

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS

BRUNA KARINE NELSON MESQUITA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE  
SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA  
DO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UFPI**

TERESINA  
2016.

BRUNA KARINE NELSON MESQUITA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE  
SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA  
DO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UFPI**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial  
para obtenção do título de mestre em Sociologia.  
Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

TERESINA  
2016.

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

M582r Mesquita, Bruna Karine Nelson.  
As representações sociais sobre o ensino de Sociologia  
e a formação docente: um estudo acerca do PIBID de  
Sociologia da UFPI / Bruna Karine Nelson Mesquita. –  
2016.  
133 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade  
Federal do Piauí, 2016.  
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

1. Formação de Professores. 2. Representação Social -  
PIBID. 3. Sociologia - Ensino. I. Título.

CDD 370.71

BRUNA KARINE NELSON MESQUITA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE  
SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA  
DO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UFPI**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial  
para obtenção do título de mestre em Sociologia.  
Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Comissão Examinadora, integrada pelos professores:

---

Prof. Dr. Fauston Negreiros (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPI

---

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (Examinador externo)  
Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFPI

---

Prof. Dr. Ludgleydson Fernandes de Araújo (Examinador interno)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPI

---

Prof. Dra. Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Ata da Sessão de Defesa de Dissertação de **BRUNA KARINE NELSON MESQUITA**, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Ao quarto dia do mês de agosto de dois mil e dezesseis, as dezesseis (16) horas, na Sala de Vídeo I, no Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI, reuniram-se em sessão pública os membros da banca examinadora da dissertação de **BRUNA KARINE NELSON MESQUITA**, sob o título: **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**. A banca examinadora foi constituída pelos/as Professores/as Doutores/as **Fauston Negreiros (presidente e orientador)**, **Raimundo Lenilde de Araújo (membro titular externo)**, **Ludgleydson Fernandes de Araújo (membro titular interno)** e **Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine (membro suplente)**. Iniciando os trabalhos o presidente Prof. Dr. **Fauston Negreiros** informou aos presentes, à candidata ao título de mestre e aos membros da banca examinadora, o objetivo da reunião, dando-lhes ciência da regulamentação pertinente e dos procedimentos a serem seguidos: até (30) trinta minutos para apresentação da dissertação pelo/a candidato/a, até (30) trinta minutos para cada arguidor/a e o mesmo tempo para resposta do/a candidato/a. Em seguida, o/a candidato/a foi convidado/a a fazer a exposição da dissertação no tempo que lhe foi concedido. Após a exposição, o presidente passou a palavra aos demais membros da banca para arguições. Na sequência, e após as respectivas respostas do/a candidato/a, o presidente da banca examinadora solicitou a retirada temporária do/as presentes para, em secreto, a banca deliberar sobre o trabalho apresentado. Ao retornarem, o Prof. Dr. **Fauston Negreiros**, presidente da mesa e orientador da aluna, solicitou que fosse feita a leitura da presente Ata, com a decisão da banca examinadora de Aprovada. Após congratulações com o candidato e agradecimentos pela presença de todos/as, a sessão foi encerrada às 17: horas 45 minutos. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Teresina, 04 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Fauston Negreiros – PPGS/UFPI  
Presidente e Orientador

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo – PPGEQ/UFPI  
Examinador Externo

Prof. Dr. Ludgleydson Fernandes de Araújo – PPGS/UFPI  
Examinador Interno

À minha mãe Wania e à minha avó Inez, que sempre me proporcionaram todo suporte para o desenvolvimento de toda minha trajetória pessoal e acadêmica, como também na realização desse trabalho. Obrigada por tudo!

Ao Guilherme que acompanha minha trajetória acadêmica desde a licenciatura, fornecendo apoio durante todo esse percurso, perpassando pelo mestrado, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento de minhas pesquisas e contribuindo na construção desse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho contou com a ajuda de várias pessoas que me forneceram auxílio no desenvolvimento da pesquisa, bem como incentivo durante esse longo processo, torcendo para que obtivesse resultado satisfatório.

Agradeço à minha mãe Wania e a minha avó Inez que nunca mediram esforços para que eu desenvolvesse minhas escolhas pessoais e acadêmicas, fornecendo apoio financeiro e acreditando nas minhas decisões, mesmo que nem todas obtivessem resultado positivo. Obrigada por todo aprendizado que me propiciam e por acreditarem em mim. Esse trabalho também é de vocês!

Agradeço ao Guilherme que vivenciei comigo toda minha trajetória acadêmica no curso de Ciências Sociais e no mestrado de Sociologia, sempre contribuindo nas indagações que tive durante as diversas etapas da minha trajetória acadêmica, auxiliando em minhas pesquisas, nas minhas atividades, nas revisões de vários trabalhos que fiz desde a graduação como na realização dessa dissertação. Obrigada por todo apoio, toda paciência durante esses anos e por concretizar esta etapa da minha vida comigo.

Aos professores que obtive durante minha vida escolar que contribuíram diretamente e indiretamente para as minhas escolhas profissionais através dos aprendizados que me proporcionaram e são lembrados como modelos a serem seguidos por mim.

Aos professores que obtive durante o curso de Ciências Sociais e no mestrado de Sociologia que proporcionaram a aquisição de vários conhecimentos e aprendizados apreendidos durante minha caminhada acadêmica e que serviram de aporte para a construção desse trabalho. Em especial aos professores: João Miguel, Ana Beatriz, Alejandro, Francisco Mesquita, Ranieri e Nilza Queiroz.

Agradeço à professora Mary Alves que fez-se presente na minha vida acadêmica desde o início da graduação, quando fui bolsista do PIBID. Obrigada pelas orientações no âmbito do programa, durante a graduação e também no mestrado, que me nortearam nas escolhas dos meus objetos de pesquisa tanto na graduação, como no mestrado. Seu apoio e sua disponibilidade em me ajudar foram imprescindíveis para a realização de todas essas etapas acadêmicas.

Aos familiares que me deram todo suporte e torceram por mim. Principalmente à família adquirida nos últimos seis anos que acreditou na realização das minhas escolhas

pessoais e profissionais. Em especial à “tia” Dolores e ao Germano que convivem comigo e me tratam com muito amor e carinho. Os sentimentos são recíprocos.

Agradeço também ao “tio” Joãosué por todo apoio e convivência e que mesmo sem saber diretamente foi uma grande inspiração para que eu tentasse a seleção de mestrado e persistisse durante todos os obstáculos que surgiram nessa caminhada. Aprendo muito com sua persistência em alcançar os seus objetivos.

Aos amigos, colegas de mestrado e aos conquistados durante viagens e participações de eventos. Obrigada pelas amizades, pelos momentos de parceria que me auxiliaram em várias escolhas pessoais, acadêmicas e na concretização desse trabalho. Em especial a: Bruna, Lucas, Tiago, Leonardo, Evannoel, Samila, Leomir, Marielli e Luisa.

Aos participantes da pesquisa que através de suas colaborações permitiram a realização e conclusão dessa dissertação.

Aos funcionários da coordenação do mestrado, Andresson e Érico por auxiliarem nos trâmites necessários durante a realização do mestrado e pelas conversas descontraídas que fizeram parte dessa trajetória.

Ao meu orientador, professor Fauston que aceitou me orientar no meio desse processo da pesquisa. Obrigada pelas orientações, discussões sobre o desenvolvimento do estudo e paciência na conclusão desse trabalho.

À FAPEPI conjuntamente com a CAPES, pela bolsa concedida durante a realização da pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa aborda a descrição das representações sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação docente e da iniciação à docência na educação básica dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais que atuam como bolsistas da área de Sociologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Piauí – UFPI. O intuito desta pesquisa consiste em demonstrar os conhecimentos elaborados pelos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais sobre o ensino de Sociologia nas escolas; apresentar as principais concepções sobre a formação dos professores de Sociologia que compõem as representações dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais e identificar os discursos dos bolsistas do PIBID de Sociologia da UFPI sobre as contribuições do programa para suas formações docentes. No decorrer do estudo foram demonstradas as discussões sobre a institucionalização do ensino e de cursos voltados para a formação docente desenvolvidas no século XX e início do século XXI, bem como sobre o surgimento da Sociologia no país e sua importância como disciplina componente dos currículos escolares. Por meio da problematização dessas temáticas, viu-se que os dados obtidos perpassam pela compreensão do histórico dessas temáticas e fazem-se presentes no âmbito de suas formações. A fundamentação do estudo possui teor quali-quantitativo e está pautada na teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici. Os dados foram coletados por meio de questionário sócio-demográfico, aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras – TALP e questionário com perguntas abertas direcionadas sobre o ensino de Sociologia e a formação docente, sendo aplicados com vinte bolsistas em março de 2016. Através da análise dos dados foi possível compreender e refletir sobre a importância do PIBID na resignificação da formação inicial docente. Para os participantes, o programa mostra-se de grande relevância no processo de formação dos licenciandos por contribuir no processo de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática docente. Os bolsistas veem no programa um espaço de inter-relação entre teoria e prática, por ainda perceberem uma orientação mais tecnicista no curso de licenciatura voltada para a formação específica de bacharéis, corroborando para a construção de metodologias a serem utilizadas nos espaços escolares, que visam à aproximação dos alunos aos conteúdos sociológicos abordados tanto em sala de aula, como nas relações sociais que os alunos possuem cotidianamente. Portanto, o estudo tem a importância de contribuir para a discussão sobre o ensino de Sociologia e a formação docente propiciada no âmbito do curso e do PIBID, bem como fomentar a problematização de temáticas relacionadas ao escopo da pesquisa.

**Palavras-chave:** Representações sociais, PIBID; formação de professores; ensino de Sociologia.

## ABSTRACT

This research focuses on the description of social representations about the teaching of Sociology, teacher training and initiation to teaching in basic education of undergraduates in the Bachelor's Degree in Social Sciences that act as fellows in Institutional Program to Scholarships for Initiation to Teaching – PIBID, on the Federal University of Piauí - UFPI. The purpose of this research is demonstrate the knowledge acquired by the Social Science students that have scholarship about the Sociology teaching at schools; show the main conceiving about the formation of the sociology teachers that compose the representations about Social Science students that have scholarship and identify the discourses about the contributions of the PIBID in their teaching formation. During the study was demonstrated the discussions on the institutionalization of teaching and courses focusing on teacher education developed in the twentieth century and early twenty-first century, as well as the emergence of sociology in the country and its importance as a component discipline of school curricula. Through questioning of these thematics, it was seen that the social representations elaborated by undergraduate scholarship recipients about the teacher education and sociology teaching pervade the understanding of the history of these thematics and make present in the ambit for their formations. The basis of this study is focused on the theory of social representations made by Serge Moscovici. Data were collected through socio-demographic questionnaire, Free word association test (FWAT) and questionnaire with open questions focused on sociology teaching and teacher training, applied in twenty scholarship recipients in March, 2016 Through data analysis was possible to understand and reflect on the importance of PIBID in initial teacher training resignification. For participants, the program shows to be of great importance in the formation process of undergraduates, to contribute in the improvement process and reflection on teaching practice. The scholarship recipients see in PIBID a space of interrelation between theory and practice, for still understand a more technicist orientation in the undergraduate program, focused on specific training of graduates, corroborating the construction of methodologies to be used in school spaces, aimed at bringing the students to the sociological content addressed, both in the classroom and in social relations that students have daily. Therefore, the study has importance of contributing to the discussion on the teaching and training of undergraduates in sociology in the Social Science course and at PIBID, as well to encourage the questioning related to the thematic scope of the search.

**Keywords:** Social representations, PIBID; teacher training; Teaching Sociology

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as escolhas do curso de Ciências Sociais e da Licenciatura.....	91
Figura 02: Nuvem de Palavras do Corpus Escolha do curso de Ciências Sociais.....	93
Figura 03: Análise de Similitude do Corpus Escolha do curso de Ciências Sociais .....	94
Figura 04: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as concepções sobre o ensino de Sociologia.....	96
Figura 05: Nuvem de Palavras do Corpus Concepções sobre o ensino de Sociologia.....	98
Figura 06: Análise de Similitude do Corpus Concepções sobre o ensino de Sociologia .....	100
Figura 07: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as compreensões sobre a formação do professor de Sociologia.....	102
Figura 08: Nuvem de Palavras do Corpus Compreensões sobre a formação do professor de Sociologia .....	104
Figura 09: Análise de Similitude do Corpus Compreensões sobre a formação do professor de Sociologia .....	105
Figura 10: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre o papel do PIBID na formação inicial docente.....	107
Figura 11: Nuvem de Palavras do Corpus Descrições sobre o papel do PIBID na formação inicial docente.....	109
Figura 12: Análise de Similitude do Corpus Descrições sobre o papel do PIBID na formação inicial docente.....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dados sociodemográficos.....	82
Tabela 02: Concepções sobre o ensino de Sociologia.....	84
Tabela 03: Representações sociais do professor de Sociologia.....	85
Tabela 04: Representações sociais do PIBID .....	87

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCE – Centro de Ciências da Educação  
CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras  
CEE/PI – Conselho Estadual de Educação do Piauí  
CHD – Classificação Hierárquica Descendente  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DEB – Diretoria de Educação Básica  
DOU – Diário Oficial da União  
DSQ – Distância Semântica Quantitativa  
ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo  
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NR– Núcleo da Rede  
OCN's – Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia  
OSPB – Disciplina Organização Social e Política Brasileira  
PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PS – Peso Semântico  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
SEDUC/PI – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí  
TALP – Teste de Associação Livre de Palavras  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TR – Tamanho da Rede

TRS – Teoria das Representações Sociais

UCE – Unidades de Contexto Elementar

UCI – Unidades de Contexto Inicial

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USP – Universidade de São Paulo

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	26
1.1 A formação docente no país.....	26
1.2 As Ciências Sociais no Brasil .....	33
1.3 O ensino de sociologia no período do regime político militar - 1964 a 1985.....	40
1.4 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/96 e suas implicações.....	45
1.5 O ensino de Sociologia no Piauí .....	49
1.6 Referencial teórico .....	51
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	54
2.1 As representações sociais.....	55
2.2 Representações sociais no âmbito da Educação .....	63
2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência .....	73
2.3.1 O PIBID da Universidade Federal do Piauí .....	76
2.3.2 O PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Piauí .....	77
3 DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PIBIDIANOS DE SOCIOLOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE .....	79
3.1 Considerações sobre a metodologia.....	80
3.2 Apresentação dos participantes da pesquisa .....	81
3.3 A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP .....	83
3.4 Análise dos dados .....	88
3.4.1 Análises sobre as escolhas do curso de Ciências Sociais e da Licenciatura .....	89
3.4.2 Concepções sobre o ensino de Sociologia.....	95
3.4.3 Compreensões sobre a formação do professor de Sociologia.....	101
3.4.4 Descrições sobre o papel do PIBID na formação inicial docente .....	106
3.4 Discussões sobre as análises .....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS .....	120
APÊNDICES .....	129

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de refletir sobre o histórico da formação de professores, o processo de inserção da sociologia nos currículos escolares, as representações sociais sobre o ensino de Sociologia e a formação docente propiciada no âmbito do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí – UFPI e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, através das percepções dos bolsistas licenciandos que participam do programa. A pesquisa tem como objetivo geral descrever as representações sociais dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação e da iniciação à docência na educação básica. Os objetivos específicos consistem em demonstrar os conhecimentos elaborados pelos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais sobre o ensino de Sociologia nas escolas; apresentar as principais concepções sobre a formação dos professores de Sociologia que compõem as representações dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais e identificar os discursos dos bolsistas do PIBID de Sociologia da UFPI sobre as contribuições do programa para suas formações docentes.

O interesse pela temática surgiu a partir da minha participação no PIBID de Sociologia da UFPI como bolsista, desde sua implantação em abril de 2010 até fevereiro de 2014. Com a atuação no PIBID foi possível refletir sobre a formação docente, as relações sociais desenvolvidas pelas pessoas que compõem o espaço escolar, o desenvolvimento do ensino da Sociologia nas salas de aula, bem como diversas temáticas que fizeram-se presentes durante minha formação. A partir desse espaço, observou-se a importância de estudar sobre o PIBID de Sociologia como locus de formação docente por permitir aos bolsistas o contato com as problemáticas existentes nas instituições escolares, bem como o fornecimento de aporte teórico e metodológico que corroboram para o desenvolvimento de suas formações docentes.

A partir dessas assertivas, percebe-se que os sujeitos apresentam representações sociais que são construídas através de condicionamentos anteriores propiciados por meio do conhecimento adquirido no âmbito do curso, nas escolas e por crenças absorvidas nas relações que encontram-se inseridos. Essas representações são impostas por meio de convenções que são acopladas aos pensamentos sobre os aspectos da formação docente, onde os indivíduos fazem uso dessas convenções e reproduzem a utilização dessas. Mesmo que o indivíduo obtenha consciência sobre os aspectos convencionados que estão arraigados na sociedade em que vive, não há como evitar todas as convenções (MOSCOVICI, 2015).

Nesse sentido, estimula-se a construção de um *habitus*<sup>1</sup> desenvolvido por meio do processo de socialização, no qual as memórias coletivas exercem o significado de pertencimento a determinados grupos sociais que corroboram para a formulação do imaginário social (SPINK, 2002; BOURDIEU, PASSERON, 2014). Dessa forma, vê-se que as representações sobre a coletividade estão relacionadas com as estruturas precedentes que encontram-se atreladas à memória social que caracteriza um determinado aspecto da sociedade, culminando na busca da familiarização das representações categorizadas e na obtenção de espaço nos universos consensuais (MOSCOVICI, 2015).

A neutralidade não é exercida, visto que a representação da realidade é expressa de acordo com a elaboração dos signos linguísticos absorvidos e compreendidos por cada indivíduo, exprimindo julgamentos de valor sobre vestimentas, linguagem e comportamentos utilizados pelo outro que servirão para ratificar ou retificar o julgamento disposto pelos sujeitos. A importância da linguagem remete ao processo de percepção do social ao explicar que o indivíduo ao mesmo tempo em que é considerado produto da sociedade também tem a capacidade de mudá-la (FARR, 1995). Ou seja, a definição das características que compõem as representações que os indivíduos possuem sobre a formação docente e o ensino de Sociologia deriva das conversações geradas anteriormente, construídas no decorrer de suas historicidades em que foram agregadas categorias de imagens e símbolos que corporificaram os fenômenos concernentes ao ensino (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, a teoria das representações sociais faz-se necessária na compreensão dos dados obtidos na pesquisa por permitir a compreensão dos significados elaborados pelos licenciandos sobre o ensino de Sociologia, bem como sobre a formação docente no âmbito do curso de Ciências e Sociais e do PIBID de Sociologia. As representações sociais corporificam as respostas individuais como manifestações de um determinado grupo em que os indivíduos participam (SPINK, 2002), ou seja, são estruturas que são criadas e ao mesmo tempo modificadas pelo âmbito social, constituindo em estruturas estruturadas e estruturas estruturantes (BOURDIEU, PASSERON, 2014).

(...) Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (Bourdieu, 1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo,

---

<sup>1</sup> O conceito de *habitus* corresponde à interiorização de costumes e das normas culturais que visam ser assimilados com o intuito de produzir uma formação durável, sendo incorporados ao processo de socialização dos sujeitos (BOURDIEU, PASSERON, 2014).

domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social (SPINK, 2002, p.122).

Desse modo, pode-se pensar na construção das representações acerca do ensino de Sociologia no país a partir do final do século XIX até a segunda década do século XXI, onde o imaginário social perpassou pela permanência da disciplina nos currículos escolares atrelado a ideia de desenvolvimento econômico e social no Brasil, ora por ausência nos currículos escolares, não sendo vista como necessária na composição dos currículos tecnicistas implantados na metade do século XX.

Essa projeção imagética ainda perdura no século XXI nos espaços escolares, sendo definida como disciplina de fácil compreensão por discutir aspectos socioeconômicos cotidianos, diferente de disciplinas como Matemática, Física e Química. Tal projeção ganha força mediante outros aspectos como o fato de professores de áreas diversas ministrarem a disciplina de Sociologia, pouca carga horária no currículo, formação deficitária dos professores nos cursos de Ciências Sociais, onde os licenciandos apontam não possuir a inter-relação entre disciplinas teóricas e pedagógicas durante o curso, entre outros. A partir de 2008, com a criação da Lei nº 11.684, a Sociologia começou a galgar mais espaço nos currículos escolares, corroborando para a modificação nas representações repercutidas no imaginário social.

O curso de Ciências Sociais da UFPI possui duas modalidades, bacharelado e licenciatura, sendo esta última recente, implantada em 2010. Apesar do currículo de licenciatura apresentar disciplinas teóricas concernentes ao âmbito das Ciências Sociais e disciplinas pedagógicas voltadas para o construto dos saberes docentes, ainda há deficiências na forma em que são ministradas no decorrer do curso, por não estarem em consonância com o corpo de componentes teóricos que compõem a totalidade do curso. Assim, percebe-se uma cisão dentro dessa graduação, em que os alunos não veem a teoria aliada com a prática, tendo a concepção de dois cursos em uma só graduação, conforme os relatos dos pesquisados.

O PIBID de Sociologia tem o intuito de promover discussões sobre o arcabouço teórico condizente à grade curricular do curso, buscando aliar o debate com as práticas vivenciadas no campo de atuação dos licenciados, que é a escola. Nessa perspectiva, o programa apresenta aportes teórico-metodológicos para a formação dos discentes, que encontram-se inseridos no âmago dos saberes que perfazem a prática da docência em Sociologia. Comungando assim com os objetivos do programa, que consiste na articulação

entre teoria e prática, fomentando a qualidade da formação inicial dos discentes nas licenciaturas e a integração entre o ensino superior e a educação básica (BRASIL, 2007).

Destarte, esse conjunto de fatos citados sobre o ensino de Sociologia e a formação docente corrobora para a determinação de um *habitus*, onde o processo de socialização está imbricado ao dispositivo de memórias coletivas que perfazem a tríade composta do imaginário sobre o ensino de Sociologia, a formação docente e o papel do PIBID na formação dos bolsistas licenciandos.

O conteúdo das falas dos participantes da pesquisa constitui o processo da construção das representações sociais dos objetos supracitados através da apreensão do conteúdo das falas emitidas, por meio da obtenção dos dados sociodemográficos, da classificação das palavras disponibilizadas no Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, como pelas questões discursivas apresentadas aos sujeitos.

Para aferir a análise dos dados apresentados pelos participantes é necessário realizar um trabalho metódico na interpretação dos dados. Durkheim, em suas definições de métodos que validassem o objeto da Sociologia, utiliza-se da concepção de que os fatos sociais devem ser tratados como coisas, garantindo que tais fatos devam ser tratados com rigor científico (LIMA, 2015). Propondo assim, que as pesquisas nas ciências sociais sejam realizadas com objetividade, inspirando-se na concepção de método científico das ciências naturais, onde a neutralidade compõe o cerne do campo científico, estabelecendo um conhecimento com validade universal. Porém, mediante a sociologia compreensiva elencada por Weber (2004) percebe-se que o indivíduo é dotado de valores que compõem as suas predileções, influenciando na escolha dos objetos a serem estudados, demonstrando que o fenômeno social estudado é passível de incertezas e de rupturas, onde as práticas científicas encontram-se imbuídas de conhecimento do senso comum.

O indivíduo como ser social, constitui-se como um símbolo do grupo no qual pertence, destacando a teia de significados em que o objeto das representações encontra-se inserido. Assim, o trabalho com o senso comum está direcionado para a compreensão da ação e da comunicação partilhada na ordem social, bem com a contradição existente no âmbito desta análise, visto que o empreendimento científico encontra-se em vias de diferenciação das demais formas de conhecimento, incluindo o senso comum (SPINK, 2002). Nesse processo de mediação entre agente social e sociedade, cabe o uso da objetivação.

Nesse sentido é necessária introspecção na obtenção e análise dos dados, a fim de desempenhar uma descrição densa sobre a teia de significados produzida e decodificada,

destacando a importância dos indivíduos no âmbito da profusão de interpretações de mundo a serem destacadas pelos seus pontos de vista (GEERTZ, 2008). “Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”” (GOLDENBERG, 2004, p.27). Com isso, o aspecto quanti-qualitativo da pesquisa requer a descoberta e a compreensão das representações mediadas pelas pessoas em suas inserções nos grupos, verificando as determinações sociais que influenciam na construção das representações que os participantes desta pesquisa possuem sobre o ensino de Sociologia e a formação docente.

Para realizar a objetivação e evitar que os valores e as concepções de mundo da pesquisadora interfiram no encaminhamento do objeto estudado é preciso estabelecer o controle do *bias*, que concerne na explicitação minuciosa de todos os passos da pesquisa, com o intuito de evitar que os dados tabulados sofram interferências da subjetividade da pesquisadora.

Nesta pesquisa, o exercício meticuloso do controle do *bias* faz-se necessário por já ter sido bolsista do PIBID da área de Sociologia. Portanto, a pesquisadora já desenvolveu atividades no âmbito do programa, partilhando dos conhecimentos apreendidos no curso em consonância com as ações desenvolvidas no âmbito das escolas vinculadas ao programa, bem como nas reuniões semanais entre bolsistas e coordenadora de área, retratando os anseios, dificuldades, planejamentos de execução das atividades e a relação com os membros que compõem o corpo escolar (professores, alunos, funcionários, coordenação e direção). Com essa perspectiva, obteve-se a indagação sobre a concepção dos aspectos da docência, na formação dos discentes do curso de Ciências Sociais da UFPI através das falas dos participantes, em que dispõe a expressão de seus pensamentos e como se caracteriza o processo de construção das representações sociais que possuem sobre a temática.

Compreender os sistemas simbólicos elaborados pelos sujeitos requer o exercício da imaginação sociológica cunhada por Wright Mills, ao reconhecer que os valores do pesquisador estão relacionados na escolha do objeto a ser estudado, em que as experiências pessoais estão interligadas às instituições sociais em que encontra-se inserido na sociedade, procurando reduzir as interferências da vivência cotidiana em torno da pesquisa (MILLS, 2003, GOLDENBERG, 2004, LIMA, 2015).

Estabelecer essa vigilância consiste na intensa relação de sobreposição frente aos obstáculos em validar o objeto científico, buscando interpretar e reinterpretar paulatinamente

as respostas e as nuances fornecidas pelos pesquisados, que na maioria dos casos, vai de encontro com as hipóteses formuladas pelo pesquisador, corroborando para a construção dos dados ao categorizar e classificar os fenômenos sociais, permitindo maior controle do *bias* do observador.

Destarte, vê-se que a ciência constitui-se na reunião dos fatos, das teorias e dos métodos que são empregados no âmbito do conhecimento científico, em que obtiveram contribuições de aspectos apresentados de modo gradativo ao estoque crescente do método que perfaz a ciência (KUHN, 2013). Os fatos na ciência, principalmente no que concerne às ciências sociais estão em constante transformação, ao passo que novas descobertas são reconhecidas pelo meio acadêmico. Por meio de métodos legitimados no campo de pesquisa, as descobertas são disponibilizadas em experimentos que visam ratificar ou retificar o paradigma aceito. Através da realização de testes que visam definir os problemas e os métodos de pesquisa, tem-se a concepção do conceito de paradigma que estabelece a ideia de um modelo ou padrão aceito (KUHN, 2013).

Segundo o referido autor, o paradigma tem a função de orientar os cientistas na resolução dos problemas condizentes a um campo, onde na ciência normal ocorre a atualização dos fatos que corroboram para a predição do paradigma, constituindo em uma gama de leis gerais e técnicas, reconhecendo o sucesso do paradigma. Porém, reconhece-se que os paradigmas não são imutáveis e sim, são passíveis de limitação, por isso, são postos constantemente à prova onde são transformados por meio de revoluções científicas, sofrendo sucessivas transições, ocasionando no desenvolvimento da ciência e em uma maior rigidez do campo de estudos. Isso ocasiona o enfraquecimento do paradigma, iniciando uma crise que resultará na substituição do paradigma por outro, caracterizando a própria cientificidade, visto que é o próprio paradigma que estabelece as técnicas de investigação a serem utilizadas (KUHN, 2013; OLIVA, 1994).

Assim, nota-se que a ciência atua sobre as contradições, buscando a ruptura com o conhecimento vulgar, onde “o espírito científico encontra a solução de um problema ou detecta o caráter errôneo de uma interpretação da realidade” (CUPANI, 1982, p.69). Ou seja, não há fronteira absoluta para a ciência, pois é necessário ultrapassar os “obstáculos epistemológicos”. Caso haja alguma fronteira na investigação científica, isso significa que o ponto de partida encontra-se estritamente intuitivo, cabendo ao dever da ciência em superar as limitações iniciais cerceados à ciência, culminando em um pluralismo filosófico, envolvendo

vários elementos diversos da teoria e da experiência, que apetezem na descoberta do subjetivo nos métodos mais rigorosos (BACHELARD, 2006).

O objeto das ciências humanas é histórico enquanto o das ciências naturais é no máximo cronológico. O primeiro é apresentado de maneira narrativa e o segundo apresentado na forma descritiva de uma experiência. As ciências naturais estudam fatos simples, eventos isoláveis, recorrentes e sincrônicos. Por isso são eventos reproduzidos dentro de condições de controle razoáveis de laboratório. O laboratório assegura certas condições de objetividade. Em contraste com isso, as chamadas ciências sociais estudam fenômenos complexos, situados em planos de casualidade e determinação complicados. Nos eventos que constituem a matéria-prima do cientista humano não é fácil isolar as causas e motivações exclusivas. Os eventos das ciências humanas têm determinações complexas e podem ocorrer em ambientes diferenciados, tendo por causa disso a possibilidade de mudar seu significado de acordo com o ator, as relações existentes num dado momento e, ainda, com sua posição numa cadeia de eventos anteriores e posteriores (LIMA, 2015, p.69).

Observa-se que há diferenciações nos objetos das ciências humanas e das ciências naturais. Tais estruturações articulam para a ordenação diferenciada dos problemas do pensamento científico, no qual devem receber coeficientes filosóficos diferentes, determinando que cada noção seja balizada por seu pormenor epistemológico, categorizando as transformações sofridas no pensamento científico (BACHELARD, 2006).

Como demonstrado, as ciências humanas não devem seguir à risca os métodos empregados nas ciências naturais, com o intuito de alcançarem objetividade e cientificidade, pois o objeto de estudo avaliado nas ciências humanas é dinâmico, sofre alterações do meio social, principalmente quando o cerne da pesquisa está pautado na compreensão das concepções humanas sobre o imaginário social. Os fenômenos sociais de uma determinada sociedade inferem na consciência dos indivíduos e no modo como concebem o espectro da realidade, visto que o ser humano possui diante de si a interpretação que cunha da realidade e não a realidade de forma absoluta.

Assim, cada sujeito possui nuances de interpretação diferenciada do outro, pois suas vivências corroboram para a transformação do real aos olhos do indivíduo, abordando um teor mais qualitativo em sua compreensão de mundo. Nesse sentido, é necessário voltar-se para a análise das representações sociais, correspondendo ao âmbito dos fenômenos simbólicos interligados às estruturas sociais que moldam a comunicação dos sujeitos nas situações cotidianas, tornando acessíveis os objetos considerados estranhos pelos indivíduos (QUEIROZ, 2011).

A noção de *habitus* elaborada por Bourdieu encontra-se articulada com a teoria das representações sociais por Moscovici, visto que os dois conceitos tratam da análise das formas

simbólicas construídas sob o olhar do sujeito, em que são dotadas de significados por meio da interação com o outro, ou seja, as ações dos indivíduos possuem valor social por serem orientadas para os demais sujeitos, corroborando para a construção da coletividade. A partir dessas orientações, verifica-se que as ações individuais possuem dinamicidade entre instituições e agentes sociais, possibilitando resignificações das instituições que compõem determinada sociedade, incorporando as mudanças de comportamento ocorridas no decorrer de um contexto histórico. Diferenciando-se do que Durkheim afirma sobre as ações dos sujeitos, caracterizando-as como estáticas perante a forte influência da consciência coletiva. Logo, esses conceitos estão inter-relacionados, pois o indivíduo possui contato com o meio social através da socialização onde são incutidas formas, valores, normas, comportamentos exteriores ao indivíduo como elenca Durkheim, garantindo a perpetuação de tais *habitus* pelas demais gerações.

O fato da sociedade ser dinâmica e múltipla, com capacidade de se resignificar simultaneamente em vários aspectos, congrega nuances e significados de outras culturas, mediante a subjetivação coletiva acerca do modo de compreender o mundo, corroborando para o compartilhamento das representações sociais elaboradas pelo grupo. Assim, as representações que os indivíduos possuem de mundo estão atreladas aos conhecimentos, costumes, valores em que foram socializados, ou seja, os sujeitos elaboram sua representação sobre o real a partir de suas concepções adquiridas em suas vivências. Desse modo, a metodologia dessa pesquisa permitiu que a análise do dados dos participantes fosse desenvolvida de acordo com suas opiniões de forma articulada ao conhecimento de suas posições como licenciandos bolsistas de Sociologia, agentes do subcampo da formação de professores.

Com isso, observa-se que as representações acerca do ensino de Sociologia e da formação docente vêm sendo moldada desde as primeiras concepções sobre as temáticas, dando ênfase para o início do século XX, onde as definições de ensino formal começaram a surgir nos currículos escolares, sofrendo modificações ao decorrer do século XX, permanecendo em constante mudança nas primeiras décadas do século XXI, conforme será explicitado no primeiro capítulo. Vê-se que as representações sobre os assuntos abordados ainda possuem cargas de representações de outrora, cunhadas durante todo o processo de estruturação do ensino em forma de *habitus*, sendo repassadas por gerações. Dessa forma, busca-se compreender quais concepções constituem o imaginário social dos discentes bolsistas sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta teor quali-quantitativo por dar ênfase ao conteúdo das falas dos participantes da pesquisa como processo da construção das representações sociais dos objetos supracitados. Para a obtenção dos dados foram aplicados questionários sócio-demográficos, Teste de Associação Livre de Palavras – TALP e questionário semi-estruturado com questões discursivas apresentadas aos sujeitos. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em março de 2016 com vinte licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFPI e que estavam inseridos no PIBID de Sociologia da UFPI no período da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Os dados sociodemográficos abordam a identificação dos sujeitos de pesquisa que participam do programa, destacando período de ingresso e conclusão do curso de Ciências Sociais, ingresso no PIBID, dentre outras questões que visam compor o perfil do participante (APÊNDICE A). Os dados gerados pelo TALP foram analisados por meio do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA, *et. al.*, 2005), na qual as palavras associativas elencadas pelos participantes foram categorizadas de acordo com as unidades semânticas consonantes às palavras indutoras dispostas no teste. As respostas disponibilizadas pelas perguntas abertas realizadas aos participantes foram analisadas por meio do uso do *software* Iramuteq, utilizando-se da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As questões obtiveram o intuito de captar as representações sociais atribuídas ao ensino de Sociologia, a formação docente e sobre o PIBID de Sociologia da UFPI. A combinação dessas técnicas na avaliação de um mesmo fenômeno tem o intuito de abranger a descrição, a explicação e também a compreensão do objeto estudado, resultado na triangulação dos dados, versando pela identificação de conceitos e categorias que são relevantes no estudo (GOLDENBERG, 2004).

Por fim, a dissertação constitui-se em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta um breve histórico da formação docente no Brasil. Inicialmente é discorrido sobre o contexto socioeconômico vivenciado pelo país durante o século XX, dando destaque para as principais reformas educacionais e seu legado para o desenvolvimento da regência do ensino no país. Posteriormente, aborda sobre o surgimento das Ciências Sociais no Brasil, construindo a trajetória do ensino de Sociologia na educação básica e as medidas realizadas para que seu ensino se tornasse obrigatório em todo território nacional, destacando o ensino no Estado do Piauí. Também relata-se sobre o referencial teórico realizado a respeito do ensino de Sociologia no país.

O segundo capítulo dispõe sobre a conceituação das representações sociais, culminando na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, bem como a importância desse aporte teórico para a fundamentação dessa pesquisa. Em seguida são apresentadas pesquisas que se utilizam da teoria das representações sociais para problematizar sobre questões que são referentes ao âmago do espaço escolar. Posteriormente o capítulo trata sobre o PIBID, programa que visa melhorias na formação inicial docente e compõe o espaço de investigação deste estudo. A respeito do programa é relatado sobre o seu surgimento englobando aspectos de seu projeto a nível nacional e institucional no âmbito da UFPI, destacando à subárea de Sociologia.

No terceiro capítulo é apresentada a fundamentação da metodologia desta pesquisa, que encontra-se pautada na teoria das representações sociais, bem como aborda a descrição da análises dos dados dos participantes obtidos por meio da aplicação de questionários sociodemográfico e de perguntas abertas e pelo teste de associação de palavras. Posteriormente são expostos os resultados da pesquisa que dizem respeito às representações que os bolsistas licenciandos do PIBID de Sociologia da UFPI possuem sobre o ensino de Sociologia e a formação docente, bem como as contribuições do programa para os saberes docentes dos bolsistas. Após são apresentadas as considerações finais da pesquisa destacando sua importância e algumas sugestões para futuras pesquisas acadêmicas.

# **1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL**

O capítulo tem como objetivo apresentar a contextualização histórica da formação docente e do ensino de Sociologia no Brasil com ênfase a partir do século XX, a fim de que se possa refletir sobre o desenvolvimento deste cenário atrelado às necessidades formativas dos licenciandos no decorrer de sua institucionalização no início do século XX até o início das discussões propiciadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Esta Lei estabeleceu a formação dos professores que exercem a docência das séries iniciais da educação básica à educação superior. Após essa exposição, será explanado sobre o surgimento do ensino da Sociologia no país e sua institucionalização, dando enfoque aos acontecimentos desenvolvidos durante o século XX, período em que as discussões sobre o currículo do ensino secundário ganharam maior espaço no contexto acadêmico. Além disso, será problematizado sobre a regulamentação da Sociologia no ensino, bem como será abordado sobre a discussão do ensino de Sociologia no Piauí.

## **1.1 A formação docente no país**

Para que se vislumbre o entendimento a respeito da formação docente no país, é necessário elencar o contexto sócio-histórico vivenciado no início do século XX, período em que despontaram as discussões iniciais sobre a formação docente e a importância da criação das Escolas Normais.

Vemos com Tanuri (2000) que

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

A preocupação com a formação de professores no cenário brasileiro surgiu a partir do período imperial, de forma mais específica após a independência do país em 1822 (SAVIANI, 2009), obtendo maior sistematização em meados do século XX. Antes disso, houve discussões iniciais sobre o assunto da formação docente, mas tais discussões se concentravam nas universidades da Europa, principalmente em Portugal, onde os descendentes daqueles que pertenciam à elite econômica do país realizavam seus estudos, principalmente nos cursos de Direito e Medicina.

Com o intuito de se estabelecer a preparação de professores para o ensino nas escolas primárias, as Escolas Normais começavam a estabelecer essa formação específica com o intuito de fornecer as disposições didático-pedagógicas. Porém, a priori, nas Escolas Normais houve a preocupação de manter o foco nos conhecimentos que deveriam ser transmitidos nas escolas primárias, minimizando assim o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009; FARIA, ZANCHETTA, 2001). Logo, vemos que o domínio do conteúdo transmitido nos currículos escolares tem preponderância à formação da seara que compõe os saberes docentes, como as práticas pedagógicas, bem como a construção do conhecimento dialogado entre os atores envolvidos nesse processo educativo. Essas problematizações remontam às discussões iniciais sobre a formação de professores no início do século XX e que ainda perduram nas discussões existentes nos currículos dos cursos de licenciatura em 2016.

O cenário político e econômico vivenciado pelo país no período de transição do século XIX para o século XX corroborou de forma substancial para fomentar as discussões acerca da instrução que deveria ser destinada para a população, obtendo como modelo de ensino para o desenvolvimento do currículo escolar o sistema europeu, principalmente<sup>2</sup>. Percebe-se que a influência dos modelos dos Estados Unidos e de países da Europa ditavam os passos das reformas educacionais implantadas no país, porém sem adaptá-lo à realidade brasileira (VIEIRA, GOMIDE, 2008). A ausência da adaptação das reformas educacionais estrangeiras ao meio educacional vivenciado no Brasil tornou-se aspecto recorrente na série de propostas educacionais inseridas nos currículos escolares no decorrer do século XX.

A partir de uma breve exposição sobre o retrato do país entre os séculos XIX e XX, poderá ser compreendido o porquê da discussão sobre a formação docente e sobre a

---

<sup>2</sup> No final do século XIX e início do século XX, o país vivenciava a transição do regime monárquico para o regime republicano. Com a inserção dos ideários positivistas no país, houve a necessidade da modernização do país através da implantação de fábricas a fim de solucionar os problemas do Brasil e o processo educacional era visto como a solução para os problemas sociais, econômicos e políticos do país (SHIROMA, 2011). O modelo de ensino utilizado no início do século XX obteve influência dos modelos curriculares europeus e dos Estados Unidos, no qual não foi levado em consideração as peculiaridades do país, como suas diferenças regionais (VIEIRA, GOMIDE, 2008).

instituição do ensino secundário ter ganhado maior visibilidade nesse período histórico. Nesta época, o Brasil era caracteristicamente agrário, destituído de indústrias que necessitassem de mão de obra qualificada, e o regime político estava em processo de transição, da monarquia para a república.

Obteve-se maior destaque para essa discussão a partir das primeiras décadas do século XX, em meados dos anos de 1930, quando o país estava vivenciando uma modernização industrial concomitante com a criação de um Estado nacional. No período compreendido entre a Colônia e o Império o debate sobre a educação no Brasil era bastante precário, pois o país consistia em uma colônia de exploração e não de povoamento, sem maior necessidade de mão de obra especializada. Assim, o ensino nacional atendia às exigências mínimas a serem desenvolvidas na sociedade colonial. Para dinamizar a economia, o Brasil necessitava desenvolver suas indústrias, com isto era necessário prover o mínimo de instrução para o manuseio das máquinas pelos trabalhadores.

Com a construção da nacionalidade e do ideário reformista que se propunha, acreditava-se que no processo educacional poderiam ser encontradas as soluções para os problemas socioeconômicos e políticos que o país enfrentava na época (SHIROMA *et al*, 2011; VIEIRA, GOMIDE, 2008). Contudo, a preocupação com o ensino por parte do governo era incipiente. Havia poucas escolas de formação de professores antes do século XX, afinal não existia necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas fazendas de café e de cana de açúcar. Dessa forma, o ensino era realizado principalmente por professores leigos, autodidatas que não possuíam a formação específica para exercer a docência, embora já houvesse propostas de expansão das Escolas Normais por todo o país desde o império (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

As mudanças efetivas no ensino secundário foram desenvolvidas a partir da década de 1930, período em que houve a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Uma das medidas mais importantes foi a implantação pelo educador Francisco Campos de uma série de decretos que foram intituladas com o seu próprio nome - “Reformas Francisco Campos”, que instituíram várias mudanças no âmbito da legislação educacional. Tais mudanças possuíam o intuito de solucionar os problemas educacionais existentes, para organizar o ensino da forma mais adequada e contribuir com a tão almejada modernização do país (SAVIANI, 2009. TANURI, 2000, DALLABRIDA, 2009).

Em 1938, ocorreram mudanças sobre o processo de formação docente, contando com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Seu papel era de desenvolver

as necessidades formativas de qualificação de pessoal para a administração escolar, ofertando cursos para diretores e inspetores (TANURI, 2000). Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, que foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, resultante do Decreto-Lei nº. 1.190, de 04/04/1939 (BRASIL, 1939). Sua criação teve o intuito de atender à dupla função de formar bacharéis, que atuassem como técnicos de educação, e docentes para atuarem nos cursos normais. Estabeleceu-se dessa forma o esquema de licenciatura conhecido por “3+1”, ou seja, três anos são dedicados ao ensino de disciplinas de conteúdo cognitivos, sendo no caso do curso de Pedagogia os próprios “fundamentos da educação”, e um ano para o curso de Didática, voltado para a formação do licenciando (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; FONSECA, 2008). Essa formação estava pautada na racionalidade técnica, ou seja, na formação baseada na apreensão dos conhecimentos científicos. Esse modelo foi adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Esse modelo de currículo também obteve prevalecimento no ensino normal, com a aprovação do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), sendo conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Normal”. A estrutura do curso normal foi dividida em dois ciclos, sendo o primeiro correspondente ao ciclo ginasial do curso secundário, com duração de quatro anos e finalidade de formar regentes para o ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, equivalia ao ciclo colegial do curso secundário, com o intuito de formar professores para o ensino primário, funcionando em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2009; VIEIRA, GOMIDE, 2008). Nos currículo dos cursos de primeiro ciclo predominavam disciplinas de cultura geral, assemelhando-se às antigas escolas normais que foram bastante criticadas, e o currículo dos cursos de segundo ciclo, abarcava os conteúdos de fundamentos da educação, que foram introduzidos durante as reformas da década de 1930.

Após os anos ditatoriais vivenciados no período do Estado Novo, que findou em 1945, foi promulgada no ano seguinte a nova Constituição. A carta magna de 1946 defendia a educação dos brasileiros, assegurando-a como direito de todos e obrigando o poder público a garantir, na forma de lei, o ensino em todos os níveis, em consonância com a iniciativa privada. A partir de então, deu-se início a um longo e intenso debate sobre os rumos a serem tomados pela educação brasileira, persistindo até 1961, momento quando houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 4.024, de 20/12/1961 (SAVIANI, 2009). A conquista desta implantação veio das forças privadas, que trouxe “sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das

oportunidades educacionais” (SHIROMA, 2011, p.29). Isso ocorreu pelo fato da lei encontrar-se submissa aos interesses da iniciativa privada, prevendo ajuda financeira do Estado para o ensino privado de forma livre (sem uma devida fiscalização) estendendo-se também para os interesses da Igreja.

Durante esse período, o país estava vivenciando uma crise econômica resultante da diminuição dos índices de investimento e da entrada do capital externo, ocasionando o baixo índice de lucros e o crescimento da inflação. O governo não tinha recursos para investir nos setores industriais, muito menos no setor educacional, sendo mais proveitoso delegar à iniciativa privada a competência do desenvolvimento e expansão do ensino por todo o país.

A LDB (Lei nº 4.024/61) não trouxe inovações para o Ensino Normal, prevalecendo a organização educacional definida anteriormente, através da divisão em ciclos. Não houve grandes alterações realizadas pelos estados, limitando-se a desenvolverem somente as alterações curriculares mínimas, permanecendo a descentralização administrativa e a flexibilização curricular. Dessa forma, conservou-se o sistema dual mantendo “escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo” (TANURI, 2000, p.78). Essa situação foi gerida dessa maneira por conta da quantidade insuficiente de candidatos qualificados para exercer a docência no ensino primário.

Um empecilho na valorização da formação docente no cenário nacional foi o recrutamento maciço de professores quando o país vivenciava o “milagre econômico”, período ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970<sup>3</sup>. Nessa mesma época foi criado o Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG, que teve o objetivo de combater a inflação através de reformas estruturais para promover a expansão da indústria de base: siderurgia, energia e petroquímica (SHIROMA, 2011). Em 1964, a indústria buscava ter maior autonomia, sendo necessário para isso o investimento do capital estrangeiro que começava a se instalar no Brasil. Novamente, a educação foi vista como meio para prover o desenvolvimento industrial, que dependia, dentre outras coisas, da modernização dos meios de comunicação. A partir dessa ideia, houve a tentativa de ampliação da obrigatoriedade do ensino para oito anos. Dessa forma, o ensino primário que antes era organizado do 1º ao 4º ano primário, seria

---

<sup>3</sup> Os objetivos de aumentar o quadro de professores entre as décadas de 1960 e 1970 seriam para atender a ampliação da oferta do ensino fundamental, com o intuito de fornecer formação e qualificação mínima para os trabalhadores que estavam inseridos em um processo produtivo que exigia baixa qualificação, bem como proporcionar condições para a formação de obra qualificada que acatasse com os cargos mais altos da indústria e da administração pública, a fim de favorecer o processo de modernização que se almejava para o Brasil (SHIROMA, 2011).

composto da 1ª a 8ª série, e o 2º grau agora assume caráter profissionalizante, seguindo a linha do currículo adotado, que foi organizado com base na formação do cidadão nacionalista (TANURI, 2000).

Com o aumento na quantidade de séries obrigatórias, as universidades criaram as “licenciaturas curtas” ou habilitações, que consistiam em processos aligeirados na formação dos professores. Essa reforma trouxe um esvaziamento na qualidade de ensino e suas amargas consequências ainda são sentidas em 2016, como na formação de milhares de professores sem o mínimo de qualidade necessária, ocasionando na desqualificação do ensino e transformando o espaço escolar em um ambiente com foco no desenvolvimento técnico (SANTOS, 2005).

A LDB nº 5.692/71 privilegiou o aspecto quantitativo, não considerando os elementos necessários para garantir a qualidade do ensino. Durante o regime militar houve diminuição considerável dos recursos para a educação pública, aumentando a expansão das vagas no ensino particular superior e nos demais níveis de ensino. Houve também um enorme número de disciplinas consideradas profissionalizantes, mas que pouco qualificava os alunos para a obtenção de um emprego. Dessa forma, a educação escolar obteve a aparência de um espaço de negócios com bastante rentabilidade (SHIROMA, 2011).

Em 1985, o congresso nacional aprovou emenda constitucional que assinalou oficialmente o fim do regime militar por meio da substituição do general Figueiredo por José Sarney (SHIROMA, 2011). A partir de então, iniciaram-se as discussões sobre como deveria ser construído o projeto nacional de educação. Em 1986, houve a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, para decidir quais mudanças deveriam ser feitas na educação brasileira. Essa iniciativa impulsionou, em 1987, o debate para a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto da LDB foi aprovado em 1996, Lei nº 9.394/96, porém pouco atendeu as expectativas almejadas (SHIROMA, 2011; SAVIANI, 2004; TANURI, 2000). Antes de ser aprovada, ocorreram sensíveis modificações no seu texto, em que facultava a competência do Estado em alguns âmbitos, flexibilizando o cumprimento de alguns artigos-chaves. Tem-se como exemplo a atuação dos docentes na educação básica, em que é necessário possuir como formação mínima o ensino superior. Essa assertiva para os docentes atuarem no ensino primário foi considerada facultativa, podendo os professores que lecionam nessas séries possuírem apenas a formação mínima oferecida a nível de ensino médio, nos cursos normais. Ou seja, de acordo com o artigo 62 da LDB nº 9.394/96 a formação dos docentes em nível superior é tida como exigência para lecionar em todos os

níveis da educação básica, mas houve falhas na execução, tanto na redação do artigo como de técnica legislativa (SAVIANI, 2009).

A falha ocorreu na redação do quarto parágrafo do Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDB nº 9.394/96, onde afirma: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1998). Entende-se pelo Artigo, que a exigência seria aplicada a partir do ano seguinte até o final da década, em que deveria ser iniciada em 20/12/1997 e encerrada em 19/12/2007. Após esse período, só poderiam ser admitidos professores que obtivessem a habilitação em nível superior, sendo vedada a admissão de professores com habilitação em nível inferior. Porém, tal compreensão conflita com a disposição existente no Artigo 62 em que afirma que é permitida a admissão de professores da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, com formação mínima ofertada em nível médio, na modalidade Normal, sem estabelecimento de prazo no corpo da Lei, e sim, nas disposições transitórias, sendo compreendido que a existência dos cursos normais prevalecerá por mais tempo, ocorrendo o embate de informações entre os dois Artigos.

Através do contexto apresentado, pode-se constatar a dispersão que existe referente à questão da formação docente no Brasil. Desde o início da mobilização para a estruturação do ensino presente no período do Império até os dias de hoje, estas mudanças docentes resultaram em um conjunto de iniciativas com o intuito de encontrar alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores, mas que na prática não alcançaram as metas que vinham sendo reivindicadas desde os anos de 1930. A formação docente é marcada pelo caráter dual, em que ainda há predominância da formação técnica sob a formação pedagógica, onde o “como ensinar” ainda não constitui aspecto prioritário nos cursos de licenciatura, delegando esse aspecto em especial aos cursos de Pedagogia, permanecendo a dicotomia dentro dos próprios cursos de licenciatura. Situação semelhante ocorre com as disciplinas fornecidas pelas faculdades de educação, onde não ocorre, na maioria das vezes, interdisciplinaridade com as disciplinas de conteúdo fornecidas pelas licenciaturas.

Durante o século XX surgiu nos currículos escolares do país a Sociologia como disciplina. Assim como os cursos de formação docente, o desenvolvimento da disciplina teve influências do cenário político e econômico vivenciado durante o século XX, aspectos estes que serão discutidos no tópico a seguir.

## 1.2 As Ciências Sociais no Brasil

A presença da Sociologia no currículo educacional brasileiro é marcada por idas e vindas, que refletem na sua implantação como disciplina. Esta inserção teve como principal característica a influência positivista na organização curricular. A Sociologia como ciência que estuda a sociedade surgiu em meados do século XIX, com o filósofo francês Augusto Comte. Sua preocupação primária consistia em explicar a sociedade enquanto objeto dinâmico e suas relações sociais.

A institucionalização da Sociologia no Brasil ocorreu através da elite nacional que realizava sua formação intelectual na Europa entre meados do final do século XIX e início do século XX, e ao retornar ao país, trouxeram consigo o ideário positivista que estavam em voga na Europa, disseminado principalmente por Augusto Comte e Émile Durkheim em meados do século XIX, compondo os ideais do regime republicano. Tal ideário pode ser rememorado através do lema que compõe a bandeira nacional “ordem e progresso”, que demonstra de forma concisa a importância do positivismo para o período em que o país encontrava-se, de transição do regime político monárquico para o regime republicano (MACHADO, 1987).

O início do século XX foi marcado pelos ares da modernidade trazida principalmente do continente europeu, como a modernização dos costumes e a valorização da vida urbana. As mudanças elitistas acometeram também o sistema educacional que estava sendo desenvolvido no país, introduzindo um novo estilo de educação e de disciplinas no currículo escolar brasileiro. Foi através desses novos ares que o ensino de Sociologia foi encarado como disciplina obrigatória no Brasil e sua institucionalização foi consolidada (SILVA, 2010).

As Ciências Sociais emergiram no país através dos planos e projetos educacionais realizados pelo meio político, onde o desenvolvimento tanto institucional quanto intelectual dessas ciências obteve relação proporcional com a organização calcada pela instituição universitária e pela liberação de recursos de órgãos governamentais voltados para a construção “de centros de debate e investigação que não estavam sujeitos à chancela do ensino superior” (MICELI, 1989, p.72). Um dos mais importantes expoentes desses centros no Brasil foi a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo criada em 1933, diferente da França, onde a ciência surgiu através do empirismo no século XIX e ligada diretamente aos estudos da academia. (COSTA, SILVA, 2003; CUNHA, 1981).

A trajetória do ensino de Sociologia como disciplina surgiu concomitante aos cursos jurídicos implantados, bem como no âmbito das escolas normais. Dessa forma, compreende-se que a regência da sociologia foi inicialmente arguida por autodidatas bem como pelos juristas que atribuíram aos seus conteúdos “preocupação recorrente com a situação da nação” (MEUCCI, 2000, p.18), onde a ideia do desenvolvimento industrial do país atrelado ao positivismo e a mudança de regime político compunham a tríade do cenário vigente.

Sabemos que, no Brasil, a sociologia institucionalizou-se no sistema escolar pouco antes do surgimento dos cursos acadêmicos de ciências sociais. Assim, os autores dos primeiros compêndios escolares de sociologia no Brasil não podiam ser, a rigor, no sentido estrito do termo, cientistas sociais. Tampouco sociólogos. Igualmente, os primeiros manuais dedicados ao ensino da sociologia nas faculdades e universidades não poderiam ser de autoria de portadores especializados no conhecimento sociológico. Pois então quem eram os pioneiros autores de sínteses didáticas de sociologia?

Com efeito, verificamos que, de uma relação de catorze autores, pelo menos oito eram formados nas faculdades de direito brasileiras. São eles *Achiles Archerio*, *Fernando de Azevedo*, *Carneiro Leão*, *Delgado de Carvalho*, *Gilberto Freyre*, *Djacir de Menezes*, *Roberto Lyra* e *Alceu Amoroso Lima*. (MEUCCI, 2000, p.16).

A maioria dos autores que desempenharam a produção intelectual no âmbito das Ciências Sociais discutiu sobre temas variados como a formação econômica e social do país, buscando problematizar a situação político-econômica vivenciada durante o período em que estavam transitando para a mudança de governo através de produções com características ensaísticas ainda não constituindo pesquisas de cunho sociológico, visto que essa ciência estava dando seus primeiros passos no país através desses autores (MEUCCI, 2000; MICELLI, 1989)

Em 1882, o deputado Rui Barbosa realizou a tentativa de implantar a Sociologia na escola secundária e nas faculdades de Direito, com intuito de que a disciplina pudesse auxiliar “os juristas a elaborarem as leis, livrando-os das longas e intermináveis discussões metafísicas acerca da naturalidade lógica de certos princípios jurídicos” (MEUCCI, 2000, p.22). O objetivo consistia que a ordem política no país obtivesse uma base fundamentada na ciência ao contrário do regime imperial que obteve sua realização baseado em valores religiosos. A ciência no início do século XX era vista como fundamental para o desenvolvimento da nação (SANTOS, 2002).

A sugestão do então deputado Rui Barbosa foi inédita no Brasil e em seus projetos de lei para a reforma de ensino propunha as disciplinas: "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica" e "Sociologia" abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia

política, para as escolas normais, e, "Sociologia" para as Faculdades de Direito (MACHADO, 1987, p.117).

Contudo, a proposta de Rui Barbosa não obteve êxito. O projeto de lei sobre a reforma do ensino não explicitava de forma clara os objetivos a serem desenvolvidos com o ensino de Sociologia na escola secundária, acarretando no esvaziamento do debate sobre a implantação da Sociologia no currículo escolar. Nesse sentido, o projeto de lei não obteve andamento no debate de tramitação para lei, sendo substituído por questões de natureza política no parlamento, como a discussão sobre a abolição e a república, caindo no esquecimento em meio à burocracia (MACHADO, 1987). Nessa época, o sistema educacional brasileiro também não possuía uma estrutura de base que sustentasse efetivamente a implantação da disciplina no ensino.

Como já explicitado, a história da educação no Brasil é marcada por características singulares. Desde o início das discussões sobre o ensino, houve pouca preocupação dos governantes em regularizar um modelo educacional sistemático integrador, visto que não compreendiam como algo necessário a organização dos níveis de ensino. Isso se deve possivelmente ao fato do país ter sido inicialmente agrário e não obter necessidade de realizar um ensino que fossem além das técnicas agrárias. Segundo Cigales e Arriada (2013):

Raras são às vezes em [que] a educação foi levada a sério como uma política que devesse ser verdadeiramente estruturada de forma a criar uma nação forte intelectual e socialmente. Além disso, vários fatores contribuíram para esse agravamento: a tardia criação de um aparelho burocrático estatal, a morosa abolição da escravatura, a lenta industrialização, a grande desigualdade social, o coronelismo, etc. (CIGALES, ARRIADA, 2013, p.91).

Apesar de inicialmente o cenário educacional não ter proporcionado espaço para a implantação da sociologia, alguns anos após a tentativa de Rui Barbosa a nova tentativa surgiu em cena junto com Benjamin Constant e sua reforma de ensino. Benjamin, em 1890, era Ministro da Guerra e instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército, conforme Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890 (MACHADO, 1987). Logo após, já no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Constant empreendeu a Reforma que obteve seu nome, em toda a educação pública, incluindo a disciplina de sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, apesar da proposta de ensino ser obrigatório no período que vai até 1897, a reforma de Constant não foi concretizada em seu sentido original, sendo modificada a partir daquele ano.

(...) a edição de diversos dispositivos legais modificou paulatinamente a proposta de certificação, exames e organização curricular da reforma. Tais dispositivos foram consolidados no Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, a denominada reforma Epiácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada (SANTOS, 2002, p.30).

Nessa nova regulamentação, a Sociologia desapareceu dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário (SILVA, 2010; MEUCCI, 2000). Além de Benjamin Constant e Rui Barbosa, que tentaram instituir o ensino de sociologia, outros autores são considerados “fundadores” da sociologia no Brasil, como Gilberto Freyre, Alberto Tôrres, Sílvio Romero, Delgado de Carvalho e Pontes de Miranda<sup>4</sup> (CIGALES, ARRIADA, 2013). Depois de um longo período após as primeiras tentativas dos pioneiros para a inserção da disciplina no ensino brasileiro, a sociologia retornou ao cenário em 1925, com a Reforma educacional de João Luis Alves - Rocha Vaz (CIGALES, ARRIADA, 2013). Esses autores foram responsáveis pela introdução da Sociologia no Ensino Secundário e Normal no país, e pela mobilização necessária para a fundação dos cursos superiores de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (MEUCCI, 2000).

De acordo com Meucci (2000), a sociologia:

retorna ao sistema regular de ensino brasileiro apenas em 1925, inserida no currículo da 6ª série ginásial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de "Bacharel em Ciências e Letras". Alguns anos depois, em 1928, nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, torna-se disciplina obrigatória nos programas dos cursos de magistério. Em 1931, em todo o Brasil, a sociologia ingressara no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades: fora, pois, nesta época, conhecimento exigido nas provas de admissão para os cursos superiores. (MEUCCI, 2000, p. 10).

Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP em 1933 houve o retorno das discussões sobre a construção da sociologia enquanto teoria científica. Esses debates ganharam força com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL em 1934 da Universidade de São Paulo (LIMONGI, 1989), que teve Fernando de

---

<sup>4</sup> Alberto Torres, Sílvio Romero e Pontes de Miranda foram juristas interessados na natureza sociológica que buscaram explorar os recursos ofertados pela Sociologia com o intuito de compreender o desenvolvimento das relações sociais. Pontes de Miranda ficou reconhecido pela consagrada publicação do seu compêndio dedicado à iniciação sociológica intitulada “Introdução à Sociologia” (1926), considerada “a primeira tentativa de sistematização dos princípios fundamentais no meio intelectual brasileiro” (MEUCCI, 2000, p.26). Gilberto Freyre foi um grande escritor do século XX que dedicou-se a interpretar o país sob os diversos ângulos da Sociologia, Antropologia e História. Suas grandes obras são: “Casa grande & senzala” (1933), “Sobrados e mucambos” (1936). Delgado de Carvalho foi um geógrafo e escritor francês radicado no Brasil. Desempenhou papel importante na elaboração de pesquisas e no ensino de Sociologia, no qual elaborou o manual “Elementos de Sociologia Educacional” (1933), em que retrata sobre conceitos que fundamentam a concepção de educação (MEUCCI, 2000).

Azevedo como primeiro diretor e catedrático de Sociologia. Em São Paulo, esses dois centros constituíram como principais instituições de ensino superior voltadas para a formação de profissionais na área das Ciências Sociais e possuíam finalidades diferenciadas no papel da formação. A ELSP tinha a finalidade de formar funcionários técnicos que seguissem a carreira administrativa com o intuito de objetivar a competência das administrações dos órgãos governamentais, visto que o país vivenciava uma expansão econômica em que era necessário tecer ao mesmo tempo “conhecimento científico sobre a “realidade nacional” que permita a intervenção destas elites técnicas” (LIMONGI, 1989, p. 220). Em contrapartida, a FFCL buscava realizar a formação e o aperfeiçoamento de professores secundários.

Assim, afirma-se que o processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil ganhou vigor a partir da década de 1930 devido ao conjunto de circunstâncias históricas que culminaram para o seu desenvolvimento como o cenário econômico vigente naquele momento, onde as Ciências Sociais eram vistas como item necessário para a modernização industrial, bem como a construção do discurso sociológico articulado pelas instituições acadêmicas (ARRUDA, 1989).

Importante lembrar que durante o período de consolidação das Ciências Sociais no Brasil – entre 1930 e 1964, seu desenvolvimento esteve submetido às demandas formuladas pelos grupos sociais emergentes e também pelos projetos desempenhados pelos grupos políticos dirigentes que compunham principalmente o eixo Rio de Janeiro – São Paulo, estabelecendo um paralelismo entre o âmbito institucional e o meio político (MICELI, 1989). Também houve outros centros em que se discutia a produção intelectual nas Ciências Sociais – Minas Gerais e Pernambuco, porém de forma tardia mediante ao ambiente social desses dois estados, que possuíam fortes inspirações intelectuais no eixo Rio – São Paulo. Estes estados naturalmente desenvolveram na vanguarda a criação das Faculdades de Filosofia, elucidando diversos parâmetros para a produção científica e cultural<sup>5</sup> (ARRUDA, 1989).

Em 1931, foi realizada a importante “Reforma Francisco Campos”. Essa reforma, além de organizar a estrutura do ensino secundário, trouxe mudanças também no ensino de sociologia. A partir deste momento, em 1935 houve a introdução da disciplina de sociologia no Curso Normal, do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo (SANTOS, 2002; TOMAZIM, GUIMARÃES, 2004).

---

<sup>5</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o desenvolvimento econômico e intelectual de Minas Gerais e Pernambuco ver Arruda (1989) e Freston (1989), respectivamente.

Porém em 1942, menos de dez anos depois, foi realizada uma reforma por Gustavo Capanema (reforma esta que ganhou o nome de seu criador) e consistiu em reorganizar o ensino secundário, previsto no Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Esta reforma excluiu a obrigatoriedade da disciplina de sociologia para este nível de ensino, com exceção do Curso Normal, ocasionando em uma instabilidade no ensino da sociologia (MEUCCI, 2000; SILVA, 2010). A reforma Capanema ilustra a dualidade de interesses sob o ensino durante esse período, onde as ideias educacionais propostas pelos intelectuais se dividiam entre os que representavam o movimento “escolanovista” e os que defendiam os ideais católicos<sup>6</sup>. Importante ressaltar que antes da mudança do regime político monárquico para o regime político republicano, Estado e Igreja eram concebidos como uma instituição indissociável, onde esta última era responsável pelo ensino e a forma que era realizado. Desse modo, havia forte embate entres os grupos para a definição de medidas organizacionais do currículo (SHIROMA, 2011).

A reforma educacional das primeiras décadas do século XX, no que concerne tanto à formação de professores para o ensino secundário e a inserção da Sociologia nos currículos escolares, contou com fortes influências do momento político e econômico local. Pelo país se propagava o ideário que o desenvolvimento e a modernização do Brasil estavam atrelados ao sucesso escolar, permitindo uma ampla abertura de discussões sobre como os currículos deveriam ser construídos, elencando os níveis e as disciplinas consideradas elementos-chave para a formação de docentes e discentes.

Como tratado anteriormente, a discussão sobre a inserção da disciplina de Sociologia no ensino começou desde 1882, mas somente foi inserida no ensino secundário e nas Escolas Normais a partir de 1925, com a reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz. Nessa reforma foi reforçada a obrigatoriedade do ensino através da Reforma Francisco Campos, no segundo ciclo do Ensino Secundário, sendo obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. Ou seja, o impasse sobre seu ensino perdurou por mais de vinte anos, resultado da falta de políticas educacionais que proovessem a regularização dos currículos escolares e dos níveis de ensino. Isso ocorreu porque o Brasil estava reorganizando, nesse período, seu cenário sociopolítico e econômico, iniciando as primeiras indústrias do país e ainda consolidando as discussões acerca do sistema educacional.

---

<sup>6</sup> No início do século XX houve discussões sobre as demandas do ensino levantadas por dois grupos predominantes: “os pioneiros da educação”, formado por autores como Florestan Fernandes que defendia novos parâmetros para a educação pautados no movimento “escolanovista” e o ensino laico e o grupo composto por pessoas que defendiam os ideais religiosos que defendiam o ensino religioso nos currículos escolares, bem como outras medidas (SHIROMA, 2002).

O período descrito acima apresentou alguns acontecimentos importantes que marcaram o estabelecimento da sociologia no Brasil. Durante seis décadas, a implantação da sociologia na educação brasileira foi caracterizada por um processo longo e tardio. Diversos fatores influenciaram no decorrer desse processo, como a ausência de modelos curriculares consolidados tanto para o ensino básico e o superior quanto para os cursos de formação docente. A sociologia, que é uma ciência que surgiu e obteve difusão em meados do século XIX, desenvolveu-se como disciplina escolar em período posterior. Isso ocorreu devido à falta de professores para reger o seu ensino, bem como a carência de material didático. Por ser uma ciência nova dispunha de poucos materiais, e muitos desses materiais estavam sendo confeccionados no momento em que a disciplina ganhava espaço no ensino (MEUCCI, 2000). Dessa forma, ainda não havia metodologias de ensino recomendadas para a regência da disciplina.

Outro fator que corroborou para a tardia efetividade dessa ciência foi a ausência de um aparelho burocrático estatal que fornecesse as bases para a implantação da disciplina, pois cenário político da época não dispunha a priori de uma legislação educacional que abarcasse todos os níveis de ensino. Além disso, inexistia uma infraestrutura adequada à regência do ensino. Esses fatores também agravaram a situação.

É notório que a inserção de uma disciplina nova no ensino, como é o caso da sociologia na educação brasileira, principalmente no período do final do século XIX e início do XX, não foi um trabalho simples. Isso pode ser observado pelo fato das decisões tomadas pelo cenário político não se enquadrarem na maioria das circunstâncias com a realidade social e educacional da época. Ou seja, as preocupações na época estavam pautadas em definir as questões políticas e a consolidação do novo regime (republicano), sendo as questões educacionais não resolvidas a priori (CIGALES *et al*, 2013, p. 97).

Outro ponto retratado é a falta de espaço para o ensino de sociologia, pois se acreditava que as disciplinas tradicionais deveriam ocupar maior espaço no currículo educacional, como por exemplo, matemática e português, destinando a prioridade de investimento para essas áreas do conhecimento. Essa desvalorização de disciplinas em relação às outras ainda constitui atualmente um dos grandes problemas no estabelecimento da grade de horários dos currículos escolares. O ensino do cálculo e da escrita é superestimado em relação ao ensino de outras disciplinas, principalmente as que constituem a área de humanidades, distribuindo poucas horas aulas para o desenvolvimento dos assuntos que

compõem essas áreas<sup>7</sup>. Essa resistência é maior no que concerne à regência da Sociologia, que apesar de possuir mais de um século de debates sobre sua regularização, nem sempre é exercida de forma plena na educação básica nas três séries do ensino médio, conforme determinação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases que está em vigor<sup>8</sup>.

Pela trajetória apresentada, percebe-se que a sociologia no ensino brasileiro ora permanecia ou era excluída do âmbito educacional de acordo com o cenário político do país. Sua regência era considerada perigosa por prover a explicação dos fenômenos sociais da sociedade nacional, o que não aparentava ser interessante para o interesse político desempenhado no Brasil na época. A conscientização da população sobre o cenário político e sobre as leis proporcionadas pela discussão sociológica dos acontecimentos não cabia nos objetivos do Estado Novo. A ausência da Sociologia dos currículos escolares foi sentida com maior intensidade durante o período militar e acarretou em modificações no seu papel no ensino.

### **1.3 O ensino de sociologia no período do regime político militar - 1964 a 1985**

Durante o período militar, o espaço da Sociologia nos currículos secundários sofreu alterações. Antes de adentrar na discussão sobre este período é necessário salientar que

(...) Em 20 de dezembro de 1961 é promulgada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Caberia a ela indicar cinco disciplinas obrigatórias para todo o país, que comporiam a base comum nacional; por outro lado, competia aos Conselhos Estaduais de Educação sugerirem as disciplinas complementares e optativas. Conforme a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia poderia estar presente no currículo como uma disciplina optativa. Ora, como a decisão de ofertar as disciplinas opcionais era das escolas e como estas não dispunham de material humano, ofertar Sociologia nesse período era muito mais uma possibilidade do que uma realidade, algo que tornou-se totalmente impossível com a instauração, a partir de 1964, do regime militar (COSTA, 2011, p.29)

Desta forma, a situação da Sociologia no currículo escolar tornou-se difícil com o início do regime militar. Nesse período, houve a substituição nos currículos escolares das disciplinas de Sociologia e de Filosofia pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e

---

<sup>7</sup> Atualmente, a quantidade de aulas destinadas para o ensino de Português e de Matemática, constituem em média quatro a cinco aulas semanais para cada uma dessas disciplinas. Já para as disciplinas que compõem a área de humanidades (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) possuem em média duas aulas semanais para cada disciplina.

<sup>8</sup> Art. 36 § 4 “Serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, 1996).

Organização Social e Política do Brasil. Seu ensino foi afastado da educação básica durante todo o período da ditadura, restringindo suas discussões ao ensino superior, onde foi controlado rigidamente pelo regime de exceção. Apesar do período repressor e de ter sofrido com a diminuição das discussões e debates pelas dificuldades de divulgação e produção, a ciência não desapareceu e a investigação sociológica não findou. Essas dificuldades foram ocasionadas pelo exílio provocado pelas cassações, perseguições e mortes de vários profissionais da educação e estudantes, principalmente nos anos de 1971 a 1976. Por outro lado, nesse período houve a flexibilização e profissionalização do currículo da educação básica. Foi a época em que o país vivenciava o “milagre econômico” que surgiram as condições favoráveis para a expansão das licenciaturas de curto período (SOUSA, 2009).

Em suma, constata-se que no Brasil, no contexto dos regimes ditatoriais, não havia espaço para a Sociologia no ensino secundário. Cabe lembrar que, desde a década de 20, difundia-se a ideia do conhecimento sociológico servir para formar indivíduos com capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social. Como vimos, a prática do ensino dessa disciplina não atingiu esse objetivo, porém, a ideia por si só não coadunava com o pensamento educacional autoritário (SANTOS, 2002, p.49).

Em meio a esse retrocesso, o diálogo sociológico concentrou-se nos cursos de graduação e pós-graduação. Esses cursos foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa através da Reforma Universitária de 1969, que estabeleceu novas regras para o sistema universitário. Nesse cenário teve início o processo de expansão do ensino superior através da atuação dos centros privados, visto que o ensino público estava sob forte controle da ditadura (SANTOS, 2002).

O âmbito da Sociologia ficou restrito ao âmbito acadêmico, regredindo na posição de destaque que havia conquistado nas décadas anteriores na agenda pública frente ao desenvolvimento do país. Dessa forma, os programas de pós-graduação buscaram se adequar a diversos rearranjos institucionais constituindo um “processo pleno de paradoxos e conflitos por meio do qual foi se constituindo um novo papel e um novo lugar social para a disciplina” (SARANDY, 2002, p.6), minorando a relação das ciências sociais com a vida pública. Isso acarretou no maior rigor dos padrões de produção da pesquisa empírica, acentuada profissionalização e especialização das ciências sociais durante esse período de institucionalização na pós-graduação (SARANDY, 2002; SANTOS, 2002).

Após o período de isolamento acadêmico vivenciado pós 1964, as ciências sociais aos poucos voltaram às discussões sobre as temáticas referentes ao quadro político e econômico

do país, como também em produções que refletiam sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, bem como sobre sua situação instável nos currículos escolares (SARANDY, 2002).

Com a expansão do ensino houve uma maior dissociação entre licenciatura e bacharelado nas universidades, sendo desvalorizada a formação de professores para o ensino básico, por conta do provimento das “licenciaturas curtas”. Quanto ao ensino de Sociologia, a disciplina era visualizada como optativa nos currículos do curso colegial. A disciplina obrigatória “Organização Social e Política Brasileira – OSPB” foi difundida nas escolas e divulgava “as concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar” (JINKINGS, 2007, p.122).

Importante salientar que durante o regime manteve-se o hiato no ensino de Sociologia nas escolas secundárias que já vinha desde a década de 1940, período em que foi instituída a Reforma Capanema, excluindo o ensino da Sociologia e suas abordagens a cerca do *ethos* da nação no ensino médio, retornando somente nos momentos finais do regime militar, em que houve propostas e reestruturação dos currículos. Esta exclusão deve-se ao fato do momento histórico estar marcado por uma concepção moderna tecnicista em que a formação básica deveria disponibilizar o domínio de habilidades que fossem voltadas para o mercado de trabalho, ou seja, as disciplinas deveriam conter habilitações diversificadas que contemplassem o desempenho prático no processo de trabalho, como essa questão não contemplava a Sociologia, a disciplina fez-se ausente da grade curricular do ensino secundário até 1982 (SANTOS, 2002).

Nos anos finais do período antidemocrático, os debates sobre o retorno da Sociologia ao currículo escolar obrigatório dos cursos de nível médio intensificaram-se. A reorganização do movimento estudantil e o surgimento dos novos movimentos sociais manifestavam-se contra a desvalorização do ensino das Ciências Sociais nas escolas.

Os amantes desta ciência em vários estados – educadores, políticos, sociólogos e estudantes ativistas – veem a possibilidade da reinserção da disciplina nos currículos escolares e intensificam as lutas – represadas durante a ditadura – pela presença obrigatória da Sociologia no ensino médio. Fato marcante ocorreu em 27 de outubro de 1983 no estado de São Paulo, quando a Associação dos Sociólogos consegue promover o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau”, que resultou inclusive, na realização de concurso público da Secretaria de Educação Paulista para professores de Sociologia, em 1986. Antes, em 1985, o Distrito Federal incluiu a Sociologia como disciplina do 3º ano do 2º Grau. Em 1989 é a vez das Constituições dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro garantir o ensino da disciplina como obrigatório no 2º Grau. Outros estados, como por exemplo, Pará, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, de forma gradativa, também vão inserindo a Sociologia nos seus currículos (COSTA, 2011, p. 30).

A partir da década de 1980, a Sociologia vivencia um período de expansão dos seus conteúdos no espaço escolar. Alguns Estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul realizaram reestruturações em seus currículos, no que concerne ao Segundo Grau que atualmente é denominado de Ensino Médio (MEUCCI, 2010). É nesse momento que reaparece a importância da Sociologia como disciplina obrigatória.

Em 1982 foi criada a Lei nº 7.044/82, que anulava a profissionalização obrigatória do ensino de nível médio, vivenciado no contexto do chamado “milagre econômico brasileiro”, período em que o país obteve ascensão econômica industrial. Também foi criada a Resolução nº 236/83 no estado de São Paulo, que possui como prerrogativa a inclusão da Sociologia na grade curricular das escolas pautada na construção do direito a cidadania. Porém, nas discussões ocorridas em seminários e fóruns realizados após a resolução, constatava-se a insuficiência de material didático e a indefinição dos conteúdos programáticos relativos à Sociologia a serem desenvolvidos na educação básica (SANTOS, 2002; COSTA, 2011; JINKINGS, 2007; MORAES 2003, MACHADO, 1987). Neste sentido, foram desenvolvidas temáticas que visavam atender a necessidade de “cursos de atualização para os professores da disciplina e o de concurso público para o cargo de professor de Sociologia, realizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre 1984 e 1986”. (JINKINGS, 2007, p.123). Esses cursos de atualização foram mobilizados pelos setores vinculados com a consolidação da disciplina no âmbito escolar.

Em 1986, já no contexto de redemocratização do país, a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, com base na Lei nº. 7.044/82 reformula o currículo do 2º grau. Dentre outras medidas, essa Resolução recomenda a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum e coloca a possibilidade da existência de dois tipos de curso: o acadêmico voltado para a formação geral e o profissionalizante ofertado nas escolas que desejassem e tivessem condições.

A Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, todavia, houve a ampliação do leque de possibilidade de sua inclusão na parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. Para tanto, bastava que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa (SANTOS, 2002, p.51).

No final da década de 1990, com a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM foi estabelecido através do Parecer nº 15/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, onde os conceitos oriundos da Geografia, História, Filosofia e da Sociologia deveriam constituir a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com essa aprovação, alguns estados efetivaram reformas curriculares para incluírem a Sociologia como disciplina obrigatória. Essa decisão coube a cada estado pelo fato de que a Lei nº 9.394/96 –

Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN não terem determinado o ensino da Sociologia e da Filosofia como disciplinas incluídas no currículo escolar básico, sendo agregadas às que já eram consideradas obrigatórias (SOUSA, 2009).

A Sociologia teve maior expansão no ensino básico, quando houve a inclusão da disciplina nas provas de vestibulares. As primeiras universidades a incluírem foram: “a Universidade Federal de Uberlândia – UFU em 1997; a Universidade Estadual de Londrina – UEL, a partir de 2003 e a Universidade Federal do Paraná – UFPR, a partir de 2007” (SILVA, 2010, p.28). Com essa alteração, várias universidades e faculdades começaram a realizar mudanças nos conteúdos de suas provas de vestibular, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas a serem cobradas nos exames de ingresso das mesmas.

Diante do exposto, percebe-se que a disciplina de Sociologia durante a ditadura militar ficou reclusa do currículo secundário, sendo substituída pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil e suas discussões ficaram voltadas ao ensino superior no âmbito do desenvolvimento de pesquisas e do bacharelado, em que as questões do ensino ficaram por ora esquecidas. O caráter da Sociologia está envolto aos questionamentos e a compreensão dos fenômenos sociais existentes na realidade, bem como visa desenvolver a criticidade do indivíduo a respeito da sociedade em que vive, realizando a interdisciplinaridade entre as demais áreas do conhecimento. Apesar de sua atual obrigatoriedade no ensino secundário, ainda permanece o questionamento sobre sua legitimação nos currículos, que apesar da obrigatoriedade ainda não fincou espaço cativo como disciplina escolar legítima, mesmo estando presente nas discussões das reformas educacionais instituídas, coexistindo uma lacuna a respeito dessa discussão. Ante a essa problematização, percebe-se que ainda há muito que ser discutido sobre o ensino da Sociologia no qual perpassa a sua obrigatoriedade, adquirindo outros campos de debate; o que e como ensinar, a formação dos docentes que ministram a disciplina, dentre tantas questões necessárias para a coadunação desse universo de discussões que compõem o ensino de Sociologia. A seguir, veremos as implicações da LDB nº 9.394/96 na discussão sobre o lugar da Sociologia nos currículos escolares e quais problemáticas foram geradas após as legislações que foram criadas em prol da regulamentação da disciplina.

#### **1.4 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/96 e suas implicações**

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996 (Lei nº 9.394/96), as demandas sobre o espaço da Sociologia no sistema escolar se multiplicou. O artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que o educando ao finalizar o ensino médio, deverá obter “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Esse inciso proporcionou um caráter interdisciplinar para os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, mas não definia a organização dessas em formas de disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998. Segundo Jinkings (2007):

Durante esse período, a definição a respeito da presença disciplinar da Sociologia nas escolas de nível médio ficou, na prática, a cargo dos Estados. Leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação firmaram a adoção da disciplina como obrigatória em ao menos uma série/ano do Ensino Médio, em diversos Estados brasileiros. Em Santa Catarina, a decisão de obrigatoriedade da disciplina veio com a promulgação da lei estadual nº 173/98 (Art. 1º) (JINKINGS 2007, p.123).

Nesse período, os estados possuíam autonomia para definir se as disciplinas de Sociologia e Filosofia deveriam compor os currículos escolares e quais componentes deveriam ser adotados na regência das disciplinas, permitindo que a abordagem de suas temáticas fossem optativas, configurando em uma situação indefinida sobre a obrigatoriedade da regência das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Para definir essa situação, foi criado o projeto de lei nº 3.178/97, do ex-deputado Padre Roque, que altera a redação do art. 36 da Lei nº 9.394/96, com o intuito de incluir as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio como obrigatórias (COSTA, 2011; SANTOS, 2002; SILVA, 2010; BRASIL, 1997).

(...) passou a tramitar na Câmara e no Senado. Depois de sucessivas manobras para adiamento de sua votação, ele é aprovado no dia 18 de setembro de 2001 no Senado Federal por 40 votos a 20. De nada, porém, adiantou a comemoração dos militantes favoráveis ao projeto, pois vinte dias depois, o então presidente da República e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, vetou-o integralmente, usando de justificativas não tão convincentes, como por exemplo, cortar gastos públicos, falta de professores, falta de definição de conteúdos mínimos, entre outros.

(...) Não é menos importante ressaltar que, à época do veto presidencial, vivia-se o auge do período neoliberal. Naquele momento, a ideia era construir um ensino médio de aplicação técnica, voltado para o mercado de trabalho. Essa visão tecnicista da educação e a pouca – ou nenhuma – aplicação técnica da Sociologia aparecem como empecilho para a aprovação do projeto de lei.

Em meio a este cenário, educadores, sociólogos e políticos favoráveis à presença desta ciência na escola média, retomam a luta pela sua real inserção nos currículos escolares, culminando com a Lei Federal nº 11.684/08, sancionada no dia 02 de junho, pelo então presidente do Brasil em exercício, José de Alencar. A nova lei determinou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio, em escolas públicas e privadas. Porém, ainda teria que dar-se um tempo para que estas pudessem se adequar a esse novo cenário. (COSTA, 2011, p. 31).

Para que a presença da Sociologia constasse nos currículos escolares eram necessárias adequações, visto que algumas problemáticas precisavam ser dirimidas, como a quantidade de materiais didáticos, definição do currículo, maior número de professores com formação básica necessária (graduação em Ciências Sociais ou Sociologia) para ministrarem as aulas, resultando na elaboração de concursos com provimentos de vagas para tais docentes, visto que o cenário comum é de professores com formação em outras áreas promovendo a regência das aulas de Sociologia, entre outras problemáticas. Nesse sentido, torna-se necessária a implantação gradativa da disciplina no currículo, seguindo as seguintes proposições:

(...) iniciar em 2009 a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;  
Prosseguir essa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com 4 anos de duração (BRASIL, 2008b, p. 5).

Concomitante a esse processo de definição da presença da Sociologia, bem como sobre sua carga horária, também estava presente a discussão sobre as metodologias, os conteúdos e as formas de avaliação que deveriam ser empregadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (SILVA, 2010). Essa discussão resultou na elaboração no ano de 2004 das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* a partir de reformas dos PCNEM, com o intuito de propor uma reformulação curricular que também contemplaria o ensino de Sociologia. Neste documento, os autores visam uma crítica aos PCN-Sociologia e as DCNEM, indicando novos posicionamentos sobre o papel da Sociologia a ser desempenhado nos currículos secundários (SILVA, 2010).

Esta reviravolta na situação da disciplina no cenário educacional, ora momentos de inclusão ora momentos de exclusão<sup>9</sup>, contou também com a homologação do Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11/08/2006, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas do país. De acordo com o

---

<sup>9</sup> Ver Machado (1987).

parecer, os estados teriam um ano, a partir da data que entrou em vigor, para se adequarem à medida. Essa medida tornou a discussão sobre a inclusão da Sociologia na educação básica cada vez mais intensa, resultando no surgimento de novos materiais didáticos designados para o ensino da disciplina no âmbito escolar e para a formação de professores do ensino básico.

Para destinar orientações sobre o ensino de Sociologia, após as discussões geradas em 2003, foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação um documento intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”. Os autores desse documento defendem a presença da disciplina de Sociologia no ensino e argumentam de forma reflexiva sobre a execução metodológica das Ciências Sociais e da Sociologia, e a sugestão de temáticas a serem desenvolvidas no ensino desta disciplina (SILVA, 2010; MORAES, 2003).

Porém, a maioria dos estados não implantou essas medidas de forma imediata, recorrendo primeiramente ao CNE para consultar sobre o modo que os currículos deveriam ser organizados e o tempo de adaptação e implantação. Apesar do uso dessa ação cautelar, nem todos questionaram a validade da medida, pois alguns estados já vinham incluindo a Filosofia e a Sociologia nos currículos, como o Distrito Federal, Pará, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros (SILVA, 2010, CARVALHO, 2004).

Por conta desse comportamento adotado pelos sistemas estaduais de educação, várias entidades de sociólogos se mobilizaram e se articularam juntamente com deputados e senadores com o intuito de aprovar uma lei que obrigasse definitivamente o ensino das duas disciplinas e findasse as dúvidas ocasionadas outrora sobre a mudança nas DCNEM, realizadas em 2006. O projeto de lei determinaria a inclusão da Filosofia e da Sociologia nas três séries do Ensino Médio. Dessa forma, foi aprovada a Lei nº 11.684/08, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, sendo sancionado em 02 de junho de 2008. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a implantação das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2009, ordenando que a efetivação dessa medida seja concluída até 2011 (SILVA, 2010; SOUSA, 2009).

Através da exposição sobre a inserção da Sociologia no país no início do século XX até a aprovação da lei que garante a obrigatoriedade da regência da disciplina no ensino médio em 2008, verifica-se que o cenário político-ideológico vivenciado durante esses mais de cem anos de história da disciplina no Brasil foi determinante para a definição dos papéis assumidos pela Sociologia nos currículos secundários e superior, bem como rigor em que a produção intelectual deveria desenvolver no mapeamento da nação. Os grandes centros, como

o eixo Rio-São Paulo, seguidos de Minas Gerais e Pernambuco, foram primordiais para o desenvolvimento das Ciências Sociais. São Paulo foi pioneiro no desenvolvimento de centros de estudo para a formação docente que permitisse a titulação de docentes para o ensino médio, com o intuito de priorizar os conhecimentos acadêmicos e os métodos da pesquisa científica primando pela excelência intelectual.

No Rio de Janeiro, houve forte influência do poder público na hierarquia acadêmica visto que foi a capital federal do país até o início de 1960, estimulando uma proximidade com a política no âmbito acadêmico (MICELI, 1989). Em Minas Gerais, a produção tardia de uma elite intelectual autônoma esteve entrelaçada com o ambiente social provinciano que caracterizava o estado juntamente com a forte oligarquia mineira, em que as inspirações intelectuais encontravam-se projetadas no eixo Rio-São Paulo (ARRUDA, 1989). Aos poucos, a elite intelectual de Minas Gerais foi obtendo consciência sobre o atraso em que se encontrava no desenvolvimento regional, tendo como projeção a institucionalização das Ciências Sociais para transformar essa realidade, característica esta de cunho nacional, percebida ao decorrer da história das Ciências Sociais no Brasil. Em Pernambuco, o Instituto Joaquim Nabuco, idealizado pelo então deputado federal Gilberto Freyre em 1948, corroborou significativamente para a história das Ciências Sociais através das pesquisas desenvolvidas sobre a situação do campesinato no agreste, por exemplo, como a realização de diversas atividades incluindo simpósios, seminários, cursos com temáticas relacionadas à cultura e ao folclore (FREESTON, 1989).

Em meio ao que era produzido por esses centros, a discussão sobre a formação docente e a definição dos currículos escolares esteve intrinsecamente ligada a todo o contexto que efervescia nas diversas regiões do país. Ressalta-se que as questões políticas obtiveram papel de destaque na formulação do ensino, como permanece atualmente nas primeiras décadas do século XXI.

A discussão sobre o ensino de Sociologia nos currículos da educação básica não se esgota, perpassando por outras demandas, tais como a necessidade de elaborar métodos e conteúdos de ensino que visem orientar sobre o que ensinar e como ensinar; além da disciplina ser ministrada por professores com formação específica na área – realidade que ainda está longe de ser solucionada no país, tendo em vista a regência da disciplina por professores com outras formações, que geram a atenção para a formação inicial e continuada produzida nas universidades; a ampliação de concursos públicos para professores da

disciplina, entre outros desafios que compõem a gama dessa discussão que está sendo ampliada após a obrigatoriedade do ensino da Sociologia.

No Estado do Piauí também permeia as discussões citadas anteriormente, e com o intuito de explicitar sobre a regulamentação da disciplina no currículo do ensino básico no estado, o tópico a seguir faz uma breve apresentação sobre as legislações estaduais que trataram de sua obrigatoriedade no ensino.

### **1.5 O ensino de Sociologia no Piauí**

A forma de inserção da Sociologia nas escolas de ensino médio por todo o país ficou a cargo de cada secretaria de educação dos Estados após sua regulamentação em 2008. Alguns Estados incluíram uma hora aula em cada ano ou duas horas aulas. Particularmente no Piauí, a inserção da disciplina ocorreu de forma gradativa nas três séries. Seu ensino nas escolas públicas foi iniciado de modo regular nas escolas públicas no ano de 2013, para os alunos do 1º ano do ensino médio, e somente em 2015 para os alunos de 3º ano, descumprindo assim as regras estipulada pela Lei nº 11.684/08. Ou seja, ainda houve resistência por parte da Secretaria de Educação em alterar as grades curriculares de modo que permita a concessão de espaço para a Sociologia no ensino básico.

Importante ressaltar que o Piauí possui legislação que regulamenta o ensino de Sociologia e Filosofia no Estado. A priori, a deputada Francisca Trindade foi a autora do projeto de lei nº 008/02 que teve como intuito tornar obrigatório o ensino das duas disciplinas “em todos os estabelecimentos de ensino do nível médio no Estado do Piauí” (PIAÚÍ, 2002). O início de sua tramitação ocorreu dia 20 de março de 2002 com a publicação do projeto na Diretoria Legislativa e obteve aprovação unânime no dia 27 de junho de 2002, resultando na Lei nº. 5253, de 15 de julho de 2002.

Em 16 de julho de 2009, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí – SEDUC, aprovou a Resolução nº 111/2009 no Conselho Estadual de Educação do Piauí – CEE/PI que tem como intuito regulamentar a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia, bem como definir os objetivos das disciplinas, quais formações acadêmicas estão aptas para realizar a regência das duas disciplinas, carga horária e período de implantação nas três séries do ensino médio.

Segundo a Resolução nº 111/2009, a regência das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio devem articular com as demais disciplinas que compõem o currículo –

promovendo a interdisciplinaridade, assegurando a formação do pensamento crítico, bem como a autonomia intelectual – objetivos similares aos propostos pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. A carga horária mínima anual das disciplinas deve ser de 40 horas em cada série do Ensino Médio, cabendo à regência da disciplina de Sociologia a profissionais que possuam a formação em: Licenciatura Plena em Sociologia ou Ciências Sociais; Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais e formação pedagógica; Licenciatura Plena com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área Sociologia ou Ciências Sociais.

As escolas teriam no máximo até o dia 30 de novembro de 2009 para cumprirem as adequações em suas matrizes curriculares perante o Conselho Estadual de Educação, para que ocorresse a inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio gradativamente até 2012 em todas as séries, de acordo com a legislação (PIAUÍ, 2009).

Contrastando com a atual realidade do ensino da Sociologia no Piauí, diante do exposto na Lei nº 5.253/02 e na Resolução nº. 111/09 fica claro que a legislação não obteve cumprimento de imediato. A implantação da Sociologia no Ensino Médio ocorreu tardiamente, sendo implantada na primeira série em 2013 e na terceira série em 2015, como já explicitado anteriormente. O ensino de Sociologia ainda é ministrado por professores que não são formados em Sociologia ou Ciências Sociais, tendo docentes formados em áreas correlatas (História, Geografia e Filosofia) ou até mesmo docentes de outras áreas do conhecimento, como Física e Matemática. O lançamento de editais de concurso para professores de Sociologia no ensino público vem aos poucos sendo realizado. O primeiro edital que previa vagas de Sociologia para professores com formação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais foi lançado em 2009, disponibilizando 144 vagas (PIAUÍ, 2009). Nos anos de 2012 (PIAUÍ, 2012), 2014 (PIAUÍ, 2014) e 2015 (PIAUÍ, 2015) foram lançados outros editais, tanto para processos simplificados quanto para cargo efetivo - respectivamente, para professores do Estado do Piauí.

A dificuldade do acesso à formação necessária (Sociologia ou Ciências Sociais) também constituía um empecilho, visto que o curso de Ciências Sociais era ofertado prioritariamente pela Universidade Federal do Piauí até 2013 (sendo que até 2009 a oferta do curso de bacharelado mais a oferta da habilitação da licenciatura em Ciências Sociais e em 2010 a inserção da licenciatura no currículo) lotados no campus Ministro Petrônio Portela em Teresina. A partir de 2014, a Universidade Estadual do Piauí passou a ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais no campus Torquato Neto em Teresina (UESPI, 2014), bem como em Parnaíba (UESPI, 2013).

Como ficou demonstrada ao decorrer desse capítulo, a trajetória da Sociologia no ensino brasileiro é marcada por idas e vindas aos currículos escolares. Um dos principais motivos que desencadeou essa situação e que permeia em sua história são os gestores de cada estado e do país, que ora não dava a devida importância para o seu ensino, ora eram pressionados por várias entidades a regulamentar a regência da disciplina no âmbito educacional. Isso afetou bastante a sua efetivação no ensino, acarretando ainda hoje no descumprimento de sua regulamentação, bem como a existência de profissionais de outras áreas lecionando a disciplina de Sociologia e o descumprimento da Secretaria de Educação do Estado do Piauí que ainda não efetivou totalmente a lei que regulamenta o ensino de Sociologia no Estado.

A seguir, serão retratados autores que tratam sobre a institucionalização das Ciências Sociais no país e que compuseram a narrativa deste capítulo.

### **1.6 Referencial teórico**

Desde o período de implantação da Sociologia, que data desde o período imperial, mais precisamente no final do século XIX, a trajetória da Sociologia e o seu ensino nos currículos escolares (secundário, normal e superior) tem sido marcada pela volatilidade de sua presença e ausência em todo o processo de sua implantação até o momento vigente. As discussões envolvem a problemática da formação dos professores que atuam no ensino de Sociologia – se são formados em Ciências Sociais ou Sociologia e como têm sido organizados os currículos dos cursos, a elaboração de materiais didáticos (MEUCCI, 2000), bem como a permanência da Sociologia nos currículos escolares, acarretando em sua legitimidade. Sobre essas problemáticas podemos encontrar uma vasta produção bibliográfica, principalmente no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

A priori, nesse capítulo foram destacadas pesquisas que relatam a respeito da historicização e o ensino da Sociologia nos currículos escolares do país. Entre os trabalhos apresentados destaca-se a dissertação de Meucci (2000) que possui sólida referência sobre a história da disciplina e a elaboração dos primeiros manuais didáticos. Sua relevância destaca-se pelo pioneirismo no levantamento dos manuais que foram produzidos entre as décadas de 1930 e 1940 no país. Sobre a historicização da Sociologia na educação brasileira também há a dissertação de Cigales (2014), que busca compreender como o ensino de Sociologia surgiu no país através de diversos documentos como legislações, decretos e leis, que tiveram o intuito

de organizar o ensino e a regulamentação da disciplina no sistema educacional, bem como Cigales e Arriada (2013) em apresentação da Sociologia Educacional no país nas primeiras décadas do século XX, seguindo caminho metodológico similar a Cunha (1981).

Miceli (1981) retrata a diferenciação da institucionalização das Ciências Sociais em São Paulo e no Rio de Janeiro, deflagrando o caráter da produção de uma elite intelectual no meio acadêmico, atribuindo rigor e cientificidade para as pesquisas desenvolvidas nos centros, e a forte influência política no âmbito acadêmico, na formação dos cientistas sociais e na definição das pesquisas desenvolvidas nas universidades, respectivamente.

Limongi (1989) relata sobre os dois centros de destaque das Ciências Sociais em São Paulo surgidos na década de 1930; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL da Universidade de São Paulo e a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, frisando as diferenças existentes nas propostas dos currículos de cada centro, que buscavam formar profissionais com competências distintas.

Arruda (1989) expõe sobre a sociedade mineira no século XX, como os ares da modernidade foram ganhando espaço no cenário econômico do Estado e a importância dada às Ciências Sociais na construção do ideário reformista a partir do seu desenvolvimento no meio acadêmico.

Tomazim e Guimarães (2004) reforçam a discussão sobre o surgimento da Sociologia no país, bem como os percursos traçados pela disciplina nos currículos escolares e as perspectivas pretendidas com seu ensino.

Sarandy (2002) aborda sobre o ensino de Sociologia no currículo secundário entre as décadas de 1930 e 1950, em que as preocupações com a democracia no Brasil tinham como cerne a educação e seu papel de salvaguardar a nação.

Freston (1989) dialoga sobre a importância da fundação do Instituto Joaquim Nabuco no cenário pernambucano reportando o desempenho do Instituto elucidando as pesquisas e as atividades realizadas em cada direção assumida até a década de 1980.

Santos (2002), assim como os autores previamente citados, destacou em sua dissertação a sistematização do histórico da disciplina ao realçar as propostas de Rui Barbosa no período imperial até as discussões atuais a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Assim também o fez Costa (2011), apresentando alguns desafios que a disciplina infelizmente ainda encontra para a sua consolidação no currículo escolar, bem como o ensino

de Sociologia ocorre no âmbito escolar, identificando os temas e os conteúdos que mais interessam a professores e alunos das escolas que pesquisou, entre outras discussões.

Jinkings (2007) trabalha com a institucionalização do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras de nível médio com o intuito de se pensar os desafios enfrentados pelas Ciências Sociais no sistema educacional.

Silva (2010) também referencia as perspectivas institucionais da disciplina de Sociologia fazendo a alguns autores que abordam essa temática, como Meucci (2000), Moraes (2009) e Machado (1987), contemplando a discussão posta sobre os trâmites para as definições dos currículos para o ensino médio.

Outra questão importante a ser ressaltada são as legislações que regulamentam o ensino de Sociologia no Piauí, que definem a formação específica para atuar no ensino da disciplina, a carga horária e o período de implantação nas três séries do ensino médio.

Na última década a produção de trabalhos relacionados ao ensino de Sociologia e sua história teve aumento considerável devido a recente obrigatoriedade do ensino através da lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, por conta da intensa discussão sobre essas questões com o aumento dos cursos de licenciaturas nas universidades, nos congressos acadêmicos e também nos espaços promovidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, programa voltado para a formação inicial dos licenciandos, que através da inserção desses alunos no programa, busca discutir sobre a formação docente, como o ensino da disciplina está sendo ministrado nas escolas, assim como o papel do programa na formação dos licenciandos. As discussões fomentadas nesse meio ganham espaço e expandem o diálogo sobre a realidade vivenciada nas escolas e buscam desenvolver estratégias que minimizem as disparidades encontradas no ensino escolar, como a violência, por exemplo, e na formação docente como deficiências apresentadas nos currículos dos cursos de licenciatura, tendo, por exemplo, a valorização das disciplinas “conteudistas” em detrimento das disciplinas pedagógicas. Voltada para essa gama de discussões repercutidas no âmbito do programa, a seguir será discutido sobre o papel do PIBID na formação docente dos licenciandos de Sociologia da Universidade Federal do Piauí, bem como sobre a importância das representações sociais, destacando seu conceito abordado por Moscovici e sua relação no âmbito da discussão sobre o ensino de Sociologia e a formação docente.

## **2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Diante da breve exposição feita no capítulo anterior a respeito da história da Sociologia nos currículos escolares, vê-se que sua trajetória não obteve um percurso linear e consolidado como as disciplinas que correspondem, por exemplo, ao âmbito das ciências naturais. No decorrer do século XX, a Sociologia esteve agregada ora a ideia de desenvolvimento e modernização do país, ora a imagem de uma disciplina que não possuía conteúdos práticos que pudessem ser aplicados ao ensino profissionalizante, e sim com a formação e conscientização de jovens que poderiam questionar as discussões políticas que estavam imbricadas com a realidade nacional e não comungava com a proposta dos regimes autoritários em voga entre as décadas de 1940 e 1980.

Assim, vimos que a imagem da Sociologia no país no decorrer do século XX e início do século XXI obteve diversas representações no cenário escolar, bem como no âmbito nacional em prol das definições político-econômicas e históricas perpassadas. A formação de professores também esteve envolvida em uma pluralidade de significados relativos à sua finalidade, em que os cursos apresentavam uma necessidade dual visando o ensino de conteúdos predominantemente tecnicistas em contraposição ao ensino de conteúdos propedêuticos, com o intuito de preparar para a educação superior. Essa cisão no ensino representava que cada modalidade estava destinada a camadas distintas da sociedade, ratificando a visão que era posta a esses níveis de ensino de acordo com os capitais culturais, sociais e econômicos (BOURDIEU, PASSERON, 2014), bem como aos costumes e cultura de cada classe social.

Percebe-se também que a formação docente ganhou maior visibilidade a partir da atual LDB nº 9.394/96, ao garantir programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Diante das modificações acarretadas nas últimas décadas a respeito dos olhares para a formação e a profissão docente, tem-se o intuito de abordar neste capítulo sobre as representações sociais, com foco em algumas discussões a respeito dessa temática na educação, bem como sobre um dos programas educacionais voltados para a formação inicial docente, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que constitui como um dos pilares deste trabalho.

## 2.1 As representações sociais

O conceito de representações sociais teve surgimento com Émile Durkheim no século XIX, a partir de seus estudos sociológicos, com a finalidade de definir o objeto de estudo da Sociologia e diferenciar-se da Psicologia. A teoria das representações sociais foi denominada por Durkheim de representações coletivas, visto que apregoava que os estudos referentes ao psicológico e às representações individuais deveriam caber à Psicologia (MOSCOVICI, 2015).

Durkheim buscava estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, voltada para a conservação das estruturas das sociedades, a fim de observar o sistema mantenedor das crenças e valores que obtinham consistência nas sociedades, gerando a concepção do coletivo bem como de suas representações. Nesse eixo, é determinada a cisão entre as representações individuais e as representações coletivas. Estas eram vistas por Durkheim como formas estáticas compreendidas pelo coletivo, que possuem a condição de realizar a integração da sociedade, bem como coagir os indivíduos através do cumprimento das normas estabelecidas e apreendidas por cada sujeito, mediante a internalização de tais normas por vias da educação e transmitidas às gerações posteriores (MOSCOVICI, 2015; LIMA, 2015).

A partir dessa exposição, vê-se definido pelo autor que as representações coletivas são dotadas de maneiras de agir, pensar e sentir que são exteriores às concepções individuais e exercem coação aos indivíduos que optam por burlar esse consenso coletivo imposto em uma determinada sociedade (DURKHEIM, 2011). Diante dessa concepção, percebe-se a diferenciação com as representações sociais que analisam a diversidade e a flexibilidade das ideias coletivas presentes nas sociedades (MOSCOVICI, 2015).

Veremos adiante com Serge Moscovici, que as representações sociais são percebidas através das interações humanas e da capacidade dos indivíduos de dotar de significados os fenômenos que vivenciam a fim de familiarizar-se com o mundo. Outro ponto importante a ser percebido nos fenômenos sociais consiste na identificação explícita das representações que ocorre através das conversações, que codificam e determinam o senso comum (MOSCOVICI, 1995).

Durkheim compreendia as representações coletivas como artifícios estáveis que compunham um variado escopo de formas intelectuais que abrangiam religião, ciência, bem como “qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído” (MOSCOVICI, 2015, p. 45-46).

Assim, denota-se a importância pelo autor de se estudar sobre religião, visto que as religiões abarcam um sistema de ideias que visa inserir uma representação de mundo através de simbologias do real e do cosmos. Na religião, há a reflexão da imagem ideal da sociedade imbuída de suas normas, valores, crenças que tendem a serem conservadas em prol da manutenção da unidade através da reafirmação das ideias coletivas e consensuais, definindo o caráter essencialmente simbólico das representações sociais (LIMA, 2015). Tais representações somente são possíveis diante das interações humanas realizadas pelas convenções linguísticas, que transportam a identificação de um dado grupo reconhecido por meio das instituições que compõem a sociedade, como a escola e a igreja, norteando e permitindo a comunicação entre os grupos.

A religião é, também, um sistema de ideias cujo objetivo é exprimir o mundo. As noções da lógica têm origem religiosa. Os conceitos são fabricações coletivas. Os conceitos são criados para a comunicação entre os indivíduos. O ser humano que não pense por conceitos não seria humano porque não seria ser social. O universo e as coisas só podem ser pensados em termos de totalidade porque a própria sociedade só pode aparecer na sua forma total. Ela é classe suprema que encerram todas as outras classes. A sociedade não é um ser ilógico ou alógico (LIMA, 2015, p. 32).

Em consonância com Lima (2015), vê-se que tais categorias definidas por esse universo são próprias de uma determinada cultura. A estabilidade provocada pelas conversações permite que as pessoas partilhem o estoque de ideias que acarretaram e que são socialmente aceitas, mediante a acessibilidade do uso de uma linguagem de palavras e imagens (MOSCOVICI, 2015). Assim, delega-se aos símbolos a importância como elo de comunicação, da qual emana a ordem social, dando à religião o caráter mantenedor da coletividade, expressando os elementos que compõem o fato social.

A partir dessas concepções, Serge Moscovici deu continuidade aos estudos de Durkheim sobre as representações, incorporando a dinamicidade e a flexibilidade das representações sociais em contraste com a relação estática das representações coletivas explanadas por Durkheim. Destarte, vemos que Moscovici elenca as representações sociais ou coletivas como um “sistema de classificação da realidade disponível nas relações entre os indivíduos no cotidiano. Não há relação humana que não disponha de representações sociais para conhecer a realidade” (LIMA, 2015, p.32).

Cabe às representações sociais categorizar, simbolizar e tornar familiar os fenômenos sociais buscando estabelecer o consenso entre um conjunto de representações. Importante destacar que as representações são específicas de cada cultura e de uma determinada sociedade ao permitir que os grupos filtrem as informações provenientes do meio com o

escopo de gerenciar ou mesmo controlar os comportamentos individuais (MOSCOVICI, 2015).

Com efeito, Durkheim ao definir a Sociologia como ciência como seu método alicerçado no positivismo, culminou no desmembramento entre a sociologia – ao dar segmento às representações coletivas, e a psicologia ao enfatizar o estudo das representações individuais. Entre as duas ciências, surgiu uma ciência “mista” vinculada ao social e ao psicológico, denominada de psicologia social. O autor, ao definir o que comporia o objeto de estudo da sociologia, delegou a compreensão das representações sociais para a psicologia social, onde Serge Moscovici inseriu no campo das representações sociais a compreensão do caráter dinâmico às formas de conhecimento presentes na vida cotidiana em que a ciência e o senso comum estão imbricados, dando corpo a problematização do conhecimento partilhado pelos indivíduos nas sociedades modernas, transformando-o na essência da realidade vivenciada (LIMA, 2015).

Moscovici promoveu a ênfase na continuidade entre as representações coletivas de Durkheim e seu estudo sobre representações sociais, contribuindo para uma síntese dessas teorias (FARR, 1995; LIMA, 2015). As representações sociais buscam corroborar com o desenvolvimento do equilíbrio em que as crenças e as interpretações adquiridas perpetuam através da tradição. Na busca do entendimento, os acontecimentos são percebidos pelo viés da reapresentação, onde a dinâmica da familiarização ocorre através do valor imbuído aos objetos, signos permeados pela linguagem acarretando na significação da relação indivíduo e realidade, dotando de aceitação dessa dinâmica das relações por meio do ciclo da repetição, aprimorando a compreensão e a percepção das práticas sociais que caracterizam os grupos (MOSCOVICI, 2015; LIMA, 2015; PINHEIRO, 2015, FARR, 1995; JODELET, 2001).

A partir dessa necessidade de familiarização com o meio em que está inserido é possível perceber a composição de dois conceitos importantes para a delimitação dessa condição, na qual se denota de ancoragem ao ato da classificação e nomeação de objetos, situações, gestos, ideias e valores com a proposição de tornar acessível um universo entre a realidade coletiva e a realidade individual coabitando em um mesmo espaço. Assim, o que difere das fronteiras socialmente estabelecidas, causa estranheza e um comportamento contrastante diante do não-familiar, desaparecendo ou tornando confuso algo que destoa do consenso. Os hábitos de uma cultura distinta ao que o indivíduo foi inserido tende a intrigar e causar certa insegurança mediante ao objeto, visto que não faz parte de sua teia de significados e de códigos pré-estabelecidos coletivamente. Essa situação pode ser comparada

ao que a antropóloga Ruth Benedict (2000) denomina de relativismo cultural, onde cada cultura apresenta suas próprias construções morais e somente são compreendidas se a cultura for estudada como um todo, e que o indivíduo tende a fazer a leitura de outra cultura a partir de suas referências, acarretando em julgamento superficial de outras culturas. A partir disso podemos utilizar o conceito de objetivação, denotado para explicar a sensação de não-familiaridade causada pelo outro e que busca atribuir uma qualidade “icônica” a uma ideia, admitindo a reprodução de um conceito em uma imagem, transpondo algo abstrato para o mundo concreto e transferindo-a para o nosso meio particular. Vê-se que a representação não constitui o real e sim, uma construção. Ou seja, as representações constituem uma imagem distorcida da realidade por personificar os gestos, a linguagem em que o incomum torna-se comum e ajustando os sistemas dispostos da realidade reportando em uma convenção aceita socialmente, estabelecendo vínculo entre os objetos e imagens apresentados (MOSCOVICI, 2015; PINHEIRO, 2015; JODELET, 2001). Logo,

A representação não é o real e sim uma construção a partir do real. Personifica-se a cultura pela linguagem, e posteriormente ocorre a transformação numa determinada ideia. Sempre há necessidade de se estar informado sobre o mundo à nossa volta. Além de ajustar-se a ele, é importante saber qual comportamento apresentar diante do desconhecido, dominá-lo concreta ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos as representações sociais (PINHEIRO, 2015, p. 44).

Convencionamos que a representação do coletivo está imbricada nas estruturas tradicionais e na memória atrelada aos costumes que caracterizam uma dada cultura. Temos o rotineiro hábito de embutir de significado o desconhecido na busca de familiarizar e obter espaço em nossos universos consensuais (MOSCOVICI, 2015). Isso pode ser descrito ao atribuirmos juízo de valor a uma pessoa que vemos pela primeira vez, prontamente classificando-a em nossos códigos e estabelecendo uma imagem dessa pessoa por meio dos signos que exprime através de vestimentas, linguagem, comportamento, que compõem um conjunto de informações que servirão para ratificar ou retificar o julgamento disposto por nós. De fato, a neutralidade é proibida e cada objeto ou pessoa deve adotar um valor positivo ou negativo mediante a escala de valores linguísticos e comportamentais fornecida. Isso está atrelado ao estoque de experiências que fazem parte da socialização dos grupos que buscam significar as coisas para uma geração dentro de uma determinada sociedade e cultura.

Ao se remeter à importância da linguagem nesse processo de compreensão do social, percebe-se que o indivíduo à medida que é produto da sociedade também tem a capacidade de mudá-la (FARR, 1995). O domínio das operações simbólicas reflete na importância da

comunicação e na interação dos discursos bem como das ações, visto que as pessoas são singulares e ao mesmo tempo dispõem de aspectos coletivos ao estarem em contato com suas condições individuais e as ações que agregam o corpo coletivo, pois se não houvesse a troca de ações permeadas de sentidos em comum, não haveria a troca de comunicação e muito menos haveria a necessidade de se estabelecer a pluralidade de perspectivas referentes ao ambiente público (JOVCHELOVITCH, 1995).

Pode-se elencar que as representações sociais através da organização de conhecimentos gerados pela produção de consciências individuais, conjuntamente com as consciências coletivas, possibilitaram a construção de uma realidade social consensual, onde os sujeitos que estão inter-relacionados na gama de relações e significados que compõem a realidade produzem a partilha de símbolos e signos com o objetivo de ser aceito coletivamente, demonstrando que as representações sociais traduzem a concepção de alguém sobre determinado objeto, condicionando a ação dos indivíduos (MOSCOVICI, 2015; LIMA, 2015; PINHEIRO, 2015). Desse modo, o que se torna visível a respeito das características que compõem um indivíduo são as categorias em que as demais pessoas tentam reconhecer e compreender, buscando definir a qual grupo de elementos e representações o indivíduo pertence e assim sucessivamente. Ou seja, os grupos conseguem criar classes através do sentido produzido pelas representações de modelo social refletido em suas condutas (MOSCOVICI, 2015; PINHEIRO, 2015).

Destarte, pode-se elucidar sobre a análise de Husserl, no qual afirma que todo ser humano possui uma representação do mundo, logo a humanidade vive a representação do mundo e assume como sendo o próprio mundo existente (MOSCOVICI, 2015). Consonante a isso, Moscovici também alega ao afirmar que as representações são uma imagem do real. Perpassa-se nesse âmbito, uma íntima conexão teórica com a fenomenologia ao comungar que o indivíduo é um ser social, pois possui acesso a sistemas de comunicação como a língua, que significa a vida consciente, e o outro se torna acessível por partilharem de um código pertencente a um estoque de experiências já interpretadas, e que traduz as ações que os indivíduos realizam com a finalidade de atender a compreensão do sujeito entre mundo material e mundo simbólico (SCHUTZ, 1979).

Percebe-se o quanto a teoria das representações sociais está interligada ao estudo da fenomenologia, ao estudo da linguagem e de seus signos estruturado por Saussure bem com a sociologia compreensiva de Weber (2004), quando se busca compreender interpretativamente a ação social e explicar de forma causal os efeitos que incute na sociedade (MINAYO, 1995).

Ratifica-se então que as representações sociais são produtos dos signos linguísticos explorados pela sociologia compreensiva, sucedida de teorias que derivaram dos arcabouços teóricos de Durkheim e Weber, como o interacionismo simbólico articulado à psicologia social desenvolvida por Moscovici (LIMA, 2015), desencadeando em estruturas estruturantes e estruturas estruturadas (MOSCOVICI, 2015; BOURDIEU, PASSERON, 2014), fazendo-se presente nos primeiros momentos de socialização do indivíduo. Isso ocorre mediante a assimilação da realidade social e conscientização de pertencimento ao grupo, em que se encontra inserido por meio da interação desenvolvida pela linguagem e o indivíduo é absorvido aos valores e conceitos externos a ele e que regem a sociedade.

Se as pessoas estivessem isoladas dentro de espaços privados no mundo nem a história, nem a vida política seriam possíveis. É a arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 68).

A sociedade se manifesta de forma plural, em que a conversação constitui a principal ferramenta de interação entre os seres humanos e quantifica as similitudes e as diferenças entre as pessoas, proporcionando a definição de planos, objetivos dentro dos grupos e são perpassados para as próximas gerações.

Mediante a denotação de sentido estruturado pelas representações sociais, podemos conjecturar a capacidade dos símbolos de evocar uma situação mista entre sujeito e objeto, construindo uma realidade diferenciada em contraste com a realidade existente, envolvendo a capacidade de “confiança no mundo externo e capacidade de estar “só” na presença de outros” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 74). Essa situação pode ser compreendida por meio do desenvolvimento da criança com o meio externo, ao ir descobrindo-se e elaborando a realidade, assimilando os símbolos que o rodeia e fazem parte da comunicação, ocupando espaço central no seu desenvolvimento, no qual está continuamente modificando e inserindo imagens, dotando-as de sentido e transformando-as em características comuns que transitam em seu ambiente de vivência. E assim fazemos com os sentimentos, com as classes sociais e com os instrumentos que compõem a cultura, personificando a própria linguagem e as representações da realidade extraídos da memória e de experiências comuns (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, percebe-se que as representações são construídas através de condicionamentos anteriores, através das crenças, costumes, valores morais que são impostos por meio da cultura e das convenções que são acopladas aos pensamentos de determinada

sociedade, onde os indivíduos fazem uso dessas convenções e permanecem inconscientes da utilização dessas. Mesmo que o indivíduo obtenha consciência sobre os aspectos convencionados que estão arraigados na sociedade em que vive, não há como evitar todas as convenções.

Melhor que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicitar uma única representação. Então, em vez de negar as convenções e preconceitos, esta estratégia nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade. Procuraremos isolar quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobrir o que representam exatamente (MOSCOVICI, 2015, p. 35-6).

O corpo de pesquisas envolto pela teoria das representações sociais envolve aspectos metodológicos que visam categorizar as conversações obtidas no âmbito da sociedade. Um dos princípios metodológicos inclui a obtenção de amostras de conversações, visto que as opiniões criadas são apontadas como formas primordiais de gerar representações acerca das relações construídas entre os indivíduos, possibilitando a familiarização destes com objetos e ideias que vão modificando ao decorrer do tempo e se tornam compatíveis em meio ao grupo. Então, a partir da análise das representações sociais que compõem o ensino de Sociologia, bem como a formação docente e o programa de iniciação à docência de Sociologia que atua como elemento formativo na formação em Ciências Sociais dos alunos participantes do PIBID, propõe-se nessa pesquisa descrever as representações sociais de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí acerca do ensino de Sociologia, da formação docente e da iniciação à docência na educação básica. Esse objetivo tem como aspecto metodológico central as observações sobre as representações sociais e as opiniões criadas pelos estudantes sobre o grupo em que estão inseridos – o PIBID de Sociologia.

Denotamos as representações sociais como elementos necessários de recriação da realidade, visto que através da comunicação as pessoas fornecem categorias de imagens e símbolos que visam corporificar os fenômenos que representam uma coletividade, uma instituição e demais produtos coletivos (MOSCOVICI, 2015).

Como disposto por Moscovici (2015), a realidade é a projeção imagética de alguém sobre algo que se encontra disponível e estruturada por gerações passadas e reproduzindo-se como um referencial de nossos modelos no meio exterior, buscando corresponder com a nossa representação da realidade, garantindo sua autonomia através da repetição firmada em uma conversação ou em um ambiente. “O resultado mais importante dessa re-construção de abstrações em realidades é que elas se tornam separadas da subjetividade do grupo, das

vicissitudes de suas interações e conseqüentemente, do tempo, e adquirem, portanto, permanência e estabilidade” (MOSCOVICI, 2015, p.90). Assim, referências predeterminadas são criadas com o intuito de reconstruir objetivamente opiniões acerca de pessoas, bem como de situações que estão subordinados à experiência e ao pensamento subjetivo, acarretando em uma evolução mental dos sujeitos.

Os sistemas simbólicos das representações sociais rotineiramente passam por modificações, ocasionando ruptura das regras e convenções ditadas anteriormente e aceitas consensualmente pelo grupo. Assim, como uma ruptura propiciada no âmbito do paradigma (KUHN, 2013), as representações sociais atuam como estruturas mentais que classificam os elementos cognitivos. Em períodos de crise – quando as concepções de um grupo estão modificando, os indivíduos assumem a necessidade de entender um mundo que lhe aparece não familiar, a fim de absorver as tensões criadas entre conhecimento científico e popular. Essas tensões geram a adoção de novas descobertas a serem incutidas na consciência coletiva (MOSCOVICI, 2015).

Assim também ocorre com as representações criadas a respeito da formação docente e sobre o ensino de Sociologia no decorrer do século XX até o momento atual, segunda década do século XXI. Durante os períodos de permanência e ausência dos currículos escolares, a disciplina de Sociologia obteve diferenciadas representações no que concerne a sua importância na formação do indivíduo, assim como a formação docente, que aderiu novas significações à sua constituição, tendo incorporadas políticas de valorização ao seu universo.

A representação da disciplina de Sociologia nas escolas tem uma conotação de uma matéria meramente decorativa, envolvendo assuntos do cotidiano e que não merece a mesma atenção que as disciplinas das ciências naturais (Física, Química, Matemática) recebem. Essa concepção é presente no ensino escolar entre os alunos e alguns professores. Pode-se perceber essa representação através de indagações sobre a disciplina de Sociologia que foram feitas a alunos e professores em algumas escolas públicas de Teresina durante minha participação como bolsista do PIBID de Sociologia. Vê-se que essa representação denota caráter nacional ao partilhar experiências sobre o ensino de Sociologia em congressos em que participei, bem como em trabalhos produzidos por Moraes (2009), Santos (2002), Meucci (2000), Handfas (2004), Silva (2010), entre outros autores.

Segundo Santos (2002), “a Sociologia se constitui em um tema gerador de dúvidas, interesses e expectativas entre diversos grupos sociais. Esses mesmos grupos, por sua vez, criam imagens sobre o papel social dessa ciência” (SANTOS, 2002, p.16). Assim,

compreende-se que a Sociologia aborda questões nas quais a maioria das pessoas encontra-se familiarizada, e em torno dessa preposição se busca nessa pesquisa os traços das representações sociais elaboradas sobre o ensino de Sociologia nas escolas, bem como a representação da formação docente construída a respeito dos professores de Sociologia pelos bolsistas licenciandos de Ciências Sociais que integram o PIBID de Sociologia da UFPI.

## **2.2 Representações sociais no âmbito da Educação**

A Sociologia passou por um árduo percurso até se consolidar nos currículos escolares. A disciplina busca contribuir para a formação do educando no que concerne ao entendimento dos fenômenos sociais e os processos que estão permeados nas relações humanas. Santos (2002) descreve a relação histórica da Sociologia no âmbito das reformas educacionais, explicitando os períodos na qual obteve presenças e ausências do currículo nacional. Paralelamente ao estudo histórico, ele também desenvolveu uma análise acerca das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de obter as concepções contidas sobre a Sociologia nesses documentos. Visto que a Sociologia aborda temáticas plurais e também controvérsias acerca das imagens produzidas pelos/sobre os diversos grupos sociais, o autor visualizou no cerne da Sociologia a possibilidade de ser retratada como um objeto das representações sociais. Seu estudo teve como objetivo identificar as representações sociais feitas pelos professores a respeito da Sociologia no ensino médio.

O referido autor, ao relatar sobre a Teoria das Representações Sociais – TRS, elenca os dois universos de pensamento existentes na TRS. Os universos consensuais – em que o indivíduo ou o grupo é visto em unidade onde expressam seus pontos de vista de forma una, ou seja, por meio de convenções linguísticas institucionalizadas entre os membros pautados no senso comum, e a sociedade é vista de acordo com a existência humana. Os universos reificados são dispostos através da lógica científica em que a sociedade é transformada pelo reconhecimento de um saber específico, cujos membros desenvolvem seus papéis de acordo com a qualificação que possuem (SANTOS, 2002; MOSCOVICI, 2015).

Sob esse aspecto, há a reflexão sobre as transformações sofridas durante os processos de transição entre universos reificados para o cerne dos universos consensuais. Tendo esse processo voltado para a Sociologia, Santos (2002) indaga-se sobre como tem ocorrido a assimilação das teorias sociológicas, e a partir desse ponto de partida observa a reflexão feita por alguns autores a respeito do papel dessa ciência no âmbito das sociedades

contemporâneas. A priori, as representações elaboradas sobre a Sociologia foram identificadas como um espaço voltado para a compreensão das relações humanas no meio industrial, das relações públicas, e para a produção de pesquisa de opinião pública, onde essa última imagem mostrou-se fortalecida pelo fato de que muitas pesquisas de opinião utilizam aspectos metodológicos similares aos da Sociologia (SANTOS, 2002). E assim descreve o papel da Sociologia nas mais variadas pesquisas.

Através das compreensões explicitadas por uma gama de autores escolhida por Santos (2002) para discorrer sobre as elaborações teóricas das representações sociais condizentes com as transformações sociais vivenciadas pelos sujeitos, o autor relaciona essas concepções com os aspectos presentes no âmbito educacional demarcado por mudanças, tais como as reformas curriculares descritas ao longo de seu estudo. Desse modo, busca inter-relacionar o rol de processos socioeconômicos e políticos compreendidos na sociedade com as discussões educacionais que retratam a questão das representações sociais elaborada na interação habitual dos professores acerca da Sociologia, divididos em dois grupos com base em suas formações, no qual em um há professores que possuem formação em Ciências Sociais e outro grupo é composto por professores com formações em diversas áreas, sendo esse o cerne de seu estudo. Em aspectos gerais, sua pesquisa apresentou as similitudes e as diferenciações sobre o ensino da Sociologia existente entre os dois grupos de professores. As representações sociais partilhadas caracterizaram a Sociologia como importante no desenvolvimento da compreensão do aluno sobre as relações sociais, como também espaço de conscientização e transformação de tais relações.

No estudo de Magalhães e Maia (2009), as autoras buscam abordar sobre a representação social de trabalho docente por professores do curso de Pedagogia. Mediante a variação dos diversos valores atribuídos ao conceito de trabalho pelas sociedades, teve o objetivo de compreender o trabalho desempenhado pelo professor, bem como suas concepções e práticas, visto que compõem uma gama de atividades inseridas no processo de ensino-aprendizagem. Como há várias dimensões e aspectos que denotam a prática pedagógica e que se transfiguram, nota-se nesse processo uma evidência de crise na profissão docente envolta pelo processo de valorização e desvalorização do trabalho docente. Essa situação é caracterizada por diversos desafios enumerados pela precarização das condições de trabalho que corroboram na elaboração das representações sociais de professores sobre a profissão docente.

Para definir o conteúdo das representações formuladas pelos professores, as autoras utilizaram-se da técnica de associação de palavras com o intuito de compreender o aspecto semântico das expressões utilizadas no âmbito do objeto estudado. Os resultados obtidos demonstram que os professores evidenciam a importância do compromisso com o trabalho docente e a responsabilidade de desenvolver competências e habilidades em seus alunos com o intuito de garantir a formação de sujeitos críticos. O compromisso com o trabalho demonstra-se atrelado ao preparo para organizar suas atividades pedagógicas e desenvolvimento de dedicação profissional por meio da qualificação constante. Todos esses elementos visam superar a desvalorização e precarização da profissão docente.

Magalhães e Maia (2009) concluem que as modificações ocasionadas pelas reformas educacionais em que concerne na definição do trabalho docente tem causado uma ampliação de suas atividades e provocados desgastes significativos nos docentes. Essas mudanças interferem no processo de precarização/valorização da profissão docente por repercutir na organização do meio escolar e na definição do trabalho pedagógico. Condições como remuneração considerada insuficiente também compõem o rol de explicações para a imagem da desvalorização do professor, acarretando na diminuição da procura por formação na docência. A formação docente encontra-se em processo de reorganização por parte dos cursos formadores de professores e mesmo assim não habilitam de maneira efetiva os docentes a lidarem com as dificuldades provenientes dos alunos. Assim, de forma sucinta, as autoras abordaram as questões apontadas anteriormente como elementos contributivos para a formação das representações dos professores acerca do trabalho docente.

O estudo desenvolvido por Albuquerque (2008) tem como objetivo compreender as representações sociais sobre a escola através de perguntas formuladas pelos alunos do curso de Pedagogia. Seu aporte teórico conta com as definições de representações sociais elaboradas por Moscovici, Jodelet, Sá e entre outros, demonstrando a relação da subjetividade do professor com os postulados teóricos em torno das representações, que englobam os aspectos simbólicos das ações humanas e que dão corpo aos sistemas implantados na sociedade. A escolha por estes aportes teóricos condizem com as concepções que o indivíduo possui acerca de si e da realidade vivenciada, buscando ter como enfoque central as opiniões, crenças e imagens dos sujeitos pesquisados sobre as representações sociais da escola e as possíveis interposições que possam ser desenvolvidas no processo de formação docente.

A autora buscou observar e interpretar o sistema de representações gerado pelos sujeitos por meio de uma pesquisa realizada durante um ano na Universidade Estadual Vale

do Acaraú – UVA, em um campus situado em Fortaleza – CE, utilizando-se de análise documental, levantamento socioeconômico e aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. Seus instrumentos tiveram o intuito de realizar o levantamento sobre a organização curricular do curso de formação de professores, bem como enaltecer a relação entre a subjetividade humana e a formação docente (ALBUQUERQUE, 2008).

Em suas conclusões, os sujeitos atribuíram conhecimento e educação como questões importantes a serem desempenhadas pelas escolas na formação dos alunos com o intuito de ampliar os saberes provenientes dos educandos. Afirmam que é necessário que o professor desenvolva a profissão com dedicação e doação para que o ambiente escolar seja proporcionado como um lar, onde alunos e professores desenvolvam relações de solidariedade e comportamentos permeados por afeto durante a convivência.

Dentre os significados explanados pelos sujeitos durante a pesquisa, Albuquerque (2008) concluiu o fortalecimento entre a subjetividade no desenvolvimento da formação docente, no qual as representações de escola manifestadas pelos sujeitos corroboraram para a presença dos eixos conhecimento e educação nos seus processos de formação e ação docente.

Nos anos 2000, Rêses (2004) buscou estudar as representações sociais dos alunos que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o ensino da Sociologia no ensino médio. Nesse período ainda não existia a lei nº 11.684 de 02/06/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da disciplina nas três séries do ensino médio. Sua obrigatoriedade no Distrito Federal passou a constar desde 2000 através de uma reforma implantada em 1998 pelo Governo federal. Pelas observações feitas de Rêses pode-se notar similitudes entre as competências esperadas pelo ensino de Sociologia na reforma ocorrida em 2000 e a lei da obrigatoriedade de 2008. Espera-se que a Sociologia desenvolva o caráter crítico do educando com o intuito de prepará-lo para o exercício pleno da cidadania.

Mediante essa postulação, o autor buscou investigar as representações desenvolvidas pela disciplina na formação sob o olhar dos alunos. Para efetuar a pesquisa, foram utilizados como aportes teóricos os autores Serge Moscovici e Willem Doise para compor o desenvolvimento teórico-metodológico, assim como a escolha de sujeitos da terceira série do médio visto que possuíam maior carga horária de aulas de Sociologia comparada a primeira e segunda série.

Similar a Santos (2002), Rêses (2004) traçou o contexto histórico da disciplina de Sociologia, culminada em um processo de idas e vindas do currículo, com o intuito de situar os momentos vivenciados pela disciplina em cada reforma do ensino, constatando a influência

do contexto socioeconômico vivenciado pelo país ao decorrer do século XX na oscilação da permanência da Sociologia nos currículos escolares.

Para construir a discussão em torno das representações sociais, o autor abordou os pressupostos que regem a teoria das representações sociais sob o eixo de Serge Moscovici que derivaram do conceito de representações coletivas de Émile Durkheim. A explanação dos conceitos que compõem essa teoria veio para concatenar com o desenvolvimento de sua pesquisa, que contou com a organização de grupos focais compostos por alunos localizados entre as regiões administrativas de Santa Maria e Asa Norte, situadas em Brasília.

As análises obtidas por Rêses concluíram que os sujeitos enxergam a Sociologia como um conhecimento dinâmico que corrobora para a compreensão e formação do senso crítico bem como da cidadania e na percepção do desenvolvimento das relações sociais nas sociedades modernas, comungando com as premissas propostas para a regência da Sociologia nas reformas curriculares. Na apreensão formulada pelos grupos de forma separada, percebeu-se que:

“o grupo de alunos de Santa Maria percebe a Sociologia como um conhecimento que contribui para a intervenção na realidade social. Enquanto que o grupo de alunos da Asa Norte a percebe como parte de sua formação escolar, que contribui para a conscientização política e social” (RÊSES, 2004, p. 04).

Ou seja, houve diferenciação na percepção dos alunos com moradias localizadas em bairros distintos de Brasília. Com isso, a proposta do autor era entender o grau de influência sobre a atuação da Sociologia em seus meios cotidianos e familiares, verificando o compartilhamento de referenciais comuns e ao mesmo tempo a denominação de posições distintas a respeito da temática.

A apresentação desses quatro estudos demonstra a importância de analisar as representações sociais que compõem os processos sociais e cognitivos que compreendem a realidade. Através da observação da forma como os indivíduos estabelecem suas experiências individuais, podemos observar como se desenvolvem as relações entre os grupos, hierarquizando as posições que são ocupadas pelos indivíduos através da denominação das relações de poder. Essas analogias corroboram para a averiguação das opiniões, ideias e imagens que compõem as visões de mundo que os sujeitos possuem a respeito dos determinados aspectos societários.

No âmbito educacional, há diversos estudos voltados para o entendimento das representações sociais dos elementos que compõem o universo escolar. Foram apresentadas brevemente pesquisas que investigaram a relação dos professores com o ensino de Sociologia,

a compreensão dos professores a respeito da definição do trabalho docente, a visão de alunos do curso de Pedagogia com a definição de escola e o aspecto da subjetividade em suas formações docentes e a compreensão de alunos do ensino médio sobre o ensino de Sociologia. Esses estudos fazem parte de um rol de elementos a serem evidenciados pelas representações sociais, tornando notória a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas que trabalhem com a dimensão educacional a fim de explicar a importância da subjetividade humana na construção das relações educacionais que abarcam o sistema escolar.

Ainda no âmbito da educação, para complementar a grade de estudos sobre as representações sociais, serão apresentadas algumas pesquisas produzidas nos últimos cinco anos, cujos aspectos abordados também retratam sobre as imagens e os processos que estão imbricados na dimensão educacional.

Lima (2015) analisou as representações sociais formuladas por professores de matemática a respeito dos estudantes provenientes das escolas públicas e particulares de Teresina, com o intuito de verificar a violência simbólica produzida pelos professores sob a visão que possuem dos alunos que compõem as duas redes de ensino, atrelando essa prerrogativa com a possível relação da evasão interna dos alunos que na maioria das vezes contribuem para o abandono dos alunos das escolas públicas de Teresina.

O interesse por sua temática surgiu durante sua participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da área de Sociologia, na Universidade Federal do Piauí. Por meio de observações das relações que compunham o espaço escolar, o autor notou a discordância entre a prática docente e os interesses dos alunos nas escolas públicas em que esteve lotado durante o PIBID. Foram compreendidas situações de desestímulo e de evasões internas e externas dos alunos, encarados pelos professores e parte gestora da escola como problemas intrínsecos dos alunos e não composto por uma série de problemáticas, englobando o fenômeno em uma perspectiva social.

Através dos conceitos apontados por Moscovici, Lima (2015) organizou os conceitos referentes à elaboração do conhecimento do senso comum que se encontravam dispostos nas relações desencadeadas pelo corpo escolar – pais, alunos, professores, funcionários, direção e coordenação pedagógica. Diante dessas construções, seu objeto de estudo englobou as representações apontadas sobre as evasões por parte da condução pedagógica, evidenciando que esses sujeitos não se reconheciam como membros responsáveis por esse fenômeno no grupo educacional.

Ao observar com mais afinco essa situação, o autor percebeu que a evasão interna ocorria em outras disciplinas além de sociologia, como matemática e português. Tais disciplinas são denominadas pela Lei nº 9.394/96 como primordiais na elaboração do conhecimento lógico e na interpretação de textos, configurando tais objetivos como basilares para que o aluno possa exercer o domínio do cálculo e da escrita e a partir dessa compreensão absorver os demais objetivos propostos pelo quadro de disciplinas proporcionado no ensino fundamental. Para a investigação, Lima (2015) optou por indagar professores que ministravam aulas de matemática por conta da disciplina possuir um dos maiores números de horas-aulas e por possuir a imagem de difícil aprendizagem pelos alunos. A partir disso, sua problemática foi formulada com o intuito de estabelecer o comparativo das representações que os professores de matemática possuem sobre os alunos de escola pública e particular, bem como observar se essas representações influenciam em suas práticas docentes. Diante do exposto, a prática docente foi compreendida como a elaboração de um *habitus* que envolvem os professores e contribuem para o desenvolvimento da violência simbólica.

O autor utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e observação não-participante para estabelecer os parâmetros e comparar as representações sociais dos professores sobre os alunos. Foram identificadas as categorias família, aluno e escola no discurso dos professores sobre o comportamento dos alunos concatenados à relação do aluno com a escola e a cobrança familiar. Para dar suporte a essa explicação, o autor utilizou primordialmente dos aportes teóricos de Moscovici e Bourdieu sobre representações sociais e *habitus*, respectivamente.

Pinheiro (2015) aborda as representações sobre o conteúdo de paisagem nas aulas de geografia. Elenca que a categoria paisagem possui significados múltiplos que se fazem presentes na constituição das representações sociais elaboradas pelos indivíduos. Seu público alvo foram alunos da primeira série do ensino médio das escolas públicas de Teresina. Seu objetivo consiste na investigação e análise do conceito de paisagem abordado pelos alunos a fim de averiguar possíveis distorções nessa compreensão e fornecer uma ação diagnóstica aos professores.

Para a discussão teórica da pesquisa, o autor focou-se nos conceitos de Moscovici que caracterizam a teoria das representações sociais dando ênfase na teoria do núcleo central desenvolvida por Jean-Claude Abric. O estudo das representações sociais volta-se para a compreensão psíquica e social dos fenômenos que estão presentes nas diversas áreas da sociedade, conforme explicitado anteriormente. No âmbito educacional, Pinheiro (2015) articula as representações com o trabalho docente em prol de identificar forma e conteúdo que

dão corpo à concepção de imagens e objetos, bem como as definições expressadas pelos alunos sobre paisagem. Ao identificar essas significações como forma de conhecimento produzido no cotidiano, verifica-se a necessidade dos professores considerarem os conhecimentos provenientes dos alunos adquiridos tanto no espaço escolar como no meio em que vivem para adequar a aprendizagem dos educandos por meio dos conceitos geográficos, transformando o conhecimento popular em científico.

O autor pressupõe que os professores, ao compreenderem as representações sociais dos alunos sobre paisagem, possam elaborar dispositivos metodológicos voltados para o desenvolvimento da proximidade dos alunos com tais conhecimentos geográficos. Para isso, expõe as concepções de paisagem definidas por alguns geógrafos que visam dar respaldo à dimensão simbólica de paisagem bem como a investigação nos livros didáticos utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa contou com a aplicação de questionários e Teste de Associação Livre de Palavras aos alunos e entrevistas semiestruturadas aos professores de geografia lotados em escolas estaduais distribuídas pelas zonas de Teresina, além de pesquisa bibliográfica e de campo. Os resultados evidenciaram significados pautados em conteúdos pertencentes da geografia tradicional tendo como principais divulgadores os professores da disciplina. O autor afirma que as representações construídas sobre paisagem pelos alunos atuam como um empecilho para a compreensão holística do conteúdo, atribuindo questões socioculturais bem como as condições pedagógicas da disciplina para a propagação dessa situação. Pautado nessas identificações, Pinheiro (2015) elencou uma série de alternativas para os saberes pautados nas representações científicas sobre paisagem sejam incorporados pelos alunos.

Queiroz (2011) realizou um trabalho sobre a representação social dos professores dos cursos de licenciatura a respeito da formação de professores, uma das competências que compõem os seus trabalhos docentes. Tais professores atuam nas licenciaturas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no campus Ministro Petrônio Portella em Teresina. O intuito da autora consta em compreender os sentidos atribuídos por esse grupo sobre a responsabilidade de formar os futuros professores que atuarão no ensino básico.

Elencando as discussões providas sobre a formação docente, com maior ênfase a partir da década de 1980, prosseguindo pelas décadas posteriores, a autora também relata sua experiência como docente da UFPI, seu lócus de pesquisa, citando as normas discutidas e propostas pela instituição na primeira década do século XXI a respeito da política institucional que regeria a reforma dos cursos de licenciatura.

Para o desenvolvimento do estudo, Queiroz (2011) buscou evidenciar o espaço pesquisado onde atuam seus sujeitos de pesquisa, bem como compreender quem são os professores formadores através da apreensão de seus *habitus* docentes, identificando como organizam as representações sociais que possuem do campo no qual atuam. A pesquisa foi aplicada aos professores de licenciatura do campus de Teresina. Os dados foram interpretados por meio do conceito de representação de Moscovici articulando à noção de *habitus* de Bourdieu. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários, teste de associação livre de palavras, fichas com informações sobre os participantes e procedimento de classificações múltiplas. Para a autora, a análise dos dados mostrou a necessidade de serem considerados os *habitus* de gênero e seus efeitos presentes na formação de professores, visto a intensa presença de mulheres na divisão de professores por gênero. Também foi observado que a maioria dos professores é oriunda das camadas populares, dotadas de menor capital cultural e com apoio familiar no investimento na educação escolar. Sua análise pautada na divisão de subgrupos mostrou o compartilhamento dos *habitus* docentes dos professores das licenciaturas bem como sua utilização em diferentes formas, atuando na construção do sentido que obtêm sobre formação de professores, assim como a modificação ineficiente nos cursos de licenciatura após a reforma institucionalizada para os cursos de licenciatura.

A pesquisa desenvolvida por Borges (2014) aborda sobre os ganhos e os obstáculos no uso das tecnologias no âmbito das aulas de Sociologia como recurso didático em aulas no ensino médio. Seu intuito foi de apreender as representações sociais que os docentes da disciplina, egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina possuem sobre a referida temática.

Em virtude dos meios de comunicação se fazerem presentes de forma acentuada, o espaço escolar vê-se diante de um desafio a ser pensado no cotidiano das salas de aula, visto que essa problemática apresenta prós e contras no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, a escola é concebida como espaço de promoção de conhecimentos em que são reproduzidas ideologias bem como interesses provenientes da classe dominante, observando as tecnologias como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, assim como a escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora dialoga com as configurações em que a sociedade se encontra mediante a presença das tecnologias pautando-se em autores que discutem a relação da tecnologia com o processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esse debate, Borges (2014) aborda também sobre as Orientações Curriculares Nacionais

de Sociologia – OCN's. Como instrumento de pesquisa, empregou o uso de questionários respondidos pelos professores pesquisados por e-mail no ano de 2013. A metodologia utilizada para a análise volta-se primordialmente para a teoria das representações sociais de Moscovici, bem como outros autores constados na análise de conteúdo – Bardin, análise de documentos – Tim May e hermenêutica em profundidade – Thompson. O desenvolvimento desses aportes teóricos metodológicos visou auxiliar na compreensão do objeto de estudo explorado por Borges.

A autora constatou que para a maioria dos professores, o uso da internet através dos aparelhos celulares ainda representa um obstáculo no espaço da sala de aula que está atrelado à necessidade de desenvolvimento de melhorias no trabalho docente – ampliação do espaço para planejamento, estrutura física escolar, maior acesso a cursos de formação continuada com ênfase na discussão do uso de ferramentas didáticas. O uso da internet e do celular é partilhado por Borges como possíveis recursos pedagógicos no âmbito escolar resignificando a transmissão dos conteúdos sociológicos.

Soares (2011) trabalhou em sua tese de doutorado sobre a representação social de docência dos estudantes inseridos nos primeiros anos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Biologia do campus Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí no ano de 2009. Inicialmente a autora buscou compreender sobre a constituição do local de pesquisa – UFPI e formação de professores desenvolvida pela instituição. No espaço teórico-metodológico a teoria das representações sociais de Moscovici fez-se presente, assim como Abric com a teoria do núcleo central e Wagner com a teoria da sociogênese.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras e por meio do procedimento de classificação múltipla, utilizando o software EVOC para o tratamento dos dados. A percepção dos resultados demonstrou que a docência configura-se na representação do processo de dar aula onde o ensinar e o aprender compõem atividades distantes sem a promoção da troca de experiências entre professor e aluno. Em outro momento, a autora constatou a ancoragem feita pelos sujeitos da pesquisa sobre as representações sociais de docência em que o aluno desempenha o perfil de aprendiz e o professor de mestre, ou seja, corroborando para sua percepção de que a troca de experiências e conhecimentos ocorre de forma unilateral. Ao mesmo tempo, os sujeitos utilizaram-se da objetivação para empreender as representações de docência com as relações afetivas, formativas e didáticas conjugando com a concordância do meio familiar para o exercício da profissão docente. Através dessas constatações, a autora ratificou a inter-relação das

representações sociais com as condições sociogenéticas na organização do discurso sobre a docência, denotando caráter intrínseco das percepções individuais do aluno em suas formações docentes.

Mediante a exposição de estudos sobre as representações sociais no âmbito da educação, percebemos a crescente utilização dos conceitos da teoria das representações sociais desenvolvidas por Moscovici na compreensão dos fenômenos educacionais, os quais se encontram dispostos nas relações desenvolvidas pelo corpo escolar – professores, alunos, pais, funcionários, direção e coordenação pedagógica, bem como as teorias complementares sobre as representações sociais. Através da objetivação e ancoragem das experiências individuais presentes nas relações dos grupos foram possíveis serem sistematizadas e categorizadas, transformando as observações dotadas de conhecimento populares envoltas pelo senso comum em conhecimento científico, proporcionando um elo entre esses dois saberes.

Estas pesquisas abordaram sobre as dimensões do *ethos* escolar voltada para o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando o espaço da formação docente, a forma como são ensinados os conteúdos inseridos nas disciplinas e como dispõe a assimilação dos alunos sobre o que é ensinado nas salas de aula, assim como os licenciandos compreendem a sua formação docente. Nesses estudos encontramos a inter-relação das representações sociais na construção das imagens que formam a escola, o processo educacional e a formação docente, elementos-chave no desenvolvimento da educação, ratificando a importância da compreensão dos signos emitidos pelos grupos a respeito das relações sociais que estabelecem e corroboram na estruturação das instituições sociais.

Com o intuito de apreender os significados elaborados sobre o ensino de Sociologia e a formação docente construída pelos licenciandos de Ciências Sociais no espaço do curso de licenciatura da Universidade Federal do Piauí – UFPI e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, busca-se apresentar sobre o como programa foi criado, suas premissas e atividades desenvolvidas pelo programa de Sociologia da UFPI.

### **2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**

O PIBID foi criado em dezembro de 2007 através de uma ação realizada pelo Ministério da Educação, por sua vez mediada pela Secretaria de Educação Superior – SESu, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, possibilitado por uma chamada pública cujo intuito é iniciar o processo de incentivo de Iniciação à Docência, dando preferência no lançamento do seu primeiro edital aos estudantes das instituições federais de ensino superior, em cursos de licenciatura plena presencial, para efetivar a atuação na educação básica pública (CAPES, 2014; TINTI, 2012). O programa foi instituído através da Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 13 de dezembro de 2007.

Os objetivos do programa, de acordo com o art. 3º do Decreto nº. 7219, de 24 de junho de 2010, são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes 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;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Após sua criação, o programa obteve crescimento significativo de atuação nas instituições públicas federais de ensino superior e expandiu-se para as instituições estaduais, comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos e para projetos institucionais que atuassem no âmbito dos programas de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind e de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo (FAPESPA, 2010).

O interesse nesse assunto surgiu devido a minha participação no programa como bolsista da área de Sociologia da UFPI desde sua implantação em abril de 2010 até fevereiro de 2014. Ao atuar no PIBID como bolsista foi possível obter uma visão diferenciada dos sujeitos que compõem a relação professor – aluno – corpo escolar (funcionários, coordenação e direção), e dos processos que compõem o âmbito escolar, por não desenvolver no programa nenhum desses papéis, e sim de observador dessas relações. Isso me permitiu, como bolsista, compreender com maior clareza como ocorrem as relações desses sujeitos em sala de aula e com o corpo escolar, possuir maior contato com o cotidiano dos alunos, observar como a

prática docente do professor está sendo desenvolvida, refletir sobre metodologias que auxiliem na transmissão do conteúdo para que o aluno possa apreender o conhecimento que está sendo transmitido em sala de aula, entre outras percepções obtidas durante as observações.

Aliado a essa experiência foi observada a importância em se tratar sobre a formação docente dos licenciandos de Ciências Sociais, bem como o ensino de Sociologia através da compreensão das representações sociais que os discentes possuem sobre as essas temáticas que englobam o fazer docente. Com isso, a pesquisa tem o intuito de proporcionar maior conhecimento a respeito de como está sendo exercida a formação docente dos licenciandos, conjuntamente com a inserção no PIBID de Sociologia, demonstrando suas percepções por meio das participações que realizam no locus de atuação docente; as escolas.

Mediante o desenvolvimento do PIBID e de suas atividades – uma vez que estas últimas obtiveram crescimento tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito institucional no que concerne à UFPI, desde sua criação em 2007 até meados de 2014, antes de serem feitos cortes orçamentários no programa, o interesse em pesquisar sobre o programa se reforça por ter tido crescente expansão e ter como resultado disso sua consolidação como política pública educacional nacional através da publicação da Lei nº. 12.796/2013 (IFBAIANO, 2013). Essa lei ratifica a importância do PIBID como programa de formação inicial e continuada dos professores, constituindo o grupo de programas criados em vista de contribuir com a formação docente.

De acordo com o relatório de gestão 2009-2013, em 2013 o PIBID foi considerado o segundo maior programa de bolsas da CAPES, contando em 2013 com 62.070 bolsistas inseridos no programa por todo o país. Os editais propostos em 2013 tinham a meta a ser alcançada em 2013 o quantitativo de 75.000 concessões, tendo o intuito de superar essa meta em mais de 15.000 bolsas que seriam concedidas a partir de 2014 (BRASIL, 2014).

A portaria que regulamenta o PIBID foi substituída pelo Decreto nº. 7.219/2010, que dispõe sobre a organização do programa, com a finalidade de integrá-lo na relação das políticas públicas educacionais. A proposta foi ratificada posteriormente através da Lei nº 12.796/2013, constando, no artigo 62, o enquadramento do PIBID como política nacional na formação de docentes (BRASIL, 2013).

Um adendo a ser feito sobre a situação em que o PIBID encontra-se referente aos cortes orçamentários em duas despesas. O programa obteve cortes orçamentários em meados de 2014 e 2016 por meio de decisão tomada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituição que desenvolve o programa. Em 2015, após deflagrada a crise econômica no país e cortes nas verbas de vários ministérios, incluindo o Ministério da Educação, houve a necessidade de reestruturação dos programas mantidos pelo ministério. Com isso, um dos programas que mais sofreu modificações foi o PIBID, que antes apontavam em torno de 90 mil bolsas no edital lançado em 2013 e que encontra-se em vigor, teve esse número bastante reduzido. Diante da situação de redução do alcance do programa em âmbito nacional, bolsistas organizaram manifestações por todo o país com o intuito de defender a permanência do programa nas universidades e nas escolas, convocando reuniões, abaixo-assinados utilizando-se das redes sociais para ampliarem a divulgação de suas manifestações.

Em 2016, houve reuniões do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – FORPIBID com o Senado para definir o regimento do PIBID e questões orçamentárias. Em 11 de abril de 2016, foram atualizadas as normas do PIBID, decretando os meses de abril a junho de 2016 de adaptação ao novo regulamento do programa com previsão de adequação aos projetos em julho de 2016 através da Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 publicada no DOU. (BRASIL, 2016a, 2016b). Em 15 de junho de 2016, foi publicada a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016 no DOU, que revoga a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, permanecendo em vigência a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

### **2.3.1 O PIBID da Universidade Federal do Piauí**

Na Universidade Federal do Piauí - UFPI, o programa foi implantado em 2008 (UFPI, 2008a) com o intuito de incentivar a carreira docente nas áreas de ensino que possuíam maior ausência de professores, conforme o edital lançado pela CAPES como: Ciência e Matemática de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio (UFPI, 2008b).

Atualmente, grande parte das áreas de ensino que participam do programa na UFPI, desenvolvem-se em duas escolas públicas do ensino básico<sup>10</sup>. O programa é composto por: uma coordenadora institucional, que perante a CAPES é responsável por garantir e acompanhar o planejamento, organização e execução das atividades previstas nos subprojetos

---

<sup>10</sup> A escolha das escolas públicas é feita de acordo com o índice que possuem no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

das áreas disciplinares envolvidas no programa; coordenador(es) de área<sup>11</sup>, que realiza(m) a mediação de experiências entre bolsistas, professores supervisores e alunos da escola, tendo responsabilidade também pelo planejamento e execução das atividades previstas na área disciplinar em que possui formação; professores supervisores das escolas<sup>12</sup> da área de ensino, que supervisionam os bolsistas orientando-os a desenvolver uma articulação entre teoria e prática, contribuindo, assim, para a construção de uma prática reflexiva através de metodologias interativas e dialógicas, associando teoria e prática com o cotidiano e a realidade social vivenciada pelos alunos, e dos bolsistas licenciandos que podem ser inseridos no programa desde o início de sua formação acadêmica, atribuindo maior significação para a construção dos seus saberes teórico-práticos via vivência com o campo de atuação profissional futuro: as escolas (SCHON, 2000; MENDES, 2012).

### **2.3.2 O PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Piauí**

Em meados de março de 2010, foi implantada a área de Sociologia ao projeto do PIBID na Universidade Federal do Piauí, no campus ministro Petrônio Portela. Os objetivos do subprojeto citado estão atrelados aos objetivos do PIBID/CAPES que consistem, por exemplo, no incentivo da formação dos profissionais da educação em nível superior para a educação básica; no desenvolvimento da articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, e sendo acrescidos pelos objetivos desenvolvidos por essa subárea. Estes objetivos de maneira geral consistem em desenvolver atividades prático-reflexivas nas quais os professores da educação básica e os bolsistas trabalhem os conteúdos de forma crítica, contextualizada e interdisciplinar, contribuindo para a formação crítica dos alunos via discussão de filmes, documentários e músicas, bem como a realização de oficinas, o que propicia o âmbito escolar como espaço sociocultural e protagonista da formação docente (MENDES, 2012).

A primeira turma de Sociologia do programa continha o número de dezesseis bolsistas dos cursos de licenciatura plena em Ciências Sociais (currículo antigo e novo)<sup>13</sup>,

---

<sup>11</sup> Uma área pode conter até cinco coordenadores. A quantidade de coordenadores por área é definido através da quantidade de bolsistas licenciandos que a área possui, sendo o mínimo 20 bolsistas e no máximo 30 bolsistas por coordenador.

<sup>12</sup> São professores que trabalham na escola e que possuem formação específica na área que o subprojeto atua. A quantidade de supervisores por cada área também é definido através da quantidade de bolsistas licenciandos, sendo o mínimo de 10 bolsistas e no máximo 15 bolsistas por supervisor.

<sup>13</sup> O currículo “velho” foi o primeiro modelo de currículo instituído no curso de Ciências Sociais da UFPI, que consiste no mesmo molde relatado por Moraes (2009), modelo “3+1”. O currículo “novo” foi implantado em

que foram inseridos em duas escolas públicas da zona leste de Teresina, inicialmente atuando nos primeiros meses no período noturno de forma predominante. No segundo semestre de 2010 foi alterada a quantidade de bolsistas, resultando em vinte bolsistas licenciandos, atuando a partir desse momento em três turnos: manhã, tarde e noite, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais, sendo a priori oito horas semanais nas escolas e quatro horas semanais na UFPI.

O plano de trabalho do subprojeto de Sociologia está pautado nos eixos de ensino prático-pedagógico, complementares e de monitoria (MENDES, 2012). Tais eixos incluem: planejamento e execução de atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas no âmbito escolar, através da observação sobre o espaço escolar, participações em aulas de sociologia, na semana pedagógica das escolas, na realização de feiras culturais, entre outros projetos realizados nas escolas e nas reuniões ocorridas na UFPI. As reuniões visam à socialização das atividades efetivadas nas escolas, a discussão sobre os planejamentos das atividades a serem realizadas nas escolas, bem como estudos teórico-práticos, mediante a exibição de filmes, músicas, documentários, e discussão sobre teóricos das Ciências Sociais (MENDES, 2012).

Recentemente, em 2014, houve a ampliação da oferta de vagas para bolsistas, atingindo a quantidade de quarenta bolsas. Ao final da seleção foram preenchidas trinta e três vagas (UFPI, 2014). Com o aumento no número de bolsistas foi incluída mais uma coordenadora de área ao subprojeto de Sociologia, totalizando duas coordenadoras de área.

Os resultados pretendidos pelo subprojeto constituem na integração da universidade com as escolas públicas que participam do projeto, valorizando o espaço escolar como *lócus* do trabalho da formação do docente, a promoção de uma formação crítico-reflexiva dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPI, estimulando-os ao desenvolvimento da carreira docente. Também espera-se como resultado, a participação dos licenciandos em atividades que visem desenvolver ações teórico-metodológicas, por meio da interdisciplinaridade com outras áreas disciplinares, com o intuito de articular com a realidade local dos indivíduos que encontram-se inseridos nos espaços escolares (MENDES, 2012).

---

2010 quando teve a cisão entre os currículos de bacharelado e licenciatura, abordando mais disciplinas pedagógicas no início da grade curricular de licenciatura e aumento na carga horária.

### **3 DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PIBIDIANOS DE SOCIOLOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

O capítulo anterior relatou um breve histórico sobre a teoria das representações sociais, demonstrando seu surgimento a partir de concepções elaboradas pelo sociólogo Émile Durkheim, no período em que definia o objeto de estudo da Sociologia, cunhando como representações coletivas o objeto que caberia, segundo o autor, para a psicologia social.

Serge Moscovici determinou Durkheim como seu ancestral para o aprofundamento dos estudos que comporiam a teoria das representações sociais. Moscovici incorporou ao estudo dessa teoria a dinamicidade e a flexibilidade das representações, apontando sistemas de nomeação e classificação que visam tornar familiares os fenômenos sociais ocorridos no âmbito de uma determinada sociedade, estabelecendo o consenso dessas representações.

Para compreender a representação de mundo consensual é necessário recorrer ao estoque de experiências que cada indivíduo possui e possibilita a representação imagética do real. Nesse âmbito, vê-se que a teoria das representações sociais possui vínculos com a sociologia compreensiva abordada por Weber (2004), com as análises fenomenológicas retratadas por Husserl, bem com o estudo da linguagem elaborado por Saussure ao incutir a necessidade da partilha de signos estruturados em códigos que visam transmitir ao outro a interpretação das ações elaboradas pelos indivíduos, permitindo a compreensão das ações sociais vivenciadas pelos sujeitos (SCHUTZ, 1979).

Na área da educação foram demonstrados estudos que aportam sobre as representações criadas a respeito de modo geral sobre a formação docente, as disposições das relações presentes no corpo escolar, as noções obtidas sobre o espaço escolar, a compreensão dos alunos sobre conteúdos trabalhados em sala de aula e o ensino de Sociologia.

Nesse aspecto, pretende-se por meio dos aspectos metodológicos da teoria das representações sociais categorizar as conversações dispostas no âmbito da sociedade. Então, através da obtenção e análise de amostras de representações acerca do ensino de Sociologia, da formação docente e sobre o PIBID de Sociologia disponibilizados pelos bolsistas de Sociologia, tem-se o objetivo de corporificar tais representações como elementos necessários para a compreensão desses fenômenos sociais que compõem uma coletividade e apresentam o cerne deste trabalho.

### 3.1 Considerações sobre a metodologia

Mediante as considerações realizadas sobre o estudo das representações sociais no âmbito da educação, atrelando ao objetivo dessa pesquisa que consiste em descrever as representações sociais dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação e da iniciação à docência na educação básica, este capítulo tem o intuito de discutir sobre os dados captados nos discursos dos licenciandos.

O percurso metodológico utilizado para essa pesquisa está centrado em sua natureza quanti-qualitativa, perpassando pelo âmbito qualitativo e controle de *bias* de Goldenberg (2004), o método compreensivo de Weber (2004), a teoria das representações sociais de Moscovici (2015) e o aspecto quantitativo da análise de conteúdo de Bardin (1977). A escolha dos sujeitos foi definida de acordo com os objetivos do trabalho, que consiste em descrever as representações obtidas sobre o ensino de Sociologia e a formação docente.

A escolha por licenciandos participantes do programa de Sociologia deve-se pela percepção que lhes é proporcionada no âmbito do programa, ao possuírem contato com a prática docente desde o início da graduação, estando no espaço escolar antes mesmo dos estágios obrigatórios do currículo, em que os discentes desenvolvem seus *habitus* docentes em sala de aula. O contato com o lócus de atuação desde os primeiros semestres da licenciatura permite aos licenciandos concatenar teoria e prática durante o processo formativo. Para a captação dos dados foram utilizados, o teste de associação livre de palavras – TALP e questionários sociodemográfico e com respostas abertas analisados no *software* IRAMUTEQ.

Os dados elaborados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo, da teoria de redes semânticas aliada da percepção das representações sociais, com o intuito de estabelecer as categorias utilizadas pelos sujeitos para explicar suas concepções de mundo. Na análise, visa-se classificar em categorias com a finalidade de compreender o sentido do conteúdo dos discursos compartilhados pelos participantes, desenvolvendo uma descrição densa do conteúdo da comunicação, buscando analisar os símbolos, imagens e signos linguísticos elaborados e compartilhados pelos discentes bolsistas de Sociologia que compõem as representações sociais da realidade vivenciada (MOZZATO, GRZYBOVSKI, 2011).

A fim de realizar essa análise, aplicou-se um Teste de Associação Livre de Palavras aos participantes com a finalidade de organizar a composição semântica elaborada pelo grupo social, composta de elementos simbólicos que orientam suas percepções do real (BARDIN, 1977). A utilização do teste permite que os sujeitos associem os traços distintos que

determinam a representação do grupo através da utilização de uma palavra indutora, que será explicitado mais adiante. Paralelamente a aplicação do TALP foi solicitado de cada participante, dados e informações a respeito quanto a sua inserção no curso de Ciências Sociais na UFPI bem como no PIBID de Sociologia, dados sociodemográficos e demais informações registradas em formulário. Cada formulário recebido foi catalogado com um número de controle a fim de selecionar os dados dos participantes.

A maioria dos instrumentos de coleta de dados foi aplicado com os participantes nas dependências da UFPI em março de 2016, durante a última reunião do semestre 2015.2 do PIBID de Sociologia. Os sujeitos que não estavam presentes na reunião e/ou preferiram responder em outro momento, realizaram o retorno dos instrumentos nas semanas subsequentes, por meio do email da pesquisadora fornecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (APÊNDICE B). Durante o convite para participar da pesquisa foi explicado aos participantes os objetivos da pesquisa, informando que a participação é anônima e voluntária, podendo o participante se abster da pesquisa a qualquer momento. Logo após, solicitou-se que assinassem o TCLE com o intuito de salvaguardá-los durante a pesquisa. Dessa forma, a escolha dos participantes e os procedimentos da pesquisa seguiram as exigências da resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que visa regulamentar pesquisas que envolvem seres humanos.

### **3.2 Apresentação dos participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com 20 licenciandos bolsistas participantes da subárea de Sociologia do PIBID, dos 28 bolsistas que obtiveram participação do programa até março de 2016. Os 20 sujeitos participantes da pesquisa correspondem na maioria ao sexo feminino (65%). A faixa etária predominante está dimensionada entre 19 e 24 anos (70%) e o estado civil dos participantes consta como solteiro (100%) e não possuem filhos. Todos os participantes estão cursando a modalidade Licenciatura<sup>14</sup>. Cerca de (65%) dos participantes não contribuem com as despesas familiares, resultando no percentual de (35%) dos sujeitos que participam ativamente nas despesas familiares.

Além desses dados foram coletados mais informações a respeito das condições sociodemográficas dos sujeitos, elencando a renda familiar, o estado de moradia, tipos de escola em que cursaram o ensino fundamental e o ensino médio, período de ingresso e

---

<sup>14</sup> Em 2009, iniciou a última turma de alunos inserida no curso de Bacharelado em Ciências Sociais, com a opção em realizar a habilitação na modalidade de licenciatura, em que o discente cursaria seis disciplinas pedagógicas. A partir de 2010, houve a separação das modalidades no departamento de Ciências Sociais, resultando nos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura Plena em Ciências Sociais.

conclusão do curso de Ciências Sociais, quantidade de escolas que participaram como bolsistas no PIBID e suas pretensões profissionais após o término do curso, conforme a tabela a seguir:

Tabela 01: Dados sociodemográficos

<b>Características</b>	<b>(%)</b>	<b>Características</b>	<b>(%)</b>
<b><i>Sexo</i></b>		<b><i>Tipo de escola que frequentou ensino fundamental</i></b>	
Masculino	65	Somente escola pública	50
Feminino	35	Somente escola particular	30
<b><i>Idade</i></b>		Escola pública e escola particular	20
19-24 anos	70	<b><i>Tipo de escola que frequentou Ensino Médio</i></b>	
25-29 anos	15	Somente escola pública	40
30-34 anos	0	Somente escola particular	35
35-39 anos	15	Escola pública e escola particular	15
<b><i>Estado Civil</i></b>		<b><i>Período de ingresso no Curso de Ciências Sociais</i></b>	
Solteiro	100	Ingresso em 2010	10
Casado	0	Ingresso em 2011	15
Divorciado	0	Ingresso em 2012	30
Outros	0	Ingresso em 2013	30
<b><i>Possui filhos</i></b>		Ingresso em 2014	0
Sim	0	Ingresso em 2015	15
Não	100	<b><i>Provável período de conclusão do curso</i></b>	
<b><i>Estado de Moradia</i></b>		Conclusão em 2015.2	35
Em casa ou apartamento com a família	80	Conclusão em 2016.1	5
Em casa ou apartamento sozinho	15	Conclusão em 2016.2	15
Outros	5	Conclusão em 2017.1	30
<b><i>Renda Familiar</i></b>		Conclusão em 2017.2	5
Até 1 salário mínimo	10	Conclusão em 2018.1	5
Até 2 salários mínimos	45	Conclusão em 2018.2	15
Até 3 salários mínimos	30	<b><i>Após a conclusão do curso você pretende</i></b>	
Até 5 salários mínimos	15	Trabalhar como docente (ensino básico)	40
<b><i>Contribuição nas despesas familiares</i></b>		Fazer pós-graduação	30
Não	65	Trabalhar como docente (ensino superior)	20
Sim	35	Outro	10
<b><i>Quantidade de escolas que participou como bolsista</i></b>			
1 escola	55		
2 escolas	30		
3 escolas	5		
4 escolas	10		

### 3.3 A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP

O teste por associação de palavras tem o objetivo de gerar espontaneamente um conjunto de palavras associadas (respostas) relativas às palavras indutoras (estímulos) formuladas no teste para os participantes (BARDIN, 1977). Foram aplicadas três conjuntos de palavras indutoras: “ensino de sociologia”, “professor” e “PIBID”. Para cada uma dessas palavras, cada sujeito poderia descrever cinco palavras induzidas no teste, expressas em substantivos, adjetivos e expressões. Ao elencar as palavras associativas, o sujeito projeta os conteúdos selecionados por sua subjetividade, correlacionando-as nesse processo de desenvolvimento das palavras evocadas.

Após a reunião das palavras suscitadas mediante cada palavra indutora é necessário categorizar o grupo de palavras em unidades semânticas. Para isso, reúne-se as palavras que são idênticas, sinônimas ou possuem nível semântico próximo em um mesmo agrupamento de significação, disponibilizando em categorias a ordem da estrutura (BARDIN, 1977). Correlacionada a categorização semântica, utilizou-se do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA, *et. al.*, 2005) que correspondem às concepções elaboradas pelo sujeito a respeito dos objetos que o circundam, de acordo com a infinidade de significados que são expressados por meio da linguagem cotidiana, em que torna o objeto social familiar, assimilando-se ao conceito desempenhado na teoria das representações sociais. Assim, crê-se que as pessoas desenvolvem crenças, expectativas, opiniões que compõem o desenvolvimento das estruturas cognitivas do conhecimento com o intuito de interpretar os estímulos e sua percepção em uma determinada conduta, elencando sentido ao mundo dos estímulos por meio do processo de socialização em que encontram-se inseridas.

Os dados elaborados no TALP resultaram no tamanho da rede – TR, sendo o número total de palavras definidoras, o núcleo da rede – NR, que corresponde às palavras definidoras de maior peso semântico – PS, obtido por meio da multiplicação da frequência de uma palavra de acordo com a ordem em que encontra-se classificada e a distância semântica quantitativa – DSQ (VERA-NORIEGA, *et. al.*, 2005; ARAÚJO *et. al.*, 2013).

Para obtener los indicadores es necesario colocar un valor de diez puntos a la definidora número uno, nueve a la dos, ocho a la três, y así sucesivamente. Em uma hoja tabular o electrónica se coloca em las columnas, cada uma de las definidoras que aparece para el grupo y en los renglones cada uno de los sujetos y em cada celdilla el valor asignado, colocando sincero a las mencionadas. Las primeras columnas pertenecen a los datos de identificación que servirá para llevar a cabo las comparaciones. Al completar el llenado de la matriz podemos obtener todos los indicadores (VERA-NORIEGA, *et. al.*, 2005, p.447).

A Tabela 02 demonstra os conteúdos concernentes às representações sociais acerca do ensino de Sociologia, constituindo a primeira palavra indutora obtida no Teste de Associação Livre de Palavras. Observa-se que os licenciandos bolsistas destacaram sobre o ensino de Sociologia como palavra associativa “conhecimento”, alavancando o peso semântico mais significativo (100%), posteriormente a indutora foi referenciada como parte de uma “mudança” (64%), sendo este ensino necessário (36%) para modificar a realidade (24%) em que os indivíduos estão inseridos, demonstrando que o ensino além de necessário é desafiador (12%) frente às mudanças que busca-se obter por meio do conhecimento fornecido pela disciplina.

Tabela 02: Concepções sobre o ensino de Sociologia

<b>NR</b>	<b>PS</b>	<b>DSM%</b>
Conhecimento	25	100
Mudança	16	64
Necessário	9	36
Realidade	6	24
Desafiador	3	12

A partir dessas concepções, percebe-se que os participantes associam o ensino de Sociologia como fator primordial na modificação das estruturas elaboradas sobre a realidade. Ao mesmo tempo, observa-se que promover essa mudança por meio do conhecimento propiciado pelo ensino é desafiador, visto os vários fatores que circundam o ensino de Sociologia. Pode-se elencar as representações emitidas sobre o ensino da disciplina nas escolas, em que parte do corpo escolar compreende como algo de fácil compreensão, por ensinar fatos e acontecimentos cotidianos alicerçados no contexto socioeconômico e histórico de cada sociedade (SILVA, 2010).

Outro fator é a intermitência que a disciplina obteve durante a implantação do seu histórico no século XX e início do século XXI no país. Durante esse período, o caráter dado para a Sociologia, variou de acordo com o contexto histórico vivenciado no país, que ora era vista como primordial no desenvolvimento econômico do Brasil (ARRUDA, 1989), ora não possuía mais essa validade na composição dos currículos dos cursos tecnicistas – modelos de

currículo que predominaram durante o Estado Novo e o regime militar (MICELI, 1989; SILVA, 2007; SANTOS, 2002).

Atrelado a isso, vê-se que a formação dos professores sofreu variações mediante esse cenário, pois a disciplina de Sociologia não esteve de forma contínua nos currículos escolares, sendo ministrada por vezes apenas no ensino superior. Assim, a formação de professores encontra-se estritamente relacionada a esse fator, visto que a discussão sobre a inserção da disciplina de Sociologia no ensino, não dispunha a priori de uma legislação educacional que abarcasse todos os níveis de ensino. Além disso, inexistia uma infraestrutura adequada à regência do ensino (MEUCCI, 2000). Com isso, os debates sobre a profissionalização do docente da disciplina de Sociologia, bem como a inclusão da disciplina na grade curricular escolar sofreu entraves para a sua efetivação (SARANDY, 2002).

Dessa forma, compreende-se o motivo do ensino de Sociologia ser considerado necessário para a efetivação de mudanças na realidade, no qual exige um esforço considerado por vezes, hercúleo na medida em que o histórico da disciplina e do seu ensino ainda enfrentam desafios para ser ministrada nos currículos escolares.

Na tabela 03, os resultados demonstrados apontam para a palavra indutora “professor”. As palavras associativas utilizadas pelos licenciandos tiveram como destaque o termo formador (100%), posteriormente a indutora foi relacionada às características que devem ser desenvolvidas pelo professor, perpassando pela dedicação (60%), bem como ser autêntico (45%) na elaboração do ensino (30%) dos conteúdos a serem repassados aos alunos, onde o planejamento (10%) faz-se essencial nessa relação de ensino-aprendizagem, compondo um dos eixos que definem as representações sociais do professor de Sociologia.

Tabela 03: Representações sociais do professor de Sociologia

<b>NR</b>	<b>PS</b>	<b>DSM%</b>
Formador	40	100
Dedicação	24	60
Autêntico	18	45
Ensino	12	30
Planejamento	4	10

Na definição das palavras associativas sobre o professor de Sociologia, os sujeitos da pesquisa associaram que para desempenhar a docência é necessário que o professor possua

dedicação e ao mesmo tempo exerça o papel de formador quanto aos pressupostos teóricos e pedagógicos a serem transmitidos para os discentes, buscando realizar um ensino crítico-reflexivo, articulando o conhecimento científico com as práticas cotidianas (PIMENTA, 2002).

Com intuito de propiciar uma pluralidade de saberes que transitam entre as teorias apreendidas no âmbito escolar, bem como através dos saberes acumulados por meio das vivências que os indivíduos possuem (TARDIF, 2008), cabe ao professor através do planejamento refletir sobre a ação pedagógica empregada em sala de aula, promovendo dinamicidade ao saber lidar com o imprevisto apresentado nas zonas indeterminadas da prática (SCHON, 2000). Tais zonas ocorrem quando uma situação problemática ocorre fora dos cânones da racionalidade técnica, em que o docente precisa ser autêntico ao lidar com as problemáticas que vão além do conhecimento profissional, coadunando com a improvisação na mediação do conhecimento profissional com a prática.

Importante ressaltar que o processo histórico da formação de professores no país ocorreu fundamentado na “racionalidade técnica”, com ênfase na formação de bacharéis e na construção do conhecimento técnico, sendo destinado ao final da formação o acréscimo de mais um ano para o ensino das disciplinas da área de educação com o intuito de se obter a licenciatura, constituindo o modelo de currículo conhecido como “3+1” (MORAES, 2009). Este modelo curricular é considerado insuficiente por não priorizar os elementos curriculares pedagógicos necessários para a preparação dos professores para a sala de aula. Dessa forma, a maioria dos professores inicia a relação de construção do seu saber docente a partir de suas inserções nas escolas como docentes, através da troca de experiências entre os professores, alunos da escola, entre outros sujeitos envolvidos nesse trabalho cotidiano, agregando sua experiência de vida e sua história profissional na construção do seu saber a fim de suprir a carência de formação ocasionada pelo modelo curricular deficitário (TARDIF, 2009).

As mudanças substanciais no sistema educacional começaram a surgir a partir da década de 1990, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, conduzindo assim, à intensificação das discussões sobre os modelos de formação de professores existentes no país (PEREIRA, 1999).

Ressaltando que em meio às problemáticas relacionadas a formação de professores, também houve discussões a respeito da formação dos professores de Sociologia, bem como o provimento de cargos com o intuito de que professores da área assumissem a regência da disciplina na grade curricular das escolas (JINKINGS, 2007). Várias medidas foram

realizadas, como a realização de fóruns, seminários e debates a fim de definir questões que perpassam sobre a insuficiência de material didático e a indefinição dos conteúdos programáticos relativos à Sociologia a serem desenvolvidos na educação básica (SANTOS, 2002; MORAES 2003, MACHADO, 1987).

Nesse aspecto, vê-se que o desenvolvimento da docência em Sociologia, por vezes encontra-se definida como desvalorizada, mediante a gama de problemáticas vivenciadas desde a implantação da disciplina nos currículos escolares, implicando na formação dos professores e no embate histórico sobre o espaço da Sociologia e do docente na área no âmbito formativo.

Na tabela 04, as palavras associativas despontaram seus resultados para a palavra indutora “PIBID”. As palavras utilizadas pelos participantes tiveram como destaque o termo formação (100%), em seguida a indutora foi relacionada às características que o programa proporciona aos licenciandos na realização das atividades, incluindo o apoio (80%), o planejamento (48%) desenvolvido entre bolsistas e coordenadoras de área na elaboração de metodologias a serem utilizadas em sala de aula. A inserção dos discentes nas escolas desde os primeiros semestres de curso corroboram para o desenvolvimento da prática (32%) docente no espaço escolar, contribuindo para a formação dos licenciandos na licenciatura (12%), atrelando o conhecimento teórico e pedagógico obtido no curso com os conhecimentos adquiridos no PIBID.

Tabela 04: Representações sociais do PIBID

<b>NR</b>	<b>PS</b>	<b>DSM%</b>
Formação	25	100
Apoio	20	80
Planejamento	12	48
Prática	8	32
Licenciatura	3	12

Segundo os participantes da pesquisa, o programa propicia à formação dos licenciandos apoio teórico e metodológico para desenvolver o planejamento das atividades na escola em que estão situados, incluindo a preparação para as aulas visando utilizar filmes, músicas, documentários, bem como a realização de metodologias diagnósticas e formativas que auxiliem no acompanhamento dos alunos da escola na disciplina de Sociologia. As

atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID propiciam aos licenciandos a reflexão sobre a prática docente, elencando a importância do programa na formação dos bolsistas durante o curso de licenciatura.

A criação do programa surgiu por meio da Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2007. Seus objetivos confluem com o Art. 62 da Lei nº 9394/96, que diz respeito sobre a formação dos profissionais da educação, ao relatar que as unidades federativas e os municípios devem atuar em regime de colaboração a fim de promover a formação inicial, a continuada, bem como a capacitação dos profissionais da educação. Assim, os objetivos do programa estão voltados para o incentivo da formação docente, como a articulação entre teoria e prática com o intuito de elevar o nível de qualidade ofertado durante a realização das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura e também de promover a integração entre os cursos de licenciatura providos pela educação superior e a educação básica (BRASIL, 2007).

A experiência propiciada pelo programa aos licenciandos permite que através da inserção nas escolas públicas possam ter contato com a realidade escolar, futuro campo de atuação, permitindo que reflitam sobre o fazer docente, incluindo a execução de metodologias interativas e dialógicas, buscando fazer com que os alunos das escolas assimilem o conteúdo transmitido em sala de aula com suas vivências.

Com isso, os licenciandos veem que o programa serve como um estímulo em suas formações docentes, por auxiliar na assimilação e produção do conhecimento no âmbito do PIBID, garantindo um auxílio financeiro aos participantes com o intuito de permitir a participação dos sujeitos no programa, desempenhando conjuntamente as atividades do curso de licenciatura, para que se dediquem exclusivamente às suas formações.

Como parte da análise dos dados, também foram realizadas perguntas abertas aos participantes com a intenção de abordar as questões concernentes ao âmbito das representações sociais. As informações foram analisadas por meio do uso do *software* Iramuteq.

### **3.4 Análise dos dados**

Os seguintes dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (CAMPOS, 2004; BARDIN, 1977) utilizando o *software* Iramuteq, versão 0.7 *alpha* 02. Nesse programa, os dados foram disponibilizados através de construções de *corpus* textuais e tratados por vias

estatísticas, elencando o conjunto de palavras de acordo com a frequência contida dentro do *corpus*, sendo analisados mediante três construções analíticas dispostas no programa – Classificação Hierárquica Descendente – CHD, análise de similitude e nuvem de palavras. No programa Iramuteq foram analisados 04 *corpus* textuais de 20 unidades de contexto inicial – UCI, referentes às perguntas realizadas no âmbito do questionário. As linhas de comando foram compostas pelas variáveis descritas referentes a cada participante orientadas pelas respostas dadas aos campos do questionário sociodemográfico, incluindo sexo, idade, tempo como bolsista do PIBID e provável período de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais. O primeiro *corpus* diz respeito sobre a opinião dos participantes sobre a escolha pelo curso de Ciências Sociais e pela licenciatura.

### **3.4.1 Análises sobre as escolhas do curso de Ciências Sociais e da Licenciatura**

O Iramuteq apresentou uma divisão do corpus em 31 Unidades de Contexto Elementar – UCE com 403 palavras. Após a redução das palavras de acordo com as formas semânticas ativas no programa, obteve-se o número de 256 palavras analisadas, divididas em seis classes de segmentos de textos, totalizando 77,42 % da UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 12,5% das UCEs para a Classe 5 intitulada de “Percepções sobre o curso de Ciências Sociais”, 16,67% das UCEs para a Classe 2 denominada de “Papel da educação”, 20,83% das UCEs para a Classe 6 nomeada “Escolha da Licenciatura”, 16,67% das UCEs para a Classe 1 denominada “Curso de Ciências Sociais”, 16,67% para a Classe 3 das UCEs designada “Ser professor” e 16,67% das UCEs para a Classe 4 descrita como “Escolha do curso”.

Pelas variações encontradas nas classes semânticas, vê-se que as representações sociais dos licenciandos sobre o curso de Ciências Sociais demonstram que no âmbito do curso é possível compreender a realidade e as problemáticas intrínsecas às relações sociais por meio das teorias vistas nas disciplinas que compõem a grade curricular e encontram-se inseridas no cerne das três ciências que definem o curso: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

A modalidade da licenciatura foi escolhida por permitir a oportunidade de estar em contato com os alunos em sala de aula e partilhar o conhecimento assimilado na universidade, desconstruindo as percepções que os alunos possuem sobre a realidade, proporcionando uma reflexão sobre as relações sociais existentes na realidade. Atrelado a esse posicionamento, os

participantes viram na licenciatura maiores possibilidades de ingressar no mercado de trabalho em comparação à modalidade de bacharelado.

No dendograma a seguir encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 01, bem como o valor do qui-quadrado.

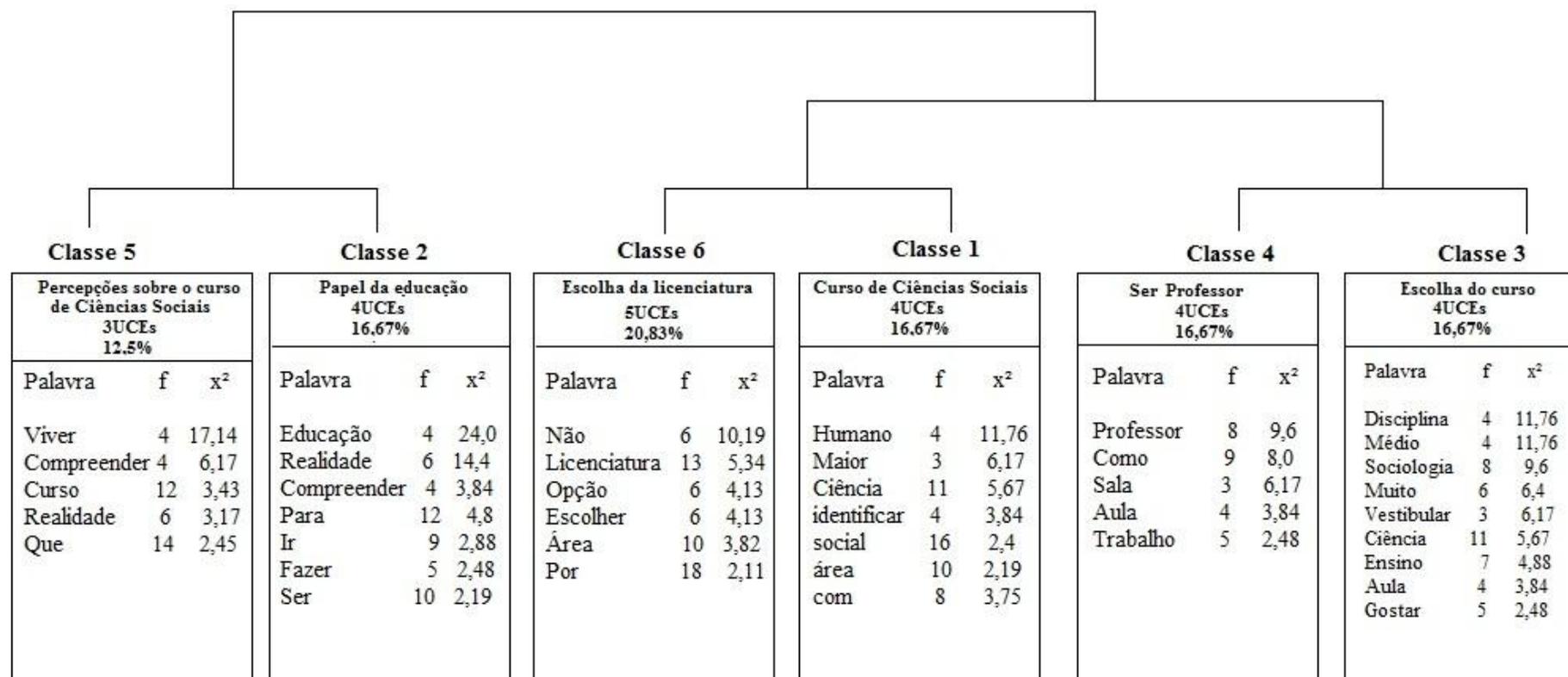


Figura 01: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as escolhas do curso de Ciências Sociais e da Licenciatura

A primeira partição do *Corpus* 1 deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus*, originou as classes 5 e 2, e o segundo *subcorpus*, encontra-se composto pelas classes 6, 1, 4 e 3. No primeiro *subcorpus* (classes 5 e 2), a escolha pelo curso de Ciências Sociais é descrita pela vontade em compreender a realidade social em que estão inseridos e pelo curso propiciar uma gama de conhecimentos sobre diversos aspectos da sociedade. No segundo *subcorpus* (classes 1, 3, 4 e 6), demonstra que a escolha pela licenciatura surgiu a priori por incentivo de terceiros, como professores que possuíram no ensino médio que mostraram as opções que poderiam exercer na docência. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

Um dos meus maiores incentivos para a escolha do curso foram as aulas de Sociologia, por serem dinâmicas e abordavam assuntos que envolviam a complexidade da sociedade, pela performance do professor em sala de aula e como conduzia a disciplina. Esses fatores foram suficientes para me apaixonar pela disciplina e querer ensinar para os outros o que eu havia aprendido, como a complexidade da realidade e a existência de várias verdades e não uma verdade absoluta. (Sujeito 17, sexo feminino).

A docência sempre esteve em meu dia a dia, pois venho de uma família de educadores (licenciadas). Partindo disso, tive a opção do bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e escolhi a licenciatura, devido digamos que “herança de família” e em Ciências Sociais, por estímulo de uma professora formada na área que me falava da amplitude das Ciências Sociais na antropologia, política e sociologia. (Sujeito 07, sexo feminino).

Por ter maior afinidade com as ciências humanas e gostar desde cedo de trabalhar, interagir com seres humanos através de projetos. A licenciatura é fruto da influência local, pois na cidade de onde vim a profissão que mais rende empregos é a docente; Desde cedo gostei de ajudar colegas em sala de aula, além de trabalhos como professor de reforço desde os 14 anos. (Sujeito 04, sexo masculino).

Por permitir uma compreensão da realidade social, até porque vivi em um assentamento com forte influência das teorias marxistas, e queria compreender a realidade dessa comunidade, e acredito que o curso me possibilitou isso. E não foi só compreender, mas acredito que nos dá margem para atuar numa transformação social, apesar das limitações. Optei por licenciatura, por acreditar na ação da Educação para a construção dessa nova realidade, por despertar as gerações sobre o papel delas nessa construção. (Sujeito 02, sexo feminino).

O ofício de ser professor sempre me encantou, o fato do professor estimular e dialogar com alunos é interessante. Tive acesso a pessoas formadas na área e o quanto estas eram comprometidas com a realidade em que viviam desmitificando discursos e apontando olhares para determinados fatos sociais, a partir disso surgiu a escolha pelo curso e pela área da licenciatura. (Sujeito 14, sexo masculino).

Optei pelo curso de Ciências Sociais por uma necessidade de compreender e refletir sobre o mundo em que vivia. Entender as relações sociais e a procura por respostas de insatisfações pelas desigualdades existentes. Minha professora de Sociologia no ensino médio serviu como inspiração para entrar na universidade e seguir a carreira de professor (Sujeito 15, sexo masculino).



Figura 02: Nuvem de Palavras do Corpus Escolha do curso de Ciências Sociais

A figura acima representa uma análise simples em que as palavras constam organizadas e correlacionadas de acordo com a sua frequência. Na *Nuvem de Palavras* podemos verificar as palavras-chaves existentes no *corpus* 1, na qual são destacadas: *licenciatura, social, curso, ciência, área, sociologia, opção, humano, compreender, realidade oportunidade, mercado*, entre outras. Ou seja, vê-se que as palavras encontradas na *nuvem de palavras* estão em consonância com os relatos dos participantes e com a análise de similitude a seguir.



### 3.4.2 Concepções sobre o ensino de Sociologia

Neste item são disponibilizadas as concepções sobre o ensino de Sociologia dimensionadas pelos participantes ocasionando no *corpus* 02. O corpo de texto foi dividido pelo *software* em 34 unidades de contexto elementar – UCE, com 447 palavras. Após a redução das palavras de acordo com o contexto semântico ativo, obteve-se o número de 292 palavras analisadas, divididas em sete classes de segmentos de textos, obtendo 85,29 % da UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 13,79% das UCEs para a Classe 6 intitulada de “Disciplina de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 1 denominada de “Prática do professor”, 10,34% das UCEs para a Classe 3 nomeada “Desvalorização da Sociologia”, 13,79% das UCEs para a Classe 2 denominada “Formação profissional”, 17,24% para a Classe 7 das UCEs designada “Reflexão sobre o ensino de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 4 descrita como “Importância da Sociologia” e 10,34% das UCEs para a Classe 5 referenciada como “Reflexão crítica dos alunos”.

Nessa análise é destacado que a disciplina de Sociologia não é valorizada no espaço escolar, tendo como um dos motivos a sua intermitência no histórico dos currículos escolares durante o século XX e início do século XXI, no qual sua obrigatoriedade é ratificada em forma de lei somente em 2008 e ainda encontra empecilhos no desenvolvimento da disciplina.

Os profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia nas escolas geralmente não possuem formação em Sociologia ou Ciências Sociais, sendo os profissionais que possuem a formação específica ocupam uma pequena parcela na regência da disciplina. Segundo os participantes, muitos professores não realizam o planejamento das aulas e essa atitude acaba corroborando para a desvalorização do ensino da disciplina e da reflexão que o ensino da Sociologia tem a proporcionar aos discentes. Os participantes também analisaram a formação que recebem no curso de Ciências Sociais e suas experiências no âmbito do PIBID que podem ser observados no dendograma e nos relatos dos licenciandos.

No dendograma a seguir encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 02, bem como o valor do qui-quadrado.

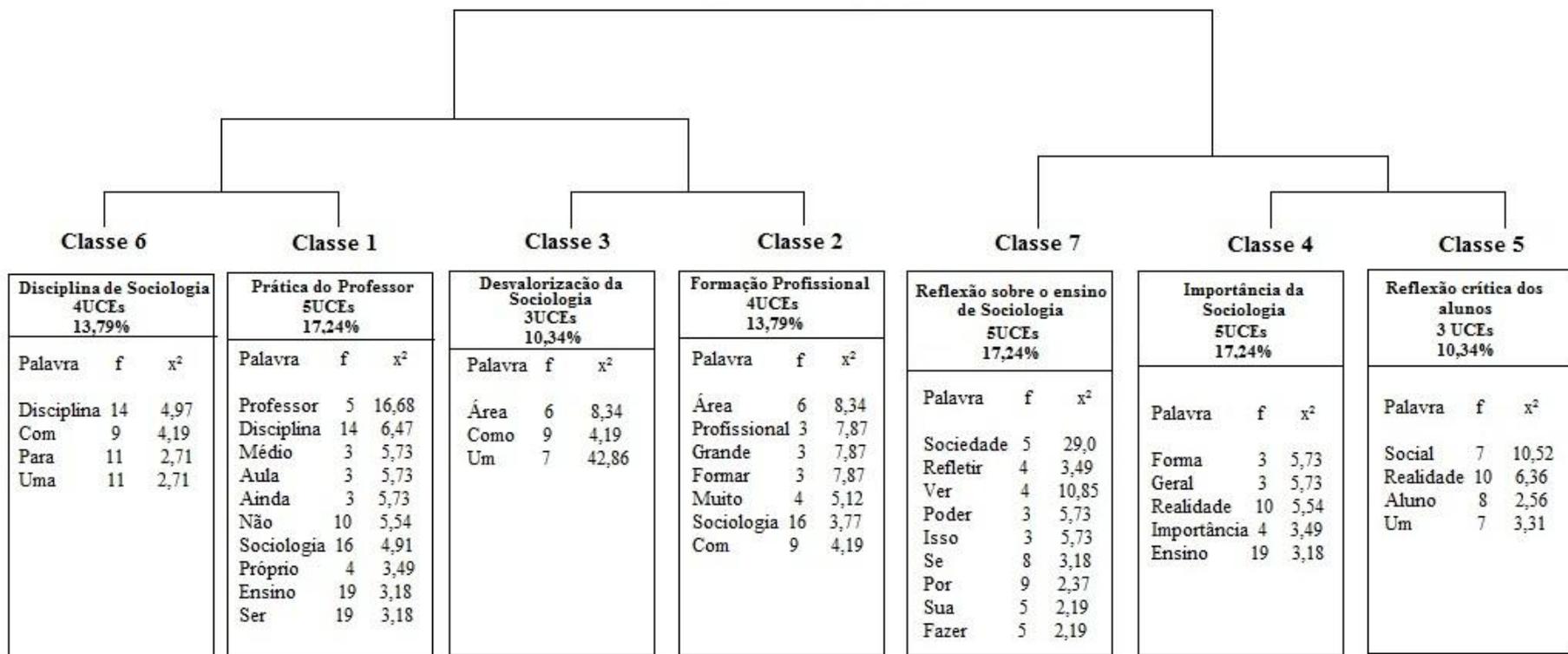


Figura 04: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as concepções sobre o ensino de Sociologia.

A primeira partição do *Corpus 2* deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus* ocasionou em duas subdivisões agrupadas nas classes 6 e 1 e as classes 3 e 2, respectivamente. O segundo *subcorpus* gerou duas subdivisões organizadas pelas classes 7 e em seguida as classes 4 e 5. No primeiro *subcorpus* (classes 6, 1, 3 e 2), as concepções sobre o ensino de Sociologia retratam a desvalorização da disciplina, elencando dois motivos principais: seu contexto histórico, com a intermitência nos currículos escolares, acarretando em sua desvalorização mediante às demais disciplinas da grade curricular e o outro motivo configura-se na formação dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, em que muitos não possuem a formação na área. No segundo *subcorpus* (classes 7, 4 e 5), demonstra sobre a importância do ensino da disciplina no construto crítico dos alunos, ao propiciar a reflexão sobre os fenômenos sociais da sociedade. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

A sociologia enquanto disciplina no ensino médio ainda é muito desvalorizada. Os próprios professores da escola pública não se planejam para ministrar as aulas. Além do mais, muitos professores não têm a formação adequada e prejudicam no verdadeiro objetivo da sociologia: tornar os alunos seres críticos da realidade inserida. Nesse caso o ensino de sociologia fica sem sentido para o aluno. Quando o professor ministra uma aula sem planejamento e ainda não busca comparar o conteúdo com a realidade do aluno, este deixa de dar importância à disciplina. (Sujeito 01, sexo feminino).

É uma disciplina importantíssima que vem passando por um processo histórico de precarização que proporciona um contexto de desvalorização da disciplina por meio da ação de diversos agentes como estados, SEDUC's, direção escolar, docentes, que majoritariamente não são formados na área. Assim, como cobrar da disciplina que efetive um bom trabalho se o fator "formação na área" não é atendido? (Sujeito 04, sexo masculino).

Devido a experiência do estágio supervisionado vejo o ensino de Sociologia precarizado e lecionado de qualquer jeito, pois há inúmeras escolas com profissionais sem serem formados na área e isso dificulta o aprendizado do próprio alunado. A escola que tem PIBID torna diferente essa realidade por ter o profissional da área e os alunos bolsistas que estudam na área, então há um maior aproveitamento (Sujeito 07, sexo feminino).

O ensino de sociologia deve ser exercido de modo a integrar os estudantes às discussões propostas pela disciplina por meio da aplicação de um método de ensino que possibilite essa interação entre professor e aluno. Mas o que se observa atualmente é uma prática educativa da disciplina de Sociologia descompromissada por parte dos professores que insistem na aplicação de métodos de ensino tradicionais, onde o estudante é enxergado apenas como receptor do conhecimento e não como ator principal da construção do seu próprio conhecimento ( Sujeito 10, sexo feminino).

O ensino de Sociologia é resultado de conquista histórica, principalmente no ensino médio. Apesar da não inclusão em todas as séries do ensino médio. A disciplina de Sociologia sempre esteve presente no ensino superior. Ao repassar para o ensino básico, a disciplina obteve mudança substancial na formação política e cultural do



Nessa *Nuvem de Palavras* podemos verificar as palavras-chaves existentes no *corpus* 2, na qual são destacadas: *ensino, sociologia, disciplina, aluno, professor social, histórico, realidade, não, importância*, entre outras. Na *nuvem*, percebe-se que o ensino de Sociologia possui relação com a importância de se refletir sobre a realidade e a formação do indivíduo crítico por meio do conhecimento propiciado pelas teorias repassadas pelo professor em sala de aula. Associado aos relatos dos participantes, percebe-se a importância do ensino de Sociologia por propiciar que os alunos das escolas reflitam sobre as relações sociais em que estão inseridos, bem como os aspectos econômicos, sociais, políticos, dentre outros que compõem a esfera social. Essa relação pode ser também observada na *análise de similitude* sobre o ensino de Sociologia a seguir.

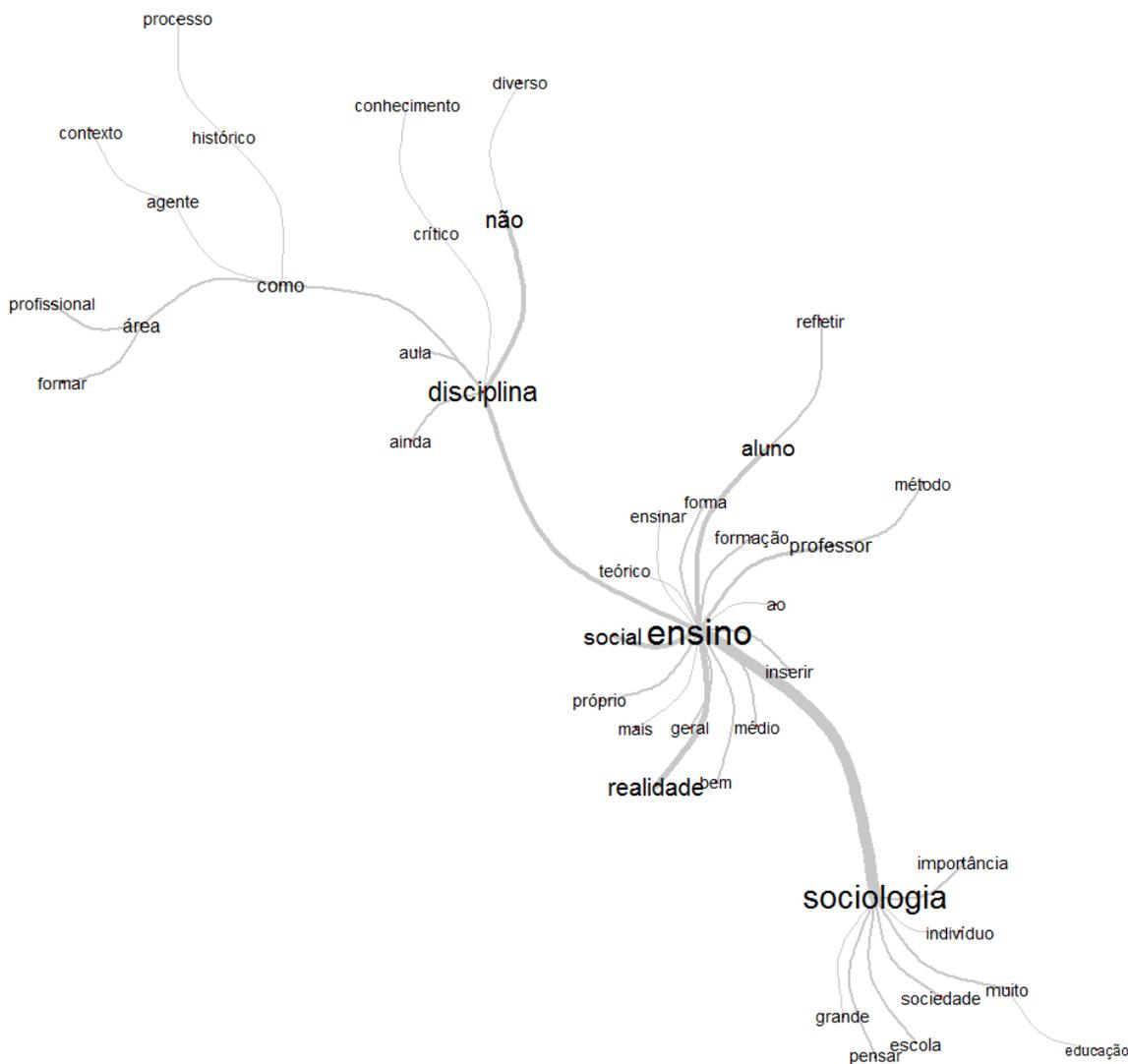


Figura 06: Análise de Similitude do Corpus Concepções sobre o ensino de Sociologia

Na análise de similitude, pode-se observar que a palavra “ensino” está relacionada ao método dos professores utilizados nas salas de aula do ensino médio, no qual deve ser focada na formação do aluno, em que a teoria deve estar associada com a realidade do aluno. A palavra “disciplina” discute sobre a importância do professor de Sociologia discutir sobre o conhecimento crítico e diverso proposto pela Sociologia, demonstrando a importância da disciplina para o indivíduo na reflexão crítica, coadunando com a *nuvem de palavras* e os relatos dos participantes.

### 3.4.3 Compreensões sobre a formação do professor de Sociologia

Neste item são disponibilizadas as compreensões sobre a formação do professor de Sociologia descrita pelos participantes, ocasionando no *corpus* 03. O corpo de texto foi categorizado em 41 unidades de contexto elementar – UCE, com 403 palavras. Após a redução lexical das palavras de acordo com o contexto semântico ativo, obteve-se o número de 339 palavras analisadas, divididas em sete classes de segmentos de textos, obtendo 80,49 % das UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 15,15% das UCEs para a Classe 7 intitulada de “Formação do professor”, 12,12% das UCEs para a Classe 4 denominada de “PIBID”, 18,18% das UCEs para a Classe 3 nomeada “Formação disponibilizada pelo curso”, 18,18% das UCEs para a Classe 2 denominada “Grade curricular”, 12,12% para a Classe 6 das UCEs designada “Prática pedagógica na sala de aula”, 12,12% das UCEs para a Classe 1 descrita como “Modelo “3+1” do currículo” e 12,12% das UCEs para a Classe 5 referenciada como “Curso de Ciências Sociais”.

Ao abordar sobre a formação do professor de Sociologia, os participantes elencam o ensino ofertado pelo curso de Ciências Sociais da UFPI, em que classificam como precário, visto que há dentro do currículo cisão entre disciplinas teóricas e pedagógicas, tendo o PIBID como suporte para suprir as deficiências existentes na grade curricular do curso.

No dendograma a seguir encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 03, bem como o valor do qui-quadrado.

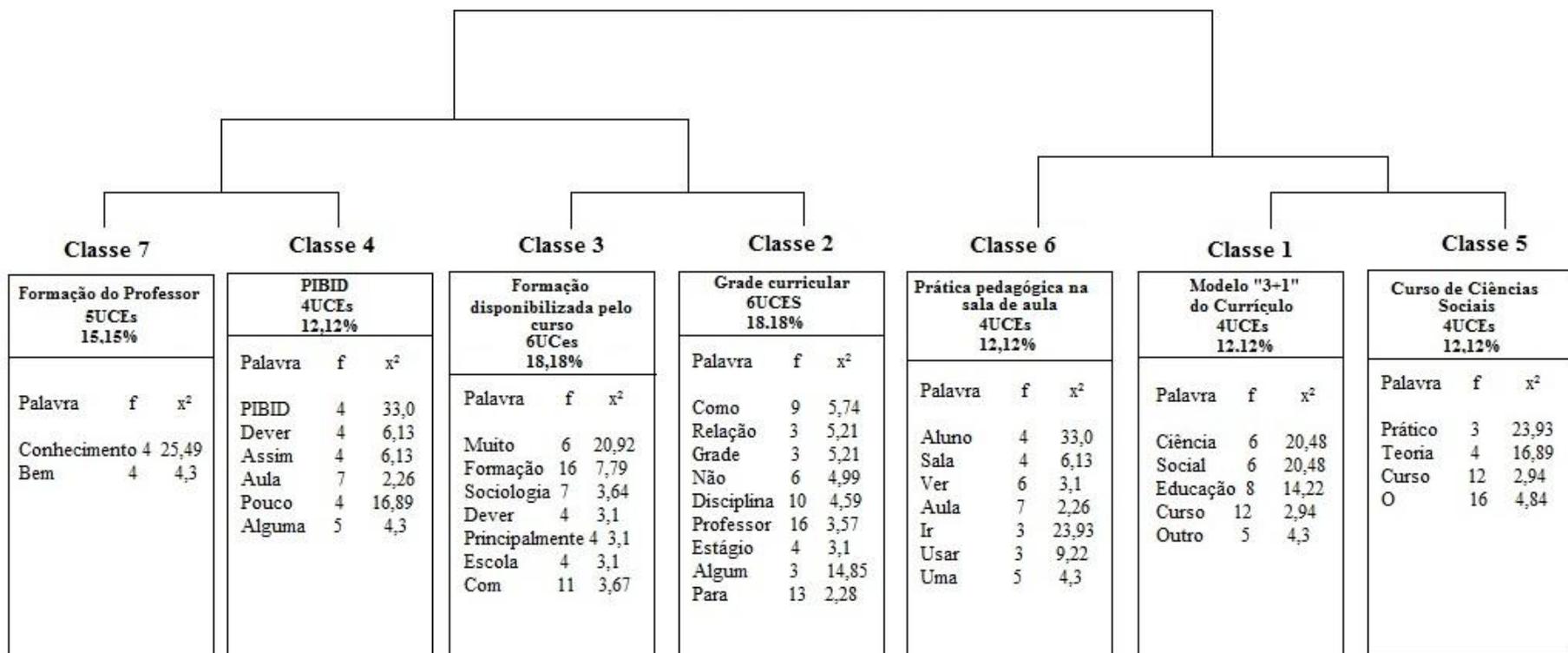


Figura 07: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as compreensões sobre a formação do professor de Sociologia.

A primeira partição do *Corpus 3* deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus* ocasionou em duas subdivisões agrupadas nas classes 7 e as classes 4, 3, 2 e 6 respectivamente. O segundo *subcorpus* gerou uma subdivisão organizada pelas classes 1 e 5. No primeiro *subcorpus* (classes 7, 4, 3, 2 e 6), as compreensões sobre a formação do professor Sociologia relatam a precarização da formação, elencando a cisão existente no currículo de licenciatura em Ciências Sociais da UFPI, onde as disciplinas teóricas são ministradas pelo curso e as disciplinas pedagógicas pelo Centro de Ciências da Educação – CCE. No segundo *subcorpus* (classes 1 e 5), vê-se a continuação do discurso apontados nos *subcorpus* anteriores, na qual a formação é apontada como deficitária e o PIBID como parte contribuinte na formação docente. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

Na UFPI é precária, pois o currículo do curso é desestruturado. Dividido entre teoria das Ciências Sociais e teorias pedagógicas causa uma crise identitária nos licenciandos que ora sentem-se estudantes de Ciências Sociais, ora como estudantes de Pedagogia, quando na verdade essa formação pedagógica deveria vir desde o início, além de disciplinas do departamento de Ciências Sociais que discutissem educação, pois não existem e prejudicam os discentes (Sujeito 04, sexo masculino).

A formação do professor de Sociologia deve ser repensada, principalmente as disciplinas de educação do Centro de Ciências da Educação que usam métodos tradicionais e não dialogam muito bem com o nosso curso. Precisa-se de professores do curso de Ciências Sociais nas disciplinas de educação, pois a nossa realidade é diferente dos outros cursos (Sujeito 08, sexo feminino).

O PIBID exerce o importante papel de possibilitar ao bolsista aliar as teorias estudadas no curso com a prática pedagógica que realiza nas escolas, além de possibilitar o acúmulo de experiências enquanto educador sob a supervisão docente da área e um (a) coordenador (a) vinculado (a) a universidade que o ajuda a dar os primeiros passos na construção de sua identidade docente (Sujeito 10, sexo feminino).

Deficiente, pois ainda trabalha a concepção “3+1”, embora faça um curso de licenciatura, vejo os conceitos, teorias e conteúdos da área sem conexão com a ação prática para a educação básica, e só nos últimos períodos é que vemos os assuntos pedagógicos. Sem contar com a desvalorização da licenciatura por parte de alguns docentes do departamento de Ciências Sociais, que desestimula. Temos o estágio como único espaço em que nos inserimos de forma prática na educação básica. Desse modo, ficamos a mercê da própria sorte. Assim, o PIBID contribui em algumas lacunas da formação ( Sujeito 02, sexo feminino).

O currículo que cursamos em Ciências Sociais na graduação hoje é muito deficiente, pois chegar ao quinto período e passarmos a estudar apenas no CCE é de enorme dificuldade, devido ter uma bagagem teórica e essas teorias terem que virar temáticas, pois retratando situações que vivi foi assim que ouvi “a teoria que você estudou na sala de aula vira tema a ser trabalhado com seus alunos” (Sujeito 07, sexo feminino).



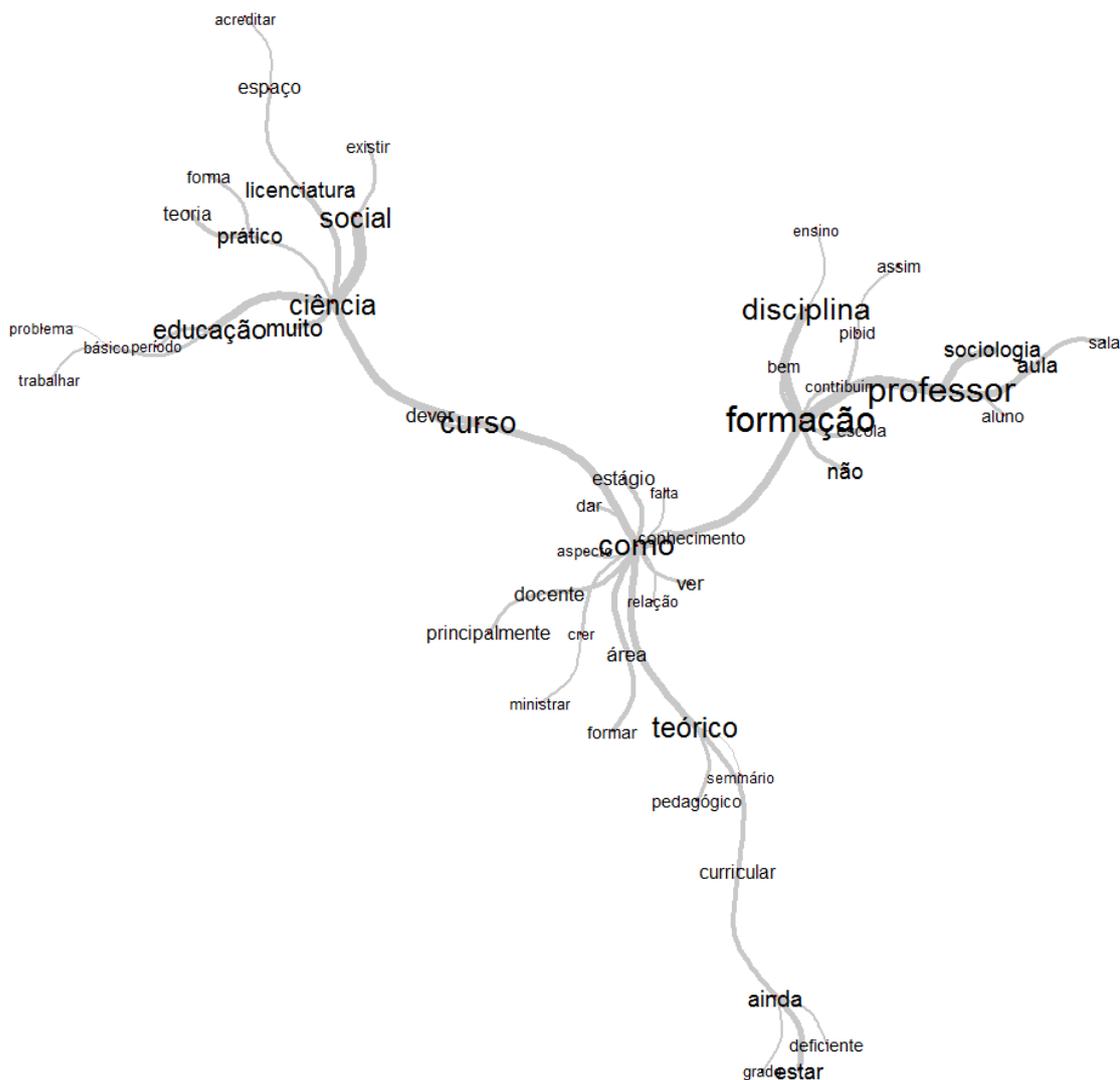


Figura 09: Análise de Similitude do Corpus Compreensões sobre a formação do professor de Sociologia

Nesta análise, a palavra “formação” enfatiza a contribuição do PIBID na formação docente do professor de Sociologia, tendo na licenciatura em Ciências Sociais a importância de fornecer a formação teórico-prática voltada para o desenvolvimento dos saberes docentes. Também é destacada a deficiência do currículo em promover essa formação pedagógica concomitante com o conhecimento teórico, no qual os licenciandos bolsistas dispõem do auxílio do programa em suas formações, segundo os relatos dos participantes.

### 3.4.4 Descrições sobre o papel do PIBID na formação inicial docente

Neste item são disponibilizadas as descrições sobre o papel do PIBID na formação inicial docente descrita pelos participantes, ocasionando no *corpus* 04. O corpo de texto foi analisado pelo Iramuteq em 35 unidades de contexto elementar – UCE, com 348 palavras. Após a redução lexical das palavras de acordo com o contexto semântico ativo, obteve-se o número de 296 palavras analisadas, divididas em seis classes de segmentos de textos, obtendo 82,86 % das UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 20,69% das UCEs para a Classe 4 intitulada de “Experiências no PIBID”, 17,24% das UCEs para a Classe 2 denominada de “Atuação no PIBID”, 17,24% das UCEs para a Classe 6 nomeada “Experiência em sala de aula”, 17,24% das UCEs para a Classe 5 denominada “Incentivo do programa”, 13,79% para a Classe 1 das UCEs designada “Estágio supervisionado” e 13,79% das UCEs para a Classe 3 descrita como “Papel do professor”.

O PIBID desenvolve papel importante na formação dos licenciandos por aliar teoria e prática e possibilitar a vivência no espaço escolar nos primeiros semestres do curso, na maioria das vezes, os bolsistas possuem contato com as escolas antes mesmo da realização dos estágios supervisionados que ocorrem nos últimos períodos do curso.

Os participantes relatam sobre o incentivo que recebem no âmbito do programa ao discutirem sobre práticas de ensino, metodologias a serem utilizadas em sala de aula, dentre outras atividades exercidas no espaço do PIBID de Sociologia.

No dendograma a seguir encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 04, bem como o valor do qui-quadrado.

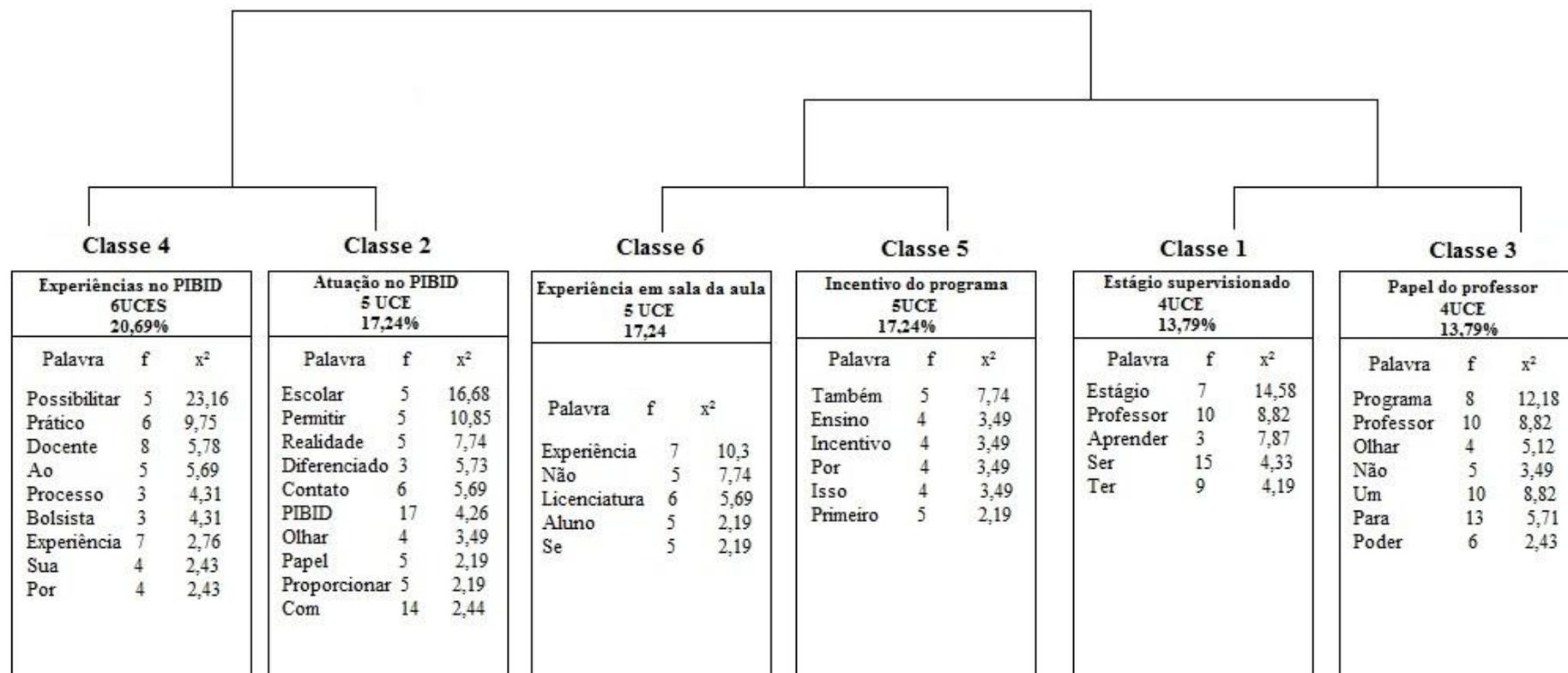


Figura 10: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre o papel do PIBID na formação inicial docente

A primeira partição do *Corpus* 04 deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus* é composto pelas classes 4 e 2. O segundo *subcorpus* gerou três subdivisões organizadas pelas classes 6, em seguida a classe 5 e por último, as classes 1 e 3. No primeiro *subcorpus* (classes 4 e 2), demonstram a relação do PIBID na formação docente, relatando que o programa tem o intuito de aliar teoria e prática, bem como assessorar na realização das atividades nas escolas. No segundo *subcorpus* (classes 1, 3, 5 e 6), há a continuação sobre o papel do programa em suas formações, apontando a relação que desenvolvem ainda no âmbito do curso, momento em que são discentes e ao mesmo tempo na escola e no programa aprendem sobre o ofício docente. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

O PIBID é essencial para a formação do professor, pois possibilita a vivência da prática docente na formação do universitário, além da experiência proporcionada pelo estágio supervisionado obrigatório no currículo das licenciaturas, mas em relação ao PIBID podemos identificar outras vantagens, pois podemos nos entregar ao programa ainda no início da graduação, assim nossa formação tem um processo contínuo de aprendizagem vivenciada na escola, proporcionando-nos uma formação docente com mais qualificação (Sujeito 12, sexo feminino).

O PIBID exerce o importante papel de possibilitar ao bolsista aliar as teorias estudadas no curso com a prática pedagógica que realiza nas escolas, além de possibilitar o acúmulo de experiências enquanto educador sob a supervisão docente da área e um (a) coordenador (a) vinculado (a) a universidade que o ajuda a dar os primeiros passos na construção de sua identidade docente (Sujeito 10, sexo feminino).

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização de professores da educação básica (CAPES). O programa, contudo, pode não corresponder às expectativas, quando o professor supervisor transforma tal iniciativa em um processo tradicional e repetitivo que perverte a sua ideia original a saber: a construção de práticas educacionais inovadoras no universo escolar (Sujeito 06, sexo masculino).

O PIBID entrou na minha vida acadêmica junto com os estágios obrigatórios da licenciatura. Eu me deparei com duas realidades distintas, em uma eu era “a professora” e em outra eu era “monitora”. Diga-se de passagem, as minhas grandes participações foram no PIBID e estar professor e ser professor foi ensinado no PIBID, pois a partir de uma atividade superada era estímulo para continuar na docência (Sujeito 07, sexo feminino).

O papel do PIBID é necessário e importante, pois o programa incentiva os universitários a terem o primeiro contato com a docência, também proporciona ao discente o conhecimento de novas metodologias de ensino, ajudando na renovação das práticas de ensino. Quero também dizer que por muitas vezes o PIBID estimulou a permanência no curso de Ciências Sociais (Sujeito 16, sexo feminino).

O PIBID tem papel de complementar a formação em âmbito de ensino, pesquisa e extensão. O programa tem como objetivo incentivar a formação de professores de modo abrangente, ou seja, para além do estágio docência, com o incentivo para as experiências em sala de aula, gestão, atividades complementares bem como estudos específicos ou complementares na área de ciências sócias e pesquisas em educação. (Sujeito 18, sexo feminino).





A palavra “PIBID” encontra-se associada à importância da formação inicial docente, no qual o programa proporciona o contato com a realidade escolar e busca desenvolver nos licenciandos um olhar diferenciado sobre as relações existentes entre o corpo escolar. O espaço do programa é designado aos bolsistas como local de aprendizagem, onde adquirem experiência sobre o espaço escolar, bem como desenvolvem pesquisas sobre os aspectos que compõem o âmbito da formação docente, como a reflexão sobre o ensino de Sociologia, de acordo com os relatos dos participantes.

### **3.4 Discussões sobre as análises**

Mediante a apresentação dos resultados, vê-se que os discursos apresentam representações sociais a respeito dos objetivos propostos a serem analisados na pesquisa: o ensino de Sociologia, a formação docente e o papel do PIBID na formação dos licenciandos.

Concomitante a análise obtida sobre o teste de associação de palavras, vê-se que os resultados categorizados no programa por via da análise de conteúdo, coaduna com as percepções abordadas pelos participantes. Suas concepções versam pelo surgimento da Sociologia no país, bem como seu histórico como disciplina nos currículos escolares, demonstrando a influência de sua trajetória na determinação das leis que regem a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Os bolsistas também relatam sobre os fatores elencados na escolha pelo curso de Ciências Sociais e da licenciatura, explanando como as representações elaboradas sobre os cursos de licenciatura influenciaram em suas decisões. As representações apresentadas aos licenciandos sobre as licenciaturas corroboram para o imaginário de cursos que possuem fácil acesso nos exames de vestibulares, por não existir a valorização adequada do profissional no mercado de trabalho. A maioria dos entrevistados relata como esse imaginário é construído por meio da descrição de suas trajetórias no curso, exemplificando a cisão existente entre disciplinas teóricas e pedagógicas. Através de suas inserções no PIBID, relatam como puderam construir seus saberes docentes.

A respeito sobre a indagação feita aos discentes sobre a escolha do curso de Ciências Sociais observa-se que o curso despertou nos participantes a curiosidade em saber como os assuntos condizentes aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, bem como demais aspectos existentes no espectro social são retratados pelo curso de Ciências Sociais (SILVA, 2010). Embora, alguns sujeitos relatem não terem conhecimento prévio sobre o curso no período de preparação para o vestibular, sendo uma opção de escolha por ser um dos cursos

que possui nota de corte baixa dentre os demais cursos que compõem o rol de escolha. A opção pela licenciatura para muitos, se deu por meio do incentivo de terceiros, no qual tiveram o estímulo de professores durante suas regências de aula das disciplinas, bem como o apoio pela escolha profissional. Para outro grupo de participantes, a escolha pela licenciatura ocorreu durante a vivência do curso, em que foram conhecendo as teorias e se aproximando do fazer docente, aliada à participação no PIBID (TARDIF, 2008).

A concepção sobre o ensino de Sociologia apresenta algumas vertentes frente às discussões sobre a desvalorização e a precarização do ensino. Tais prerrogativas apontadas pelos sujeitos encontram-se apoiadas no contexto histórico sobre a disciplina apresentado durante o primeiro capítulo, em que a disciplina não obteve espaço contínuo nos currículos escolares como as disciplinas das ciências naturais como matemática, física e química (SANTOS, 2002; COSTA, 2011). Logo, o objeto de estudo da Sociologia também difere dos objetos dessas disciplinas, por ser dinâmico e por tratar dos aspectos que condizem com as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos nas esferas da sociedade. Com isso, vê-se que a representação da realidade apresenta pontos diferenciados de acordo com a realidade e pré-noções de cada sujeito. Por isso, houve certa dificuldade em reconhecer a cientificidade, bem como a objetivação das Ciências Sociais, sendo ainda vista por alguns grupos acadêmicos como uma disciplina que não dispõe de elementos científicos. Portanto, vê-se que o ensino de Sociologia vem galgando aos poucos seu espaço nos currículos, mediante a emblemática discussão que paira sobre a disciplina e sua relevância.

Atrelada a essa discussão, também é explanada sobre a formação dos professores de Sociologia. Os licenciandos retratam possuírem insatisfação na forma em que o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPI encontra-se disposto. Durante a realização do curso, os alunos são direcionados a cursarem as disciplinas pedagógicas no Centro de Ciências da Educação – CCE, ocorrendo de forma integral a partir do sexto período. Ou seja, a partir do sexto período, os discentes não veem mais disciplinas teóricas referentes às Ciências Sociais, tornando-se uma preocupação para os alunos, visto que alegam não haver consonância entre disciplinas teóricas e pedagógicas, na qual a prática ocorre desassociada da teoria por não haver diálogos entre essas matrizes curriculares. Para os licenciandos torna-se necessário que haja conversações entre as disciplinas ministradas no âmbito do curso e as disciplinas ministradas no CCE, bem como maior interesse por parte dos professores do departamento de Ciências Sociais pelas disciplinas pedagógicas, a fim de que a discussão

entre os aportes teóricos apreendidos sobre os autores em sala de aula sejam aliados aos aspectos metodológicos referentes ao ofício docente (PIMENTA, 2002).

Diante da formação deficitária fornecida, o PIBID surge para os licenciandos como uma formação complementar ao aliar as discussões teóricas com o espaço da prática, que são as escolas que os discentes são inseridos no decorrer do programa. A aproximação do ensino superior com a educação básica proporciona aos bolsistas o contato com a realidade escolar que após o término será possível espaço de atuação profissional. Com isso, os participantes ficam a par de como as relações sociais são construídas no âmbito escolar, levando-os a refletirem sobre os aspectos que encontram-se inseridos na instituição escolar (evasão interna, evasão externa, processo de ensino-aprendizagem dos alunos com as disciplinas ofertadas no currículo, as manifestações culturais e sociais transmitidas pelas pessoas que compõem o corpo escolar, entre outros aspectos).

Assim como através do programa os bolsistas refletem sobre as questões apresentadas, também se veem em meio a dificuldades nos espaços escolares, seja por problemas na execução das metodologias planejadas, como falta de condições econômicas básicas que visam suprir o gerenciamento das escolas e relações sociais tênues entre os membros do corpo escolar, que demonstram os percalços existentes na realidade escolar. Nesse sentido, ao se depararem com a gama de condições que estão presentes no espaço escolar e que compõem o fazer docente, os bolsistas licenciandos veem no programa apoio para buscarem soluções aos problemas que lhe são apresentados em meio às zonas indeterminadas da regência (SCHON, 2000).

O programa segundo os participantes, também fornece aporte teórico e metodológico, bem como incentivo a pesquisa e participação de eventos. As problemáticas vivenciadas pelos licenciandos no âmbito do programa são utilizadas como objetos de estudo e investigação, com o intuito de corroborar na compreensão do meio escolar e de seus fazeres docentes.

Com isso, vê-se que as discussões apresentadas a respeito do ensino de Sociologia e a formação docente encontram-se relacionadas por meio das relações históricas em que essas temáticas foram desenvolvidas. As representações sociais elaboradas sobre essas questões são resultado do processo histórico e cultural desenvolvido durante o final do século XIX, perpassando por grandes discussões durante século XX, resultando nas resoluções apresentadas durante as primeiras duas décadas do século XXI. Os *habitus* construídos por gerações passadas foram repassados e são apresentados como parte componente do imaginário social atual sobre o ensino de Sociologia e a formação docente, resultando na

construção das representações sociais que são discutidas nos espaços escolares e acadêmicos (BOURDIEU, PASSERON, 2014; MOSCOVICI; 2015).

Destarte, conclui-se que a transformação sobre os aspectos abordados são possibilitados através dos esforços em promover a mudança na prática docente, por meio da mudança do *habitus* exercido em sala de aula, visto que tais mudanças têm o intuito de corroborar com melhorias na aprendizagem dos alunos. Tal perspectiva também deve ser exercida no espaço acadêmico a fim de propiciar aos licenciandos maior conectividade entre teoria e prática, perfazendo em maior aproveitamento dos licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral descrever as representações sociais dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação e da iniciação à docência na educação básica. Tais concepções foram obtidas por meio da apresentação do conhecimento que possuem sobre o ensino de Sociologia repassado nas escolas, que construíram através da observação do cotidiano escolar das instituições na qual estão inseridos no decorrer de suas participações no PIBID de Sociologia. As percepções compreendidas pelos participantes são representadas pelo imaginário da disciplina que requer menor atenção pelo corpo escolar, visto que sua inclusão nas três séries do ensino médio é recente e sua cobrança nos exames de vestibulares também não era fortemente cobrada, sendo os conteúdos discutidos nos exames de forma interdisciplinar, não abordando as teorias sociológicas com mais afinco.

Como já ressaltado ao decorrer deste trabalho, as concepções históricas e culturais da disciplina de Sociologia influenciaram intensamente a difusão das representações sociais elaboradas nos espaços escolares, bem como no meio acadêmico. Portanto, vê-se que de modo geral o conhecimento propagado sobre o ensino de Sociologia no âmbito escolar consiste na desvalorização da Sociologia enquanto disciplina, cabendo aos bolsistas desconstruírem tais percepções e ensinarem ao corpo discente e docente das escolas a compreensão da importância da Sociologia no desenvolvimento da reflexão crítica acerca dos fenômenos sociais que compõem a teia de relações difundidas na sociedade.

Nesse processo também buscou-se demonstrar as principais concepções sobre a formação dos professores de Sociologia que compõem as representações dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais. Suas percepções destacam a desvalorização profissional da docência, acarretada pela baixa remuneração, descumprimento das normas que compreendem a remuneração e o aperfeiçoamento do docente, bem como a falta de manutenção das estruturas físicas das escolas que comprometem o desenvolvimento do ofício dos profissionais da educação.

Atrelada a essas dificuldades, os participantes destacaram a composição do curso de Ciências Sociais ofertada pela UFPI. A maioria dos licenciandos considera a formação propiciada ineficiente, pois não possui articulação entre as disciplinas teóricas e pedagógicas, sendo ministradas sem a demonstração prática de como os futuros docentes podem apresentar os conceitos elaborados pelos clássicos aos alunos do ensino médio de forma dinâmica e

interativa, por exemplo. Essa cisão é histórica entre os cursos de licenciatura ao ser concedida às faculdades de Educação a regência das disciplinas didático-pedagógicas. Essa organização curricular é histórica advinda da metade do século XX quando os órgãos responsáveis propuseram a organização dos cursos de formação de professores por meio de outras formas currículos como o modelo “3+1” apresentado anteriormente, que buscava fornecer três anos de formação teórica da área do conhecimento cursada pelo discente, finalizada com um ano de formação pedagógica com o intuito de prover disciplinas que auxiliassem na acepção dos saberes docentes.

Apesar de existir desde na UFPI a Resolução CEPEX nº115/2005 que institui as diretrizes dos cursos de licenciatura plena da universidade (UFPI, 2005), modificando a forma de currículo existente pautado no modelo “3+1”, somente em 2010 no curso de Ciências Sociais foi implantada a separação dos cursos de bacharelado de licenciatura, mas não totalmente, visto que os discentes de ambos os cursos cursam disciplinas conjuntamente até o quinto período do curso. A partir de 2010, ocorreu gradualmente a dissolução da habilitação na licenciatura em Ciências Sociais, em que os discentes primeiramente cursavam o curso de bacharelado em Ciências Sociais e tinham a opção de realizar no final do curso a habilitação em licenciatura através da realização de seis componentes curriculares pedagógicos.

Com isso, vê-se que é recente a modificação do currículo do curso de Ciências Sociais, contendo de forma latente as representações sobre os modelos de currículo anteriores presentes no atual modelo da licenciatura. A partir dessa explanação, percebe-se as principais concepções elaboradas pelos participantes da pesquisa a respeito da formação dos professores de Sociologia no âmbito do curso de Ciências Sociais.

Mediante ao alcance desses objetivos buscou-se por fim identificar os discursos dos bolsistas do PIBID de Sociologia sobre as contribuições do programa para suas formações docentes. Para os participantes, o programa mostra-se de grande relevância no processo de formação dos licenciandos por contribuir no processo de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática docente. Por ainda perceberem uma orientação mais tecnicista no curso de licenciatura voltada para a formação específica de bacharéis, os bolsistas veem no programa um espaço de inter-relação entre teoria e prática, corroborando para a construção de metodologias a serem utilizadas nos espaços escolares que visam a aproximação dos alunos das escolas aos conteúdos sociológicos abordados tanto em sala de aula, como nas relações sociais que os alunos possuem cotidianamente.

A formação de suas práticas docentes começa antes da realização dos estágios supervisionados ofertados pelo curso, por estarem em contato com a realidade escolar nos primeiros períodos do curso, fornecendo subsídios para a preparação da prática docente. No âmbito do programa, os bolsistas também deparam-se com os imprevistos propiciados no trabalho docente, no qual necessitam aliar metodologias didáticas que visam suprir as demandas encontradas em seus afazeres nas escolas. Por vezes, os participantes destacam o desânimo frente às dificuldades encontradas nos espaços escolares, como ausência de recursos físicos nas escolas, planejamentos de atividades que não atingiram seus objetivos, entre outras situações. Tais situações também são apresentadas aos licenciandos por meio do espaço dos estágios supervisionados, cabendo aos discentes a articulação das problemáticas que surgirem em sala de aula, visto que são regentes da disciplina no âmbito do estágio. No âmbito do programa, as situações ocorridas nas escolas são apresentadas aos demais bolsistas, aos supervisores e às coordenadoras de área por meio de reunião realizadas nas escolas e na UFPI, com a finalidade de auxiliar na resolução das situações imprevistas e na formação docente.

Além do auxílio na busca de metodologias interativas e dialógicas para serem utilizadas em sala de aula, o programa lhes possibilitou maior proximidade com os alunos da escola, através da interação que houve entre alunos, professores, funcionários e bolsistas. Assim, o PIBID permitiu aos entrevistados incorporar a prática docente na formação inicial, através do contexto escolar que foram inseridos através do projeto. Com isso, foi proporcionado aos licenciandos o conhecimento dos currículos da educação básica e quais são os conhecimentos necessários para ensinar os conteúdos adequados para cada série. De tal modo, vinculando os conteúdos ao conhecimento advindo dos alunos, a fim de aliar as teorias com a realidade vivenciada pelos mesmos, facilitando o entendimento de teorias para os estudantes. Com isso, vê-se como os participantes identificam a importância das contribuições do PIBID de Sociologia para suas formações docentes.

Durante a realização da pesquisa houve algumas dificuldades, sendo listadas inicialmente com a proposta inicial de estudo que consistia na compreensão das contribuições do programa na formação docente de licenciandos e licenciados do curso de Ciências Sociais. Após essa aceção, houve algumas modificações que ora perpassaram sobre os objetivos da pesquisa, ora sobre a composição dos sujeitos que fariam parte desta referida pesquisa. No decorrer do desenvolvimento do trabalho foi acatada a proposta atual, que consiste na descrição das representações sociais dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação docente e da iniciação à docência na educação

básica. A priori, a proposta foi bem desafiadora pelo fato de não se ter trabalhado ainda com essa perspectiva, acarretando na necessidade da apreensão de vários conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise dos dados que seriam captados.

A execução dos instrumentos de coleta de dados não contemplou a totalidade dos bolsistas que integravam o programa até março de 2016, período em que foi feito o campo da pesquisa, visto que a participação dos sujeitos foi voluntária e poderiam optar por não participar desde o início da coleta ou retirar sua participação a qualquer momento, o que ocorreu com alguns participantes.

No decorrer das análises dos dados houve alguns desafios perante a categorização das representações fornecidas pelos participantes, mediante aos percalços sofridos na tabulação dos dados por meio do *software* utilizado, sendo necessário reajustar as ajustes algumas vezes para que fossem compreendidas pelo programa e foi possível retratar de forma fidedigna as percepções expostas pelos sujeitos.

Apesar da ocorrência dos empecilhos apresentados, os principais ganhos da pesquisa refletem na análise e compreensão dos objetivos estipulados que foram contemplados ao decorrer do campo, demonstrando quais são as percepções elaboradas pelos licenciandos sobre o ensino de Sociologia e a formação docente que possuem. Com isso, foi possível problematizar a respeito do histórico da Sociologia e da formação docente no país, a influência que essas questões propiciam na formação dos discentes do curso de Ciências Sociais da UFPI, bem como suas percepções sobre a licenciatura, que encontram-se refletidas no âmago do curso. A partir desses questionamentos, há a reflexão sobre a construção da prática docente e como é desenvolvida no espaço escolar, permitindo através da imaginação sociológica a contribuição para transformações que visem fazer diferenças positivas na formação dos futuros docentes. Tais mudanças na prática docente podem influenciar os alunos das escolas em obterem maior interesse e compreensão sobre os assuntos abordados em sala de aula, permitindo a resignificação de suas concepções sobre o ensino de Sociologia.

A relevância do estudo para os participantes da pesquisa consiste em demonstrar a importância de suas percepções sobre os questionamentos realizados sobre o ensino de Sociologia e a formação docente. Assim, tem-se a finalidade de que possam fomentar mais discussões sobre a valorização do magistério, no que concerne a melhoria da formação inicial docente do curso de Ciências Sociais, como também do ensino de sociologia na educação básica e da construção dos saberes docentes necessários à prática docente. A proposição dessas discussões pode ser realizada no âmbito do programa através de reflexões sobre os

objetivos e as ações do PIBID de Sociologia da UFPI, continuando pela condição atual do curso de Licenciatura em Ciências Sociais fornecidas pela instituição, agregando os demais discentes que cursam a licenciatura.

O intuito da pesquisa também consiste em promover o aumento das discussões sobre a formação fornecida aos licenciandos no âmbito do curso, destacando a organização curricular que não coaduna com os objetivos esperados na formação dos licenciandos, como o diálogo entre teoria e prática nas disciplinas ofertadas, bem como pela maioria dos professores que ministram as disciplinas no departamento de Ciências Sociais e dos departamentos do Centro de Ciências da Educação. Com isso, a pretensão do estudo visa dirimir os entraves existentes na formação elencados pelos participantes.

Com a realização dessa pesquisa sugere-se de temáticas apresentadas no decorrer das análises, mas que não foram aprofundadas no corpo da pesquisa, como a discussão ampla que pode ser feita sobre a constituição dos currículos do curso de Ciências Sociais da UFPI, delimitando o histórico do curso na universidade e estabelecendo o comparativo com o histórico dos cursos de Ciências Sociais de outras universidades. A partir das problematizações realizadas nessa pesquisa, também pode servir de aporte para as discussões a respeito da formação dos cursos de licenciatura que compõem a área de humanas fornecida pela UFPI, buscando compreender como os componentes curriculares de cada curso pesquisado estão organizados e a relação que possuem com o desenvolvimento da formação docente. Por fim, observa-se uma gama de possíveis pesquisas que podem ser problematizadas por meio das análises fornecidas no âmbito desta pesquisa, garantindo a existência de novas alternativas de estudos científicos, ampliando as discussões sobre questões correlacionadas às que foram apresentadas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. Subjetividade e representações sociais de escola dos alunos do curso de pedagogia. In: 31ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu –MG. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-5064--Int.pdf>. Acesso: 16 mar. 2016.

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; *et.al.* Estudo Psicossocial da Maconha entre Adolescentes do Arquipélago de Fernando de Noronha-PE. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp. 160-166, abr./jun. 2013.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A modernidade possível: cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais. In: MICELI, Sérgio (org). *História das Ciências Sociais no Brasil*, (vol 1). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Tradução: Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BORGES, Adriana Cristina. *Tecnologias e ensino de sociologia: interfaces problematizadas pelos professores no ensino médio*. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei nº. 3178 de 20 de abril de 1997. Altera o artigo 36 da Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 05 de Abril de 2013. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) >. Acesso: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Processo nº 23001.000506/97-47. Parecer: 151/98. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira. Diário Oficial da União (DOU) de 23 de Março de 1998. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1117970/pg-38-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-03-1998> >. Acesso: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Parecer CEB Nº 22/2008, aprovado em 08/10/2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf)> Acesso: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES. Ofício Circular nº 3/2016-CVD/CGV/DEB/CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/742016-Oficio-Circular-Ajuste-de-Cotas-Pibid.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES. PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016a. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES. PORTARIA Nº 84, DE 14 DE JUNHO DE 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso: 21 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, Página 116. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso: 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2350013/decreto-6755-09>>. Acesso: 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso: 05 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Parecer CEB Nº 22/2008b, aprovado em 08/10/2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf)>. Acesso: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº. 1.190, de 04/04/1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União (DOU) de 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso: 06 out. 2013.

CAPES. Relatório de Gestão DEB 2009-2013. Brasília, 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, 2004. set/out;57(5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso: 21 mai.2016.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução as disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org). Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2004. 392p.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. Revista Perspectivas Sociais. Ano 2, N.1, p. 86-100, Pelotas, mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Marcelo Pinheiro. A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica. 2014. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

COSTA, Leomir Souza. Ensino de Sociologia no Ensino Médio: um estudo comparado em duas escolas de São Luís-MA. 2011. 123p. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA.

COSTA, Marcio; SILVA, Graziella Moraes Dias da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº. 22. p. 101-120. Jan/Fev/Mar/Abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Sociedade no Brasil. BIB: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n.11, p.7-24, 1981.

CUPANI, Alberto. O pensamento de Gaston Bachelard e a concepção tradicional da ciência. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 68-78, jan. 1982. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23577/21220>>. Acesso: 16 jun. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2011.

FAPESPA. CAPES abre inscrições para PIBID, 27 out. 2010. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/noticia/535>>. Acesso: 9 out. 2013.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FARIA, Maria Alice de Oliveira; ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal - Formação de professores no Brasil. Educação & Comunicação. N.º 6, p. 7-20, dez. 2001.

FRESTON, Paul. Um império na província: o Instituto Joaquim Nabuco. In: MICELI, Sérgio (org). História das Ciências Sociais no Brasil, (vol 1). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. Curso de Pedagogia e ensino normal: currículos em disputa pela escola como espaço de atuação profissional. Revista Contemporânea de Educação. V.3, N.º.5, p. 80-95. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1543/1392>. Acesso: 15 jul. 2015.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14 nov.2014.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1.ed., 13.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

HANDFAS, Anita. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (Org.). Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, 324 p.

IFBAIANO. Lei consolida PIBID como política pública, 29 abr. 2013. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/lei-consolida-pibid-como-politica-publica/>. Acesso: 19 jun. 2015.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Mediações - Revista de Ciências Sociais. V. 12, N. 1, P. 113-130, jan/jun. Londrina. 2007

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). As representações sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

LIMA, Evannoel de Barros. As representações sociais partilhadas por professores de matemática acerca de alunos de escolas públicas e privadas do ensino médio. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sérgio (org). História das Ciências Sociais no Brasil, (vol 1). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

MACHADO, Celso de Souza (1987). O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, Vol. 13, n.º 1, p.115-142. Jan/jun.1987.

MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. O trabalho docente por professores de curso de pedagogia. In: Dossiê sobre estudos em representações sociais. Revistas Múltiplas Leituras, v.2, n.1, p.189-206, jan/jun 2009.

MENDES, Mary Alves. Subprojeto PIBID Sociologia – UFPI. Edital Pibid nº 11/2012 CAPES. Teresina. 2012.

MEUCCI, Simone. A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação 2000. 158p. (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (org). História das Ciências Sociais no Brasil, (vol.1). São Paulo: Vértice, Editora da Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

\_\_\_\_\_, Sérgio. Por uma Sociologia das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (org). História das Ciências Sociais no Brasil, (vol.1). São Paulo: Vértice, Editora da Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

MILLS, Charles Wright. La imaginación sociológica; trad . de Florentino M . Torner; prólogo de Gino Cennani; epílogo de Todd Citlin. - 3ª ed. - México : FCE, 2003

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORAES, Amauri César de. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira In: HANDFAS, Anita; Oliveira, Luiz Fernandes de; et al (Orgs). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_, Amaury Cesar de. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia: entre balanço e o relato. Tempo Social. São Paulo. v.15. n.1, p. 5-20. Abr.2003.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. In: Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, Curitiba, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: [www.anpad.org.br/rac](http://www.anpad.org.br/rac). Acesso: 20 mai.2016.

OLIVA, Alberto. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERO, Vera(org). Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, ano XX, nº 68, dez,1999. p. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

PIAUI. Projeto de Lei nº 008/02. Torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia aos estudantes do ensino médio no Estado do Piauí, e dá outras providências correlatas. Diário Oficial do Estado nº 136, de 17 de julho de 2002.

PIAUI. Resolução CEE/PI nº 111/2009. Regulamenta a implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de ensino do Estado do Piauí e dá outras providências.

PIAUI. Secretaria de Educação e Cultura. Edital nº 03/2014, de 28 de outubro de 2009. Torna pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro Permanente de Professor Classe Superior com Licenciatura. Diário Oficial do Estado do Piauí (DOEPI), 30 out. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6229985/pg-21-diario-oficial-do-estado-do-piaui-doepi-de-30-10-2009>>. Acesso: 29 out. 2015.

PIAUI. Secretaria de Educação e Cultura. Edital nº 03/2014, de 28 de março de 2014. Torna pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro Permanente de Professor Classe Superior com Licenciatura. Disponível em: <[http://nucepe.uespi.br/downloads/edital\\_seduc2014.pdf](http://nucepe.uespi.br/downloads/edital_seduc2014.pdf)>. Acesso: 29 out. 2015.

PIAUI. Secretaria de Educação e Cultura. Edital nº 08/2009, de 28 de outubro de 2009. Torna pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro Permanente de Professor Classe Superior com Licenciatura. Diário Oficial do Estado do Piauí (DOEPI), 30 out. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6229985/pg-21-diario-oficial-do-estado-do-piaui-doepi-de-30-10-2009>>. Acesso: 29 out. 2015.

PIAUI. Secretaria de Educação e Cultura. Processo Seletivo Simplificado para cadastro reserva Edital SEDUC/UGP nº 003/2012. Disponível em: [http://nucepe.uespi.br/downloads/edital\\_seduc.pdf](http://nucepe.uespi.br/downloads/edital_seduc.pdf). Acesso: 29 out. 2015.

PIAUI. Secretaria de Educação e Cultura. Processo Seletivo Simplificado para cadastro reserva. Edital SEDUC/UGP nº 010/2015. Disponível em: [http://nucepe.uespi.br/downloads/edital\\_seduc2015.pdf](http://nucepe.uespi.br/downloads/edital_seduc2015.pdf). Acesso: 29 out. 2015.

PINHEIRO, Igor de Araújo. Representação social de paisagem por alunos do ensino médio. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. Praxiologia e representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI. 2011. 391f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN.

RÊSES, Erlando da Silva. ...E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. 147p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. Didática para a licenciatura: subsídios para a prática de ensino. V.1 – 2.ed. – Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2005. 178p.

SANTOS, Mario Bispo dos. A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Ciência, Democracia e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro: o debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo\\_sociologia\\_educacao\\_modernidade.pdf](http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo_sociologia_educacao_modernidade.pdf). Acesso: 02 mar.2016.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>. Acesso: 02 fev.2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. Preparando os profissionais para as demandas da prática. In: Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHUTZ, Alfred. Fundamentos da fenomenologia. In: WAGNER, Helmut R. (Org.). Fenomenologia e relações sociais. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MEC. Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. -

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SOARES, Norma Patrycia Lopes. Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciandos da UFPI. 2011. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Pp. 61-89.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TINTI, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo dos alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

TOMAZIM, Daniela Aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade. Relatório de pesquisa. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org). Sociologia e ensino em debate. Ijuí,RS: Ed. Unijuí, 2004.

UESPI. CEPEX aprova cursos de Ciências Sociais e Filosofia para o Campus de Parnaíba, 03 dez. 2013. Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=41309>. Acesso: 29 out.2015.

UESPI. CEPEX aprova a criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, 24 abr. 2014. Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=29746>. Acesso: 29 out.2015

UFPI. CAPES abre inscrições para PIBID 2008, 19 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=15253>> Acesso: 02 out. 2013.

UFPI. Deferimento das inscrições para o PIBID-2014, 31 jan. 2014. Disponível em: <http://www.ufpi.br/noticia.php?id=25482>. Acesso: 05 mai. 2015.

UFPI. PIBID lança edital para a seleção de alunos bolsistas, 08 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=16841>>. Acesso: 06 out. 2013.

UFPI. Resolução CEPEX nº115/2005. Institui diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura plena – formação de professores da educação básica e define o perfil do profissional da educação formado na UFPI.

UFPI. Resolução CEPEX nº208/08, de 11 de novembro de 2008, ratificada pela Resolução CEPEX nº 223, de 12 dez. 2008. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/regimento\\_inter\\_pibid.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/regimento_inter_pibid.pdf)> Acesso em: 01 mai. 2015.

VERA-NORIEGA, José Ángel; PIMENTEL, Carlos Eduardo; ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Redes semânticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. Ra Ximhai, vol. 1, n.3, pp. 439-451, México. 2005.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf). Acesso: 20 jan. 2016.

WEBER, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: UnB, 2004.

# APÊNDICES

## QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO (APÊNDICE A)

### 1 – IDENTIFICAÇÃO

01. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

02. Idade: \_\_\_\_\_

03. Qual seu estado civil?

( ) Solteiro(a). ( ) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a). ( ) Separado(a) / divorciado(a) / ( ) Viúvo(a) ( ) Outro \_\_\_\_\_

04. Onde e como você mora atualmente?

( ) Em casa ou apartamento, com minha família. ( ) Em casa ou apartamento, sozinho(a).  
Outra situação \_\_\_\_\_

05. Contribui com as despesas familiares? ( ) Sim ( ) Não

06. A renda da sua família está na faixa de: (*salário mínimo: R\$ 880,00*)

( ) Até 1 salário mínimo ( ) Até 2 salários mínimos ( ) Até 3 salários mínimos ( ) Até 5 salários mínimos ( ) Até 10 salários mínimos ( ) Mais de 10 salários mínimos

07. Você possui filhos? Senão, pule para a questão 08.

( ) Um filho. ( ) Dois filhos. ( ) Três filhos. ( ) Quatro ou mais filhos.

08. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (1º grau)?

( ) Somente em escola pública. ( ) Parte em escola pública e parte em escola particular. ( ) Somente em escola particular.

09. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (2º grau)?

( ) Somente em escola pública. ( ) Maior parte em escola pública. ( ) Somente em escola particular. ( ) Maior parte em escola particular.

### 2 – CURSO/ATUAÇÃO COMO BOLSISTA DE SOCIOLOGIA

10. Período de ingresso no curso de Ciências Sociais \_\_\_\_\_

11. Qual a modalidade do seu curso?

( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Habilitação em Licenciatura

12. Provável período de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

13. Há quanto tempo participa como bolsista no PIBID de sociologia? \_\_\_\_\_

14. Em quantas escolas você participou como bolsista? \_\_\_\_\_

15. Após a conclusão do curso, você pretende:

( ) Trabalhar como docente (ensino básico)

( ) Trabalhar como docente (ensino superior)

( ) Fazer outro curso superior

( ) Fazer pós-graduação

( ) Outro: \_\_\_\_\_



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
SOCIOLOGIA  
TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**



**Instruções:** A pesquisa em questão trata-se de um estudo científico. Desta forma, garantimos aos colaboradores que estes dados serão tratados estatisticamente, bem como o anonimato e a confidencialidade dos dados será resguardada. Por favor, escreva as primeiras cinco palavras que lhe vierem à cabeça quando eu lhe digo as seguintes palavras:

Palavra-Estímulo I – Ensino de Sociologia

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

Palavra-Estímulo II – Professor

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

Palavra-Estímulo III – PIBID

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )









**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (APÊNDICE B)**

**Título do estudo:** Iniciação à docência na educação básica, formação e ensino de sociologia: um estudo das representações sociais.

**Pesquisador responsável:** Fauston Negreiros

**Instituição/Departamento:** UFPI/PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia

**Email:** brunakarine.bk@gmail.com

**Telefone para contato:** (86) 99810-9934

**Pesquisadora Participante:** Bruna Karine Nelson Mesquita

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal do Piauí.

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de forma totalmente **voluntária**, no preenchimento de um questionário sobre perguntas de dados sócio-demográficos, questionário semiestruturado e Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. Antes de efetivar a sua participação nesta pesquisa por meio da entrevista é importante que responda ao questionário sócio-demográfico, e que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir sua participação. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Objetivo do estudo:** Descrever as representações sociais de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais acerca do ensino de Sociologia, da formação e da iniciação à docência na educação básica.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas presentes no questionário sócio-demográfico, no questionário semiestruturado e no Teste de Associação Livre de Palavras – TALP.

**Benefícios:** Esta pesquisa contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção e ampliação de conhecimento científico.

**Riscos:** Caso alguma pergunta do roteiro de entrevista cause algum desconforto ou instabilidade emocional que represente pelos participantes a necessidade de acompanhamento psicológico, os participantes serão prontamente encaminhados ao serviço-escola do Centro de Ciências da Saúde da UESPI, (Antiga Escola Amazonas), localizado na Rua Lucídio Freitas, 2791. Bairro Porenquanto, Teresina – Piauí.

**Sigilo:** Este estudo tem finalidades acadêmicas, portanto seus resultados serão publicados em eventos e revistas científicas, no entanto você não será identificado, ou seja, garantimos sigilo/anonimato da participação em nossa pesquisa.

**Garantia de acesso:** A qualquer etapa do estudo, terá acesso também aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nº Identidade

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Reis Velloso - Av. Sebastião, 2819 – Bloco 16 – Sala 05 – Bairro Reis Velloso – CEP: 64202-020 – Parnaíba/PI tel.: (86) 3323-5251 – Email: cep.ufpi.crmv@gmail.com