre a aquisição dos saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e à formação para a pesquisa recolocando a educação e o ensino de Sociologia como objetos de investigação sociológica, no dia a dia da formação dos licenciandos.

Os estudos de Danyelle Gonçalves e Irapuan Lima Filho (2013) apontam que o programa efetivamente reforça a formação dos discentes para a pesquisa. Haveria um impacto dessa formação no Ensino Médio, mas também para o Ensino Superior, onde se verifica um fortalecimento da licenciatura em Ciências Sociais e o aumento do interesse da pós-graduação de Sociologia pela educação.³

Esse processo contribuiu de um lado para a visibilidade das atividades da licenciatura e o fortalecimento da sua identidade como espaço formativo de graduandos em Ciências Sociais e do outro, para a construção entre os bolsistas de um sentimento de pertencimento à licenciatura.

² “A ABECS é uma associação civil com o objetivo de promover o ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) no Brasil. O propósito da ABECS é agregar professores da educação básica àqueles das universidades que estejam interessados ou preocupados com o ensino das Ciências Sociais, em todos os segmentos educacionais”. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/site/>. Acesso em 12 dez. 2016

³ Os autores mostram que na Universidade Federal do Ceará, nas seleções para o mestrado em Sociologia de 2012 e 2013, seis egressos do programa foram aprovados, dentre eles, três com projetos relativos à educação, um deles sobre o Pibid. Tais dados ainda que locais de certa forma corroboram a tendência nacional identificada por Handfas e Macaira (2014)

Conforme Gatti, esse sentimento também é compartilhado pelos professores universitários envolvidos com o Pibid. Eles passam a se identificar como docentes responsáveis pela formação dos licenciandos. Salienta-se que na pesquisa desta tese, foram identificados alguns coordenadores do programa oriundos de outras linhas de pesquisa (Sociologia da violência, Sociologia do trabalho, Sociologia do gênero) que acabaram por incorporar a sua carreira de pesquisador também a linha Sociologia da Educação\Ensino de Sociologia.

Outro tema posto para futuras pesquisas diz respeito ao movimento nacional que ficou conhecido pelas hashtag #somostodospibid e #ficapibid já citados no capítulo 2. Cabe indagar se o referido elemento identitário talvez seja um dos fatores que ajudem a explicar o vigor da daquela mobilização. Ela foi desencadeada a partir do anúncio do corte de verbas para bolsas e custeio do programa. Na verdade, os cortes foram propostos para todos os programas da Capes destinados à formação de professores, dentre os quais cabe sublinhar o Pibid e o Parfor pelo volume de verbas e bolsas.

O que tinham em comum os 90 mil bolsistas dos diversos cursos e universidades mobilizados pelo país? São todos estudantes de licenciatura #somostodospibid. Muitos disseram que a luta não era apenas pelos 400 reais da bolsa, era também contra o fim de um programa que teria dado visibilidade, prestígio e apoio para os licenciandos\licenciaturas.

Assim, observou-se que a hashtag #somostodospibid simboliza bem a capacidade agregadora do Pibid. De um lado, internamente, as jornadas de 2015 reforçaram a coesão, os laços identitários entre os participantes do programa, do outro, externamente, elas aumentaram sua visibilidade, a capilaridade, a sustentabilidade social e política. Chamou a atenção o apoio de parlamentares de diferentes matizes ideológicas em âmbito federal, estadual e sobretudo municipal.

Mas esse movimento também contribuiu para evidenciar as fragilidades do programa referente a sua caracterização como política pública. Não obstante as estratégias e ações dos seus formuladores, gestores e participantes em constitui-lo enquanto uma política de Estado, ele de fato ainda é uma política de governo. Cabe lembrar que em meados da década passada, a política nacional de formação de professores foi estrategicamente alocada na Capes. Como já assinalado, trata-se de uma instituição reconhecida pela estabilidade administrativa e pela continuidade de suas ações. Então, sob a coordenação daquela agência,

a intenção era que a política de formação de professores alcançasse certa perenidade e fosse menos suscetível às mudanças governamentais.

Porém, o que se notou foi justamente a suscetibilidade da referida política diante mudanças no e de governo. No contexto do ajuste fiscal, os diversos programas da Capes foram submetidos a restrições e cortes orçamentários implicando redução de verbas de custeio e de bolsas como por exemplo, as bolsas para doutorado sanduiche que ficaram suspensas durante quase todo 2015.

No caso do Pibid, todavia, além de tais restrições, o governo propôs uma mudança na concepção do programa. Ele passaria a ser articulado com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Mais Educação. Assim, o foco deixaria de ser a formação de professores e passaria ser a melhoria da aprendizagem, onde os bolsistas assumiriam tarefas como o reforço escolar de português e matemática. O programa passaria a utilizar o modelo multiplicador do Pnaic, no qual o professor da universidade forma supervisores que formam alfabetizadores, em um efeito cascata. Conforme Alessandra Assis “O Pnaic tem qualidades, mas o modelo multiplicador coloca uma distância grande entre universidade e escola. O Pibid é uma formação horizontal e dialógica que estabelece uma relação, senão direta, muito próxima entre academia e prática da sala de aula”.

A Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 que instituiu as mudanças acima foi suspensa pela atual gestão da Capes. Entretanto, o Ministério da Educação sinalizou que as bolsas ofertadas aos professores pelo Pibid e Parfor são passíveis de cortes. Nas palavras da secretária executiva do Ministério, “são investidos R\$ 4,8 bilhões em bolsas para professores e não temos avaliação dessas bolsas”. A intenção do governo ao retirar o dinheiro dos programas seria ampliar o repasse a estados e municípios.

A história recente de idas e vindas do Pibid indica quanto este e os demais programas da política de formação de professores ainda são suscetíveis à conjuntura política e às opções dos gestores. Nesse sentido, é possível supor que haveria uma diferença entre a política de formação de pessoal em nível de graduação (no caso professores) e a política de formação na pós-graduação da Capes. A conjuntura pode afetar a sustentabilidade dessa última, mas não necessariamente sua concepção e continuidade vide o exemplo do programa de bolsas de doutorado sanduiche. Ele foi afetado por cortes e diminuição de cotas, no entanto, teve sua continuidade assegurada dentro dos moldes já estabelecidos.

Talvez seja possível sugerir a hipótese para próximos trabalhos que a política de formação de professores é instável em razão de ser objeto de disputas que envolve vários campos (acadêmico, pedagógico, político, econômico), envolve diversos atores, interfaces e níveis de governo. Caberia ilustrar que no caso da citada proposta de reformulação do Pibid, dois atores importantes se colocaram em oposição: as universidades, incluindo sociedades científicas, se posicionaram contra e as secretarias estaduais de educação por meio do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) se colocaram a favor. Os secretários visualizaram como positiva a possibilidade dos bolsistas atuarem no reforço escolar nos programas Mais Educação e PNAIC.

É possível conjecturar que a instabilidade da política de formação de professores seja estrutural. Assim sendo, seria uma tarefa árdua transformá-la de uma política de governo em uma política de Estado. Alocá-la na Capes ou em outra agência ou mesmo instituí-la como lei⁴ cria condições institucionais e legais que ajudam nesse processo, mas não são suficientes. Enquanto educadores, cidadãos, nós podemos nos sentir angustiados frente a referida instabilidade, porém, como sociólogos podemos entender a referida instabilidade como um fato social. Ele não é imutável, mas nos impõe de forma objetiva, como um dado da realidade educacional. Uma realidade portanto que nos cabe compreender sociologicamente.

Caberia lembrar que os sujeitos dessa pesquisa, os futuros docentes, mostraram que a Sociologia se constitui justamente como um instrumento de compreensão sistemática da realidade. E que a aquisição desse instrumental é fundamental para o exercício de uma cidadania sociologizada que pode ser construída por diferentes caminhos e projetos de mudança pessoal ou social. Como nos lembra Giddens (2005), uma função importante da Sociologia diz respeito à avaliação das políticas públicas. Ela propiciaria uma análise das consequências intencionais ou não de adoção de certos programas. A pesquisa sociológica forneceria uma ajuda prática no assessoramento dessas iniciativas. No caso, a Sociologia pode nos ajudar enquanto educadores a vislumbrar as possibilidades da efetivação de uma política de Estado relativa à formação de professores. Giddens nos diz que

⁴ Projeto de Lei 5180/2016, apresentado pelo deputado federal Chico Lopes (PCdoB-CE). Na realidade, Alessandra Assis (2016) mostra que programa é “regido pelo Decreto 7.219/10, está previsto na Lei 12.796/13 que alterou os artigos da LDB 9.394/96 e incluiu o Art. 62, §4 e §5, dando destaque ao Pibid, também é citado como estratégia na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação”.

Quanto mais sabemos porque agimos, como agimos e como se dá o completo funcionamento da sociedade, provavelmente nós seremos capazes de influenciar nossos próprios futuros. (GIDDENS, 2005, p. 27)

Por fim, não obstante a instabilidade da política de formação de professores bem como os próprios limites de um programa de bolsas, é importante sintetizar as contribuições associadas ao Pibid para o ensino de forma geral e especificamente para a formação de licenciandos em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia. Ressalta-se que o objetivo desta tese não era avaliar o referido programa, contudo, na análise dos discursos dos bolsistas verificou-se que o programa trouxe três contribuições:

Houve o fortalecimento dos laços identitários dos estudantes com a licenciatura. Nas palavras de uma bolsista: “o Pibid ajudou a me afirmar enquanto aluna de licenciatura”. Esse sentimento de pertencimento também é compartilhado pelos professores da licenciatura coordenadores do programa. Observou-se que muitos docentes incorporam as suas pesquisas temas relacionados à Sociologia da Educação\Ensino de Sociologia.

Observou-se também um estreitamento dos laços identitários do licenciando com a própria carreira de magistério. “Antes do Pibid, na época da prática de ensino, eu olhava para a escola como uma estudiosa, uma cientista social, [...] agora consigo me enxergar mais dentro da escola, como uma futura professora de Sociologia”. “[...] Cada experiência em sala de aula me faz perceber que esse é o caminho que quero seguir. Não me vejo sendo outra coisa senão docente em Sociologia”.

O estreitamento dos laços com a licenciatura e o magistério não implicou numa secundarização do papel da pesquisa na formação do estudante, ao contrário, de modo geral, o Pibid contribuiu no sentido da constituição de um equilíbrio envolvendo o domínio do conhecimento específico da área, a preparação para o ensino e a formação para pesquisa. No caso da licenciatura em Ciências Sociais, o programa ajudou a colocar no horizonte do licenciando, a educação e o ensino de Sociologia como objetos de sua reflexão e investigação sociológica. “Para minha surpresa a experiência não foi apenas em sala de aula, mas as reflexões trazidas às reuniões do grupo semanais aliadas às leituras necessárias à formação de um bom profissional me permitiram desenvolver também a pesquisa acadêmica desenvolvendo artigos, alguns apresentados em congressos”.

Na introdução deste trabalho, assinalou-se que para Moscovici, as representações sociais colaboram na construção da identidade de um grupo, pois forjam laços de solidariedade entre os seus membros. Laços que podem contribuir para aumentar a

resistência a uma transformação ou podem possibilitar ao grupo projetar uma mudança, um futuro diferente.

No atual contexto, fala-se de um possível “apagão docente” em razão de uma carreira de magistério que pouco atrai os jovens. Mas quem sabe se os vínculos que os jovens estudantes construíram com a licenciatura e o magistério não poderão lhes possibilitar projetar e construir uma mudança educacional?

Anteriormente, afirmamos que enquanto educadores podemos nos sentir angustiados diante da instabilidade das políticas públicas, mas como sociólogos devemos compreendê-la enquanto um fato social, condição objetiva da realidade educacional. Todavia, como educadores também podemos vislumbrar diferentes cenários para além dos limites do tempo presente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que conforme o ex-presidente da Capes Jorge Guimarães (2011), a formação de professores era uma das responsabilidades para a qual a Capes fora idealizada pelo educador Anísio Teixeira em 1951. No entanto, aquela ideia somente se concretizaria meio século depois quando se instauraram condições socioinstitucionais e epistemológicas distintas daquelas da década de 50, quando, então a agência incorporou a atribuição de induzir e fomentar ações que objetivassem à integração entre a pós, a graduação (formação de professores) e a escola básica (Lei nº 11.502\2007).

Ressalta-se, porém, que as condições de outrora não impediram que o educador vislumbrasse uma nova formação de professores, na qual justamente estivessem articuladas a educação básica, a graduação e a pós-graduação:

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir (TEIXEIRA, 2007, p. 130).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A - Artigos, textos e livros:

ALBERT, Mathieu e BERNARD, Paul. **Faire utile ou faire savant? La « nouvelle production de connaissances» et La sociologie universitaire québécoise.** Sociologie et sociétés, vol. 32. n° 1, 2000, p. 71-92.

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan (org.) **Teoria social hoje.** São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial.** Barcelona, Gedisa, 1990.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A; OLIVEIRA, D. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: Ed. AB, 1998.

ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia. **Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892- 1925).** Revista Brasileira de História da Educação, v. 6, n. 2, p. 31-51, 2006.

ALMEIDA, Ângela. **Abordagem societal das representações sociais.** Sociedade e Estado, (Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares), v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Maria Hermínia. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil. v. 1,** São Paulo: Vértice: IDESP: FINEP, 1989.

ALMEIDA, Talita. **“Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher”: representações sociais do corpo feminino.** Dissertação (mestrado em Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ASSIS, Alessandra. **O PIBID como política pública para a formação docente.** Seminário Institucional PIBID da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, São Francisco de Paula/RS, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **Nota sobre a supressão de "gênero" e "orientação sexual" nos planos municipais, estaduais e nacional de educação.** Brasília, ABA, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia.** Zygmunt Bauman e Tim May. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRAGA, Ruy. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio. In: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael (Orgs.). **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BARBOSA, Valéria; MENDONÇA, Sueli. **Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, P. 159-176, jan/Jun. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal, Lisboa, Edição 70, 1997.

BASSO, Kenny e et al. **Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica**. Análise, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 19-30, jan./abr. 2012.

BECK, Ulrich. **The cosmopolitan perspective**. British Journal of Sociology, v. 51, January/march, London School of Economics, p. 79-105, 2000.

_____; SZNAIDER, Natan. **Unpacking cosmopolitanism for the social sciences**. British journal of sociology, 57 (1). pp. 1-23. (2006).

_____. **Como não se tornar uma peça de museu**. Mediações, Londrina, v. 15, n.2, p. 16-27, Jul/Dez. 2010. Versão original publicada em The British Journal of Sociology, vol. 56, n. 3, de 2005.

_____. **Kiss the frog: The cosmopolitan turn in Sociology**. Global Dialogue. Newsletter. International Sociological Association, v.1, Issue 2, p.1-2. 2010.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **La Production de lacroyance**. In: Actes de la Recherche em Sciences Sociales, n. 13, pp. 30-47, Paris, 1977.

BRANDÃO, Zaia. **Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na Sociologia da Educação**. Cadernos de Pesquisa nº113, julho 2001.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais. A longa duração**. In: Escritos sobre a História. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. Conferência de posse da presidência da Associação Americana de Sociologia (ASA), 2004. Revista de Ciências Sociais. 25 Outubro de 2006 - p. 9-50. Traduzido da American Sociological Review Vol.70, no.1, February 2005, pp.4-28.

CAILLÉ, Alain. **Sociology as Anti-Utilitarianism**. European Journal of Social Theory, May 2007 10: 277-286.

CAMARGO, Brígido e JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol. [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 513-518.

CAREGNATO, Célia; CORDEIRO, Victória. **Campo científico, institucionalização acadêmica e a disciplina de Sociologia na escola**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XV, 2011, Curitiba. Anais, GT09 - Ensino de Sociologia, Sociedade Brasileira de Sociologia.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHATEL, Elisabeth; GROSSE, Gérard. **O Ensino Sociológico nos Estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014.

CONTERATO, Santo. **A saga da Sociologia**. Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas. Ano 1, nº 2, novembro/2008 – abril/2009.

CORREA, Ana Maria. **Uma universidade para o interior paulista: A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos>> Acesso em 14 jul. 2016

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e sociedade no Brasil**. BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1987.

CURY, Carlos Roberto et al. **Profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DECESARE, Michael. **95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations Sociales**. Grenoble: PUG, 1992. (Préface de Pierre Bourdieu)

_____. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (org.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

_____. **Da Psicologia Social à Psicologia Societal**. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, Instituto de Psicologia, v. 18 n. 1. p. 30-31, Jan-abr, 2002.

DEWEY, John. **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes. 1973.

DUARTE, Eneide Nóbrega et al. **Aprendizagem organizacional em unidades de informação: do grupo focal à comunidade de prática**. Perspectiva em Ciência da Informação, v.13, n.3, p. 78-95, set/dez, 2008.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris: Éditions du Seuil, 1998.

_____. **Pourquoi rester «classique»? Une théorie sociologique générale est-elle pensable?** Revue du Mauss semestrielle no. 24 , 2004.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

EIDELMAN, Jacqueline. NEVES, Ângela. ZAGEFKA, Polymnia. Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975-1983. In: FORQUIN, Jean-Claude (org.) **Sociologia da educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ENCONTRO NACIONAL DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA.

Carta aberta. Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em SBS:

<<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=13>>
> acesso em: 11 dez. 2016

ERAS, Lígia. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias**. Tese (doutorado em Sociologia) - Curitiba, Departamento de Ciências Sociais, UFPR, 2014.

FARR, Robert. **As raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAVINHA, Marília. A formação de professores em Portugal e o processo de Bolonha. In: PENITENTE, Luciana; MENDONÇA, Sueli (org.). **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016

FRAGA, Alexandre. **Para além dos marcos legais da Sociologia como disciplina escolar: o caso do curso de madureza ginásial nas décadas de 1960 e 1970**. In: ENSOC: Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, 5, Rio de Janeiro, 2016.

_____; MATIOLLI, Thiago. **Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. Saberes em perspectiva**. Jequié, v. 4, n. 8, 2014., p. 195-215. (Dossiê: Ensino de Sociologia no Brasil)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Moraes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa Democrática. In: GENTILI, Pablo e A. SILVA (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. (Entrevista) **Pronatec é um caça-níquel para redes privadas, afirma especialista**. Portal UOL, 30 jun. 2014.

GATTI, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democrática. GENTILI, Pablo (org.) In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GIBBONS, Michael. **Higher Education Relevance in the 21st Century**. Paris: The World Bank, 1998.

GIBBONS, Michael; NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter. **Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty**. Cambridge: Polity Press, 2002.

_____. **Mode 2' revisited: the new production of knowledge**. Minerva, v. 41, n.3, 179-194, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. **Consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Sociologia**. 4ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIGLIO, Adriano. **A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50**. Dissertação (mestrado em Sociologia). Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 1999.

GRUPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação. CERQUEIRA, Teresa (coord). **Guia Prático de Utilização do EVOC**. (mimeo). Faculdade de Educação, UnB, GRUPPE,

GUIMARÃES, Elizabeth. **A Sociologia e o Ensino de 2º grau**. In: Boletim da Coordenação do curso de História. Uberlândia, UFU, 1999.

GIMARÃES, Jorge. **A Capes e a educação básica**. Brasília: Capes, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/artigos/4721-a-capes-e-a-educacao-basica>
Acesso em 15 jan. 2017.

GONÇALVES, Danyelle; LIMA FILHO, Irapuan. **Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais.** REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA | Vol 02, No. 03 | Jan/Jun/2014

HANDFAS, Anita; MACAIRA, Julia. **O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** BIB, São Paulo, nº 74, 2º semestre de 2012.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. Projetos de trabalho. **Revista Nova Escola. Agosto/2002.**
Entrevista a Cristiane Marangon. Disponível em:
<<http://emjardimpioneiro.webnode.com.br/news/entrevista-com-fernando-hernandez/>>
Acesso em: 13 nov. 2016.

IMAGE. **ALCESTE: um software de análise de dados textuais.** Disponível em:
< <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ICS). **Guia para estudantes de graduação do ICS/UnB.** Disponível em:
<http://www.ics.unb.br/sol/documentos/2015/UnB%20guia%20estudantes%20ICS.pdf>
Acesso em: 12 dez. 2016.

LEE, Alfred McClung. **Sociology for Whom?** American Sociological Review 41:925–936. 1976.

LEITE, Lucia. **A Pedagogia de Projetos em questão.** In: Reflexões sobre a prática Pedagógica na Escola Plural 1: Projetos de Trabalho. Belo Horizonte, Secretaria de Educação de Educação, 1995.

LYND, Robert. **Knowledge for What? The Place of Social Sciences in American Culture.** Princeton, NJ: Princeton University Press, 1939.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?" In: GONÇALVES, Danyelle. **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

LARAIA, Roque. O ensino das Ciências Sociais, hoje. In: BOMENY, Helena e BIRMAN(org.) **As assim chamadas Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. **Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato.** Estudos de caso no Distrito Federal. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Números 3 Setembro/Dezembro 2015.

_____ et al. **Formação e saberes docentes para o Ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília – UnB.** In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. **Saberes docentes e mediações pedagógicas para o ensino de Sociologia nas Escolas: um estudo sobre a formação de Licenciandos em Ciências Sociais da Universidade De Brasília.** Educ. Soc., Campinas, 2016. (no prelo)

LIMA, Marcos. **Pronatec-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva marxista.** Estudos do Trabalho Ano V – Número 11 – 2012. Revista da RET. Rede de Estudos do Trabalho.

MAÇAIRA, Julia. **Para começo de conversa: três perguntas e algumas críticas à Base Nacional Comum Curricular de Sociologia.** Coletiva, Número 16 | mai / jun / jul / ago 2016.

MACHADO, Marcela; FIDALGO, Fernando. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC): uma abordagem crítica.** In: IV Seminário de Educação Tecnologia e Profissional, 4 Belo Horizonte, 2014. Anais.

MACIEL, Maria. **Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização.** Série Sociológica nº 60. Brasília, Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Uma reforma necessária.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 - Especial, 2006.

_____. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

MARTINS, Heloisa. **A Sociologia no Ensino Médio** (entrevista). Coletiva – nº 10 | jan/fev/mar/abr 2013 - Dossiê Sociologia no Ensino Médio.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução Florestan Fernandes. São Paulo, Expressão popular, 2008. Anexo 3. O método da economia política.

_____. **18 Brumário de Luís Bonaparte.** Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br> acesso em 12 dez. 2016.

MEC (Portal) **Pronatec: perguntas e respostas.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes>> Acesso em: 12 dez. 2016.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia.** Coleção Magistério. São Paulo, Cortez, 1994.

MENDONÇA, Sueli; SILVA, Vandei. **Pibid e Núcleo de Ensino da UNESP: diálogo profícuo à criação de uma política de formação inicial e continuada**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção do currículo**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 11-13, 2014.

MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. v. 1, São Paulo: Vértice: IDESP: FINEP, 1989.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, set.-dez, 2011. Pp. 359-382.

MORAES, Luiz Fernando. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. Dissertação (mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. _____ . On social representations. In: J P. Forgas (ed.) **Social cognition: perspective on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981. pp 181-209

_____. A era das representações sociais. In: **L'Etudes des representations sociales**. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1986 – 334-80 – Trad. Maria Helena Fávero – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

_____. **Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici**". Revista SIC, 1999.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. Resenha de OLIVEIRA, Márcio. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. Rev. bras. Ci. Soc. vol.19 no.55 São Paulo June 2004.

NAGIB, Miguel. **Entrevista** – Coordenador Escola sem Partido. disponível em: <<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

NETTO, Stephanie. **Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales**. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation - Université de Toulouse II-Le Mirial, Toulouse.

NEUHOLD, Roberta. **Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar**. Tese (doutorado em Educação) – São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2014.

OLIVA, Glaucius. **Entrevista**. São Paulo, Valor Econômico, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 35, n. 2, July-Dec., 2013. Pp. 179-189

_____. **Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos**. Pesquiseduca, v. 6, n 12, p. 285-299, 2014.

_____. **Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil**. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. de 2015.

_____. **formação de professores de Sociologia na região Norte: configurações e tendências**. Novos Cadernos NAEA • v. 19 n. 1 • p. 253-274 • jan-abril. 2016.

OLIVEIRA, Ely; GRACIO, Maria. **Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação**. DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação - v.6 n.3 jun/05.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PEREIRA, Vânia. **Relatos de uma Política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras**. Dissertação (mestrado em Política e Gestão de Ciência e Tecnologia) - Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2013.

PIMENTA, Selma. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Rosângela. **Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre**. In: RAMALHO, J; SOUZA, R. (orgs.). **PIBID: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande: Editora: UFCG, 2013.

PIASER, Alain. **Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut:enseignant, inspecteur**. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, 1999.

PORTO, Maria Stela. **Representações sociais: entre a Sociologia e a Psicologia Social – um espaço para o debate interdisciplinar**. Sociedade e Estado, (Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares), v. 24, n. 3, p. 645-652, set./dez. 2009.

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel. **Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 316-329, setembro/dezembro 2015.

RATEAU Patrick. **Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais. Hipóteses empíricas**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 56, n. 1, 2004.

RÊSES, Erlando. **E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2004.

RÊSES, Erlando; RODRIGUES, Shirlei; SANTOS, Mário. **A Sociologia no Ensino Médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes.** Belo Horizonte, Fino Traço, 2016. (Prefácio: Carlos Benedito Martins e Fernanda Sobral)

RODRIGUES, Shirlei. **Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

RIBEIRO, Aldry. **Macho, Adulto, Branco, Sempre no Comando?** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (Psto). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2000.

RIBEIRO, Gustavo. **Desenvolvimento e ciências humanas.** Valor Econômico, São Paulo, 30 jun. 2013.

ROCHA, Claudio Cesar. **Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia.** Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROCHA, Selma. Educação de qualidade e democrática: um direito de todos – desafios da educação básica. P. 46. In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (orgs.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

ROUSSEFF, Dilma. **Entrevista.** Rio de Janeiro: Bom Dia Brasil, Rede Globo 22 set. 2014.

SÁ, Celso de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. IN: M. J. Spink (org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Núcleo central das representações sociais.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANT'ANNA, Hugo. **OPENEVOC: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais.** Anais VII Encontro Regional da ABRAPSO-ES\ Psicologia Social: desafios contemporâneos. Disponível em http://abrapso-es.com.br/encontro/Anais_Abrapso_2012.pdf. Acesso em 15 abr. 2014.

SANTOS, Gilberto. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SANTOS, Karine. **Violência não faz meu Gênero: Representações Sociais da Violência contra a Mulher por Alunos e Professores do Ensino Médio de uma Escola Pública.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (Psto) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Mário. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

_____. A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas. In: SOBRAL, F. (Org.). **Educação, Ciência e Tecnologia na contemporaneidade.** Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2002.

_____. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Editora Unijui, 2004.

_____; RÊSES, Erlando. Disciplina: História da Sociologia no Ensino Médio. In: MEC. **Curso de especialização em ensino de Sociologia para o Ensino Médio.** Brasília, MEC/Capes, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum.** Percursos (Florianópolis. Online), v. 13, p. 1-59, 2012,

_____. **O Pibid na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas - As perspectivas pública e cosmopolita.** Revista Brasileira de Sociologia. | Vol 02, No. 03 | Jan/Jun/2014.

_____. **A Base da BASE: O núcleo central das diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia.** Coletiva, Número 16 | mai / jun / jul / ago 2016.

SARANDY, Flávio. **Propostas Curriculares em Sociologia.** Revista Inter-Legere. n. 09, 2011. pp. 61-84.

SCHEIBE, Leda. **O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente.** Cad. Pesqui. vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo, 1984.

SCHWEIG, Grazielle. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia.** Tese (doutorado em Antropologia Social). 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SEVERO, Júlio. **Projetos contra a família: PLC 122, Plano Nacional da Educação (PNE) e a ameaça de gênero.** In Portal da família, 2013.

SILBER, Ilana. **Towards a Non-Unitary Approach to General Theory**. European Journal of Social Theory, May 2007 10: 220-232.

SILVA, Graziela. **Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade**. ENFOQUES – Revista Eletrônica | Rio de Janeiro | v.1 | n. 01 | p.66 – 117 | 2002.

SILVA, Ileizi. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Janete. **As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOBRAL, Fernanda; TRIGUEIRO, Michelangelo. Limites e potencialidades da base técnico-científica. In: FERNANDES, Ana Maria; SOBRAL, Fernanda. **Colapso da ciência & tecnologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social**. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1.

_____. **Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo**. Revista Sociologias nº11 Porto Alegre Jan./June 2004.

_____. **A educação na pós-graduação em Sociologia: um objeto esquecido ou escondido?** Est.Soc.[online]. 2013, vol.1, n. 1.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA (SBS). **Carta ao Ministro da Educação em favor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Porto Alegre: SBS, 2015

_____. **Nota sobre a supressão do ensino de questões de gênero e orientação sexual nas escolas**. Porto Alegre: SBS, 2015.

_____. **Nota pela revogação da Portaria CAPES 046/2016 – PIBID**. Porto Alegre: SBS, 2016.

_____. **Programação I ENESEB** (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica). Rio de Janeiro: SBS, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. (2012), Jornal da Ciência. n. 709, p.4. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/index2.jsp>. Acesso em: 03 set. 2012.

SOUZA, Karla Danielle. **Licenciatura em Ciências Sociais e prática docente de Sociologia no Ensino Médio: Um estudo Sobre a efetividade da formação na UFRN**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Sandra. “**Não à ideologia de gênero**”. **A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira**. Estudos de Religião, v. 28, n. 2 • 188-204 • jul.-dez. 2014.

SOUZA, Paulo Renato. **Entrevista**. Rio de Janeiro, Revista Época, 21. Set 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

UNIÃO EUROPEIA. **Processo de Bolonha**. Disponível em:
< http://www.unl.pt/pt/universidade/Processo_de_Bolonha/pid=79/> Acesso em 12 dez. 2016.

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo, Cortez, 1977.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. **Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp. 521-526

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo, Editora Ática; 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais - COHN, Gabriel (org.).

VERGES, Pierre. **L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation**. Bulletin de Psychologie, n°405, tome XLV, Janvier-Février 1992, pp. 203-209.

_____. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. EVOC 2000**. Version 5 Avril 2002. (Manuel)

B - Legislação (cronologia): as reformas educacionais, ensino de Sociologia e Pibid

1890-1941 (a institucionalização da Sociologia):

BRASIL. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890.** Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (**Reforma Benjamim Constant:** introduz pela primeira vez a Sociologia na educação secundária)

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso para difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o ensino superior e dá outras providências. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (**Reforma Rocha Vaz:** introduz novamente a Sociologia no Ensino Secundário.)

BRASIL. **Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929.** Altera a seriação do curso do ensino secundário no Colégio Pedro II. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (A Sociologia passa a ser ofertada no 6º ano).

BRASIL. **Decreto nº 19980, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (**Reforma Francisco Campos:** cria os cursos complementares, com a inclusão da Sociologia).

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre o ensino secundário. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. **Reforma Francisco Campos:** consolida os cursos complementares).

1942-1981 (exclusão da Sociologia):

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (**Reforma Capanema:** cria o curso ginasial, o curso clássico e o curso científico. A Sociologia é retirada dos currículos tornando-se apenas um conteúdo de Filosofia)

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados. (Mantém a estrutura da Reforma Capanema: ginasial, clássico, científico, sem a Sociologia).

Brasil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º grau. Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. (**Reforma Jarbas Passarinho** cria o 2º Grau profissionalizante obrigatório, a Sociologia como disciplina é também excluída dos cursos normais)

1982-2007 (retorno gradativo da Sociologia):

BRASIL. **Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, flexibilizando a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Diário Oficial da União, 19 out. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986.** Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Recomendação da inclusão da Filosofia no núcleo comum. Disponível em: RANGEL, Mary. Currículo de 1º e 2º graus no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 12 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. (Art. 36, A Sociologia e Filosofia citadas apenas como conhecimentos necessário o exercício da da cidadania).

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Dispõe sobre a organização da educação profissional. Brasília: Diário Oficial da União, 18 abr. 1997. (**Reforma Paulo Renato:** separação do ensino técnico do ensino médio),

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (**Reforma Paulo Renato:** estabelece a organização por áreas de conhecimento. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, eram citados os conteúdos de Sociologia)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais** – Brasília, Ministério da Educação, 2000. (Apresentado por disciplinas. Há uma seção denominada: “Conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Política”).

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Dispõe sobre a organização da educação profissional (revoga o Decreto 2.208/1997). Brasília: Diário Oficial da União, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jan. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 16 de Agosto de 2006.** (Modificas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a Filosofia e Sociologia nos currículos como disciplinas obrigatórias).

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias. Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia.** (Consultores: MORAES, Amaury; TOMAZI, Nelson; GUIMARÃES, Elisabeth). Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 12 jul. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.** (Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Brasília: Diário Oficial da União, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo 13 dez. 2007.

2008-2016 (retorno obrigatório da Sociologia e criação do Pibid\Ciências Sociais):

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Diário Oficial da União, 03 jun. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital **CAPES nº 02/2009.** Para instituições federais e estaduais de ensino superior contemplando pela primeira vez todas as áreas, inclusive, as licenciaturas em Ciências Sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2012: Programa Nacional do Livro Didático.** Brasília, MEC, FNDE, 2010. (Primeiro edital a incluir livros de Sociologia).

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010.** Estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 10 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.** Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/programa_55.php.> Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 27 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, MEC\Capes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013.** (Estende para IES privadas com bolsistas do ProUni).

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009-2013.** Brasília: MEC/Capes, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014, volumes I e II.** Brasília: MEC/Capes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 10/2015.**

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Revoga a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 alterando as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 12 abr. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 84, de 14 de junho 2016.** Revoga a Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 14 jun. 2016. (Com a revogação o Pibid volta a ser regido pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013).

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio. Brasília, Diário Oficial da União, 23 set. 2016. (Retira a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia).

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. **Parecer nº 313893/2016 (PGR).** Pela inconstitucionalidade da Medida Provisória 746/216, dentre outras razões, por retirar a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão em lei da MP 746\16 da Reforma do Ensino Médio aprovada pelo Congresso Nacional. Prevê que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (§ 2º, Art. 3º). Brasília: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria nº 39, de 20 de fevereiro de 2017.** Institui a Comissão de Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid.) Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 21 fev. 2017.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS - LICENCIANDOS

I – Observações preliminares: a discussão terá três momentos: um primeiro com uma dinâmica de apresentação e associações livres sobre o tema, um segundo momento em torno dos tópicos e questões e um terceiro momento de síntese.

II - Participantes:

Grupo 1: licenciandos bolsistas do Pibid

Grupo 2: licenciandos – Prática de Ensino\Estágio

III – roteiro de discussão (algumas questões que somente se aplicam ao Grupo 1)

1.0 Apresentação

1.1 Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras ou expressões que vier a mente quando pensa sobre a Sociologia.

1.2 Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras que vier a mente quando pensa sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio

1.3 Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras que vier a mente quando pensa sobre o Pibid ou estágio.

2.0 Discussão

2.1 A Sociologia

2.1.1 A partir das palavras das três palavras postas por vocês, falem um pouco sobre o que seria a Sociologia para vocês. Mas, antes, por gentileza falem o nome, a idade, o semestre e a escola que fazem o estágio.

Aplicabilidade e usos

2.1.2 Certa vez, um dos ouvintes de Anthony Giddens na BBC de Londres lhe fez o seguinte questionamento: “a Sociologia pode nos ajudar nas nossas decisões diárias ou ela é somente uma teoria interessante?” O que vocês responderiam?

2.1.3 Quais os autores, disciplinas, correntes sociológicas contribuíram na sua formação superior para a constituição desse papel dessa visão sobre a Sociologia?

2.1.4 Por que a escolha da licenciatura?

2.2 A Sociologia no Ensino Médio

Finalidade

2.2.1 “Professor, posso fazer uma pergunta: para que mesmo serve estudar Sociologia”. Vocês já escutaram essa pergunta no estágio ou Pibid? O que responderam ou responderiam sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio?

Conteúdos

2.2.2 No entendimento de vocês, quais os conteúdos que ajudam a concretizar esse papel da Sociologia?

2.2.3 Vocês falaram de conceitos, teorias, temas, mas, na concretização desse papel haveria um lugar para abordagem de métodos, técnicas de pesquisa ou tecnologias associadas às Ciências Sociais?

2.3 A experiência no Pibid ou estágio na área de Ciências Sociais

O que me motivou a ingressar no programa?

2.3.1 Por que você se interessou pelo Pibid, resolveu participar da seleção para o programa?

2.3.2 Por acaso, vocês viram no Pibid ou Estágio uma oportunidade de concretização das concepções e ideias relacionadas à Licenciatura, à Sociologia no Ensino Médio?

O que aprendi?

2.3.3 “O conhecimento nasce do espanto” (Aristóteles). Nesse sentido aristotélico, nos conte sobre seu maior espanto\admiração durante sua trajetória no Pibid ou Estágio sobre os conhecimentos que essa situação lhe oportunizou desenvolver.

2.3.4 Vocês desenvolveram ou observaram projetos, experiências, práticas pedagógicas que contribuiriam para concretizar o papel da Sociologia do Ensino Médio ou mesmo papel que acreditam deva ter a educação e a escola na formação dos jovens?

2.3.5 Tais experiências, projetos no entendimento de vocês teriam um caráter inovador, interdisciplinar?

Papel dos atores e das instituições

2.3.6 Nessa trajetória formativa de vocês, qual foi o papel dos professores coordenadores e em especial dos supervisores do Pibid ou Estágio?

2.3.7 Nessa trajetória formativa de vocês, qual foi o papel da universidade e em especial da escola?

Perspectivas – Carreira de Magistério

2.3.8 Hoje, após essa experiência no Pibid ou Estágio, como se sente em relação à carreira de magistério: motivado para segui-la? preparado para ser professor(a) de Sociologia?

3.0 Sínteses

3.1 Sociologia: para vocês, dentre as palavras citadas, quais as três refletem melhor as opiniões do grupo?

3.2 A Sociologia no Ensino Médio: para vocês, dentre as palavras citadas, quais as três sintetizam melhor as opiniões do grupo?

3.3 O Pibid ou Estágio: para vocês, dentre as palavras citadas, quais as três sintetizam melhor as opiniões do grupo?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO ONLINE¹ – LICENCIANDOS

Percepções de licenciandos em Ciências Sociais - Bolsistas do Pibid

Caro(a) bolsista do Pibid,

Antes de tudo, nossos agradecimentos por dedicar parte do seu tempo para responder esse questionário. Ele é um dos instrumentos de uma pesquisa sobre representações sociais de licenciandos em Ciências Sociais. De maneira nenhuma será feita relação entre os dados e você, pois eles serão analisados de forma agrupada. Seu nome e e-mail são solicitados caso haja necessidade de realizar entrevista individual e caso, você concorde. O fornecimento desses dados é opcional.

Após preencher o formulário, basta clicar em "enviar" e estará terminada a pesquisa.

Sua participação é essencial e não vai lhe tomar mais do que 20 minutos.

Pesquisador: Doutorando Mário Bispo dos Santos Orientadora: Professora Dra. Fernanda Sobral

Contatos:

Mário Bispo dos Santos

Email: mariobispo@hotmail.com \ mariobispo@gmail.com

Universidade de Brasília - UnB

Departamento de Sociologia - Sol

Secretaria da Pós-Graduação em Sociologia Tel: 3107-7325

Abaixo clique em "continuar" para iniciar sua colaboração. Muito obrigado!

- Sobre você

Seu nome e e-mail são solicitados caso haja necessidade de realizar entrevista individual e caso, você concorde.

1 - Nome Opcional

.....

¹ Copiado do Formulário Google Docs com suas formatações de internet. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1EYBP5ZBa6Shnezee2LOXQBY8DSikt3P5pUVV8UE6LxY/printform>
Acesso em: 12 dez. 2016.

2 - Sexo

Marcar apenas uma.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3 - Faixa etária

Marcar apenas uma.

- ☐ 16-18 anos
- ☐ 19-21 anos
- ☐ 22-25 anos
- ☐ 26-30 anos Acima de 31 anos
- ☐

4 - Tipo de escola que cursou o Ensino Médio *Marcar apenas uma.*

- ☐ Pública
- ☐ Particular Ambas
- ☐

5 - Email opcional

.....

6 - Instituição de Ensino Superior - IES Informe o nome da IES e o campus

.....

7 - Localização da IES - Região *Marcar apenas uma.*

- ☐ Centro-oeste
- ☐ Nordeste
- ☐ Norte
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

8 - Há quantos semestres cursa a licenciatura?

Considere os semestres completados *Marcar apenas uma.* .

- ☐ 1-2 semestres
☐ 3-4 semestres
☐ 5-6 semestres
☐ 7-8 semestres 9 ou mais
☐ semestres Outro:
☐

9 - Situação relativa ao Pibid *Marcar apenas uma.*

- ☐ Bolsista
☐ Ex-bolsista Outro:
☐

10 - Tempo de Pibid

Considere os semestres completados *Marcar apenas uma.*

- ☐ 1 semestre
☐ 2 semestres
☐ 3 semestres
☐ 4 semestres Outro:
☐

11 - Você exerce atividade profissional atualmente?

Questão somente para EGRESSO do curso de licenciatura. *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, na área de magistério
☐ Sim , fora da área de magistério Não
☐

- Sobre a Sociologia no Ensino Médio

Orientações:

- O método utilizado é de associação livre de palavras. Não existe resposta certa ou errada.
- Em razão do método utilizado, quanto mais ágil e impulsiva for a evocação das palavras melhor para a pesquisa.

1 - Quando pensa sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, quais as palavras ou expressões lhe vêm à mente?

Liste no mínimo QUATRO e no máximo SEIS palavras ou expressões separadas por vírgula.

.....

.....

.....

.....

.....

2 - Dentre as palavras acima, quais são as TRÊS mais significativas para você? Transcreva as TRÊS palavras para o espaço abaixo e as enumere de 1 a 3 por ordem de importância

.....

.....

.....

.....

.....

3 - Quais as razões da escolha da palavra apontada como a mais importante em primeiro lugar?

.....

.....

.....

.....

.....

4 - Quais os DOIS aspectos, experiências ou fases da sua formação docente que mais teriam influenciado na origem de sua visão sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio? *Marque todas que se aplicam.*

- ☐ disciplinas teóricas disciplinas pedagógicas
- ☐ prática de ensino ou estágio supervisionado experiência como estudante de Sociologia no
- ☐ Ensino Médio participação em programas de bolsas de iniciação à docência participação em
- ☐ projetos de pesquisa ou extensão participação em oficinas, seminários, encontros,
- ☐ congressos participação em ONGs, partidos políticos, movimentos sociais, Outro:
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

- Sobre o Pibid

Nas questões abertas e nas justificativas, caso lhe seja mais conveniente, você poderá utilizar trechos de relatórios e memoriais.

1 - Anteriormente, você expôs sua visão inicial sobre qual deveria ser o papel da Sociologia no Ensino Médio. A experiência no Pibid teria contribuído para CONFIRMAR ou MODIFICAR ou mesmo NEGAR aquela visão sobre o referido papel?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Confirmar
- ☐ Modificar
- ☐ Negar Outro:
- ☐

Por gentileza, insira um breve relato ou depoimento justificando a resposta anterior.

.....

.....

.....

.....

.....

2 - “O saber nasce do espanto” (Aristóteles). Nesse sentido aristotélico, nos conte sobre seu maior espanto durante sua trajetória no Pibid e sobre quais saberes essa situação lhe oportunizou desenvolver.

.....

.....

.....

.....

.....

3 - Por fim, se possível, no espaço a seguir, escreva uma síntese de sua trajetória no Pibid.

Pode abordar livremente as seguintes questões, dentre outras: • A) O que o motivou a ingressar no programa? - B) Caso tenha cursado o estágio supervisionado, poderia fazer uma comparação entre a experiência como estagiário e a como bolsista do Pibid? c) Como avalia a contribuição do programa para sua formação docente e para o próprio curso de licenciatura em Ciências Sociais?

.....

.....

.....

.....

.....