

18º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA
26 a 29 de julho de 2017, Brasília (DF)

GT 10 – ENSINO DE SOCIOLOGIA

**“PIBIDIANOS” X ESTAGIÁRIOS:
A ANCORAGEM DAS DIFERENTES TOMADAS DE POSIÇÃO ENTRE
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE TRÊS UNIVERSIDADES
- UNB – PUCPR - UNESP/MARÍLIA - ***

Mário Bispo dos Santos
Universidade de Brasília
Secretaria de Educação do DF
mariobispo@hotmail.com

* O presente artigo está baseado na tese de doutorado do autor denominada: “O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia”, sob a orientação da professora Fernanda Sobral (PPG Sociologia – UnB, 2017).

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo das representações sociais sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio de dois grupos de licenciandos em Ciências Sociais: bolsistas do Pibid e estagiários da Prática de Ensino. O referido estudo é constitutivo da tese de doutorado do autor acerca do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na área de Ciências Sociais.

Conforme a Capes, o programa almeja que as instituições (universidades e escolas) e os atores (licenciandos bolsistas, docentes do ensino superior e básico) em suas interações, contribuam para que a constituição de um novo ambiente de formação representado graficamente na Figura 1.

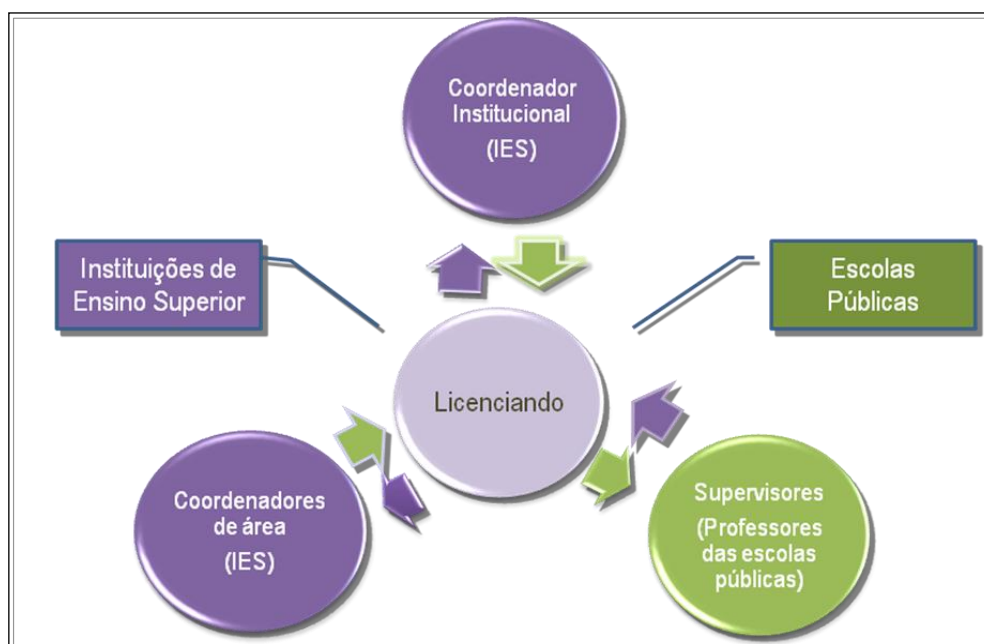


Figura 1 - Pibid - Novo ambiente de formação docente: seus atores e instituições
 Fonte: Capes (2013)

Cabe evidenciar as expectativas referentes a dois atores: os licenciandos e os professores das escolas. Em relação aos primeiros, espera-se que inseridos no cotidiano das escolas, eles tenham “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Quanto aos docentes, a expectativa é que as escolas se

tornem “protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores”. (BRASIL, MEC, Capes, 2010).

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

Diante dessas questões, a pesquisa de doutorado se desdobrou em três fases buscando:

1ª Fase – verificar nacionalmente o que pensam os bolsistas de iniciação sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio frente às demandas do programa, como a criação de soluções metodológicas e novas práticas pedagógicas.

2ª) Fase: verificar localmente o que pensam os bolsistas de iniciação de três universidades (UnB, PUCPR, UNESP/Marília) sobre a Sociologia no Ensino Médio. Nessa fase, realizou-se um estudo comparativo entre as representações sociais de licenciandos envolvidos com dois tipos de experiência docente: bolsistas de iniciação x estagiários da prática de ensino\estágio.

3ª) Fase: identificar fatores que poderiam contribuir para modular\ancorar as diferenciações entre os dois grupos.

Ressalta-se que o presente artigo analisa os resultados da terceira etapa da pesquisa. Os resultados referentes as duas primeiras fases serão apresentadas de modo sintético objetivando uma melhor visualização do trabalho como um todo.

A abordagem teórico-metodológica

A abordagem societal - tridimensional das representações sociais

Cabe salientar que o conceito de representações sociais utilizado nesse trabalho é aquele desenvolvido por Serge Moscovici. Conforme Sá (1998) em função dos diferentes quadros teóricos complementares desenvolvidos a partir das elaborações de Moscovici, temos hoje pelo menos três distintas perspectivas teórico-metodológicas, a abordagem cultural proposta por Denise Jodelet, a abordagem

estrutural liderada por Jean-Claude Abric e abordagem sociológica ou societal desenvolvida por Willem Doise, um dos fundamentos dessa investigação.

Doise e seus colaboradores, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1994) propõem uma abordagem metodológica tridimensional buscando articular as contribuições de Serge Moscovici e Pierre Bourdieu. Essa abordagem supõe três hipóteses. Primeiro, é possível supor que os atores pertencentes a um grupo ou envolvidos em um dado projeto, no caso o Pibid, não obstante, variáveis como posição institucional, formação e idade compartilhariam de referenciais comuns acerca do papel da Sociologia.

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

E haveria ainda uma terceira hipótese relativa à ancoragem das diferentes tomadas de posição. Conforme os autores, a posição de classe, a inserção política e os valores podem funcionar como moduladores das posições diferenciadas, no caso deste trabalho, um fator de ancoragem seria o tipo de experiência docente e inserção na escola via estágio ou Pibid.

Participantes da pesquisa

Participaram desse estudo, bolsistas do Pibid em Ciências Sociais de três universidades. Para efeito de comparação, também participaram licenciandos não bolsistas que tiveram uma experiência docente por meio da disciplina prática de ensino ou estágio.

O critério utilizado para escolha das universidades foi de ordem temporal:

- UNESP/Marília (2009). IES escolhida dentre aquelas que participam do programa desde o primeiro edital aberto às Ciências Sociais pela Capes, ou seja, edital de 2009, executado a partir de 2010.
- PUCPR (2011). IES escolhida dentre as contempladas pelo edital de 2011, vigente a partir de 2012.

- UNB (2013) – Instituição escolhida entre as participantes do programa a partir de 2014, contempladas no edital de 2013.

Desse modo, quando se iniciou a pesquisa em 2015, as três instituições tinham respectivamente 5, 3 e 1 ano de permanência no programa. É importante salientar que dentro do recorte temporal, foi possível considerar, embora de forma complementar, outras variáveis tais como: região, vínculo federativo (federal ou estadual) e natureza jurídica (pública ou particular) das instituições de ensino superior.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados se desenvolveu por meio de entrevistas individuais e coletivas. Estas organizadas com base nos princípios da técnica do grupo focal. Para cada universidade, foram organizados quatro grupos focais: dois com bolsistas do Pibid e dois com estagiários de prática de ensino/estágio.

No processo de análise dos dados, contou-se com o apoio de um programa de análise de dados textuais o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Ele foi desenvolvido por Pierre Ratinaud como uma alternativa de domínio público ao ALCESTE, programa amplamente conhecimento da comunidade acadêmica. Conforme Camargo e Justo (2013), ele propicia, dentre outras, as seguintes análises estatísticas sobre corpus textuais: classificação hierárquica descendente, análise fatorial de correspondência, análise de similitude e nuvem de palavras.

Resultados

Como já assinalado, os resultados das duas primeiras fases da pesquisa serão apresentados sinteticamente, pois o objetivo deste artigo é analisar os resultados da terceira fase: as ancoragens das diferenciações grupais.

1ª Fase - O campo comum das representações sociais

Em paralelo à pesquisa de campo nas universidades, em 2015, realizou-se uma investigação nacional acerca das representações e práticas dos bolsistas do Pibid em Ciências Sociais. Ela contou com a participação de 203 sujeitos de 32 subprojetos representando um universo de 1496 bolsistas de iniciação de 72 subprojetos.¹ Buscou-se identificar os referenciais partilhados entre bolsistas do Pibid acerca da Sociologia na escola básica.

Em um primeiro momento, houve a averiguação do modo de funcionamento e de organização das representações sociais com base na perspectiva estrutural proposta por Abric (1998). Para autor, uma representação embora seja uma entidade unitária, ela é regida por um sistema interno duplo no qual cada uma das partes tem um papel específico, mas complementar: um núcleo central e um sistema periférico.

Utilizou-se o método de análise de evocações, no qual se solicitou que os sujeitos elencassem as primeiras palavras que lhe viessem à mente diante do termo indutor: “qual o papel da Sociologia na escola”. As palavras evocadas foram tratadas pelo programa EVOC. Elas foram agrupadas em duas grandes categorias: “consciência sociológica” com os esquemas centrais e “consciência cidadã”, com os esquemas periféricos.

Dessa maneira, os elementos centrais foram constituídos por palavras como **crítica**, **compreensão** e **reflexão** como também por termos referentes aos processos de **desnaturalização** e **(des) construção** de uma visão sobre a realidade social. Processos que seriam promovidos pela Sociologia e que implicariam na formação de uma consciência sociológica.

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

¹ A Capes trabalha com duas definições importantes: **projeto institucional e subprojeto**. Conforme Portaria nº 096/2013, cada IES deverá ter apenas um projeto de caráter institucional que poderá ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, por cada campus/polo. Por exemplo, a licenciatura em Ciências Sociais da UNESP é contabilizada duas vezes, como dois subprojetos porque se referem a dois campi distintos: Araraquara e Marília.

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

Os resultados acima suscitam duas observações importantes. Nota-se a presença de termos como desnaturalização. Cabe lembrar que em 2006, o Ministério da Educação lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). No caso da Sociologia, o documento orienta que a disciplina contribua justamente para os processos de **estranhamento e desnaturalização** dos fenômenos sociais. Portanto, ao que parece, os licenciandos agregaram às suas concepções, elementos de um discurso oficial. Elementos que são termos mais técnicos de um discurso especializado que provavelmente foram incorporados no processo de formação.

Segundo, observa-se que nesses esquemas centrais, é emblemática a ausência do elemento cidadania. Na realidade, cidadania se um tornou um princípio agregador de esquemas periféricos. Palavras como **sociedade, transformação, mudança, emancipação** ao que parece se reportam a um papel mais amplo da Sociologia na formação e educação dos jovens que se pode denominar **consciência cidadã**. Então, o princípio consciência cidadã (em contraponto a consciência sociológica) reúne categorias constituídas de temáticas advindas da periferia das representações sociais dos licenciandos, conforme a Figura 2.

A Figura 2 apresenta uma síntese gráfica mais intuitiva da estrutura e dos elementos das representações sociais dos bolsistas². Trata-se de uma representação, na qual os elementos estão dispostos em camadas ou órbitas, distinguidas por diferentes tons de cor. No centro, marcado por uma cor mais escura, estão localizados aqueles pertencentes ao núcleo central (**crítica, compreensão, desnaturalização, desconstrução e reflexão**). Orbitando aquele núcleo, em tons mais claros, na segunda camada, os elementos da periferia próxima e na terceira camada, aqueles referentes à periferia distante. E além dessas camadas, aqueles elementos que a queda acentuada de frequência simplesmente os colocou fora da órbita dos sistemas de representações sociais (central e periférico). Por fim, chama a atenção a presença de alguns elementos nas linhas fronteiriças, em especial, conscientização e **cidadania**, localizados entre a periferia próxima e a distante.

² Modelo de representação gráfica utilizado na pesquisa de Almeida (2009), no presente trabalho, usado com algumas adaptações.

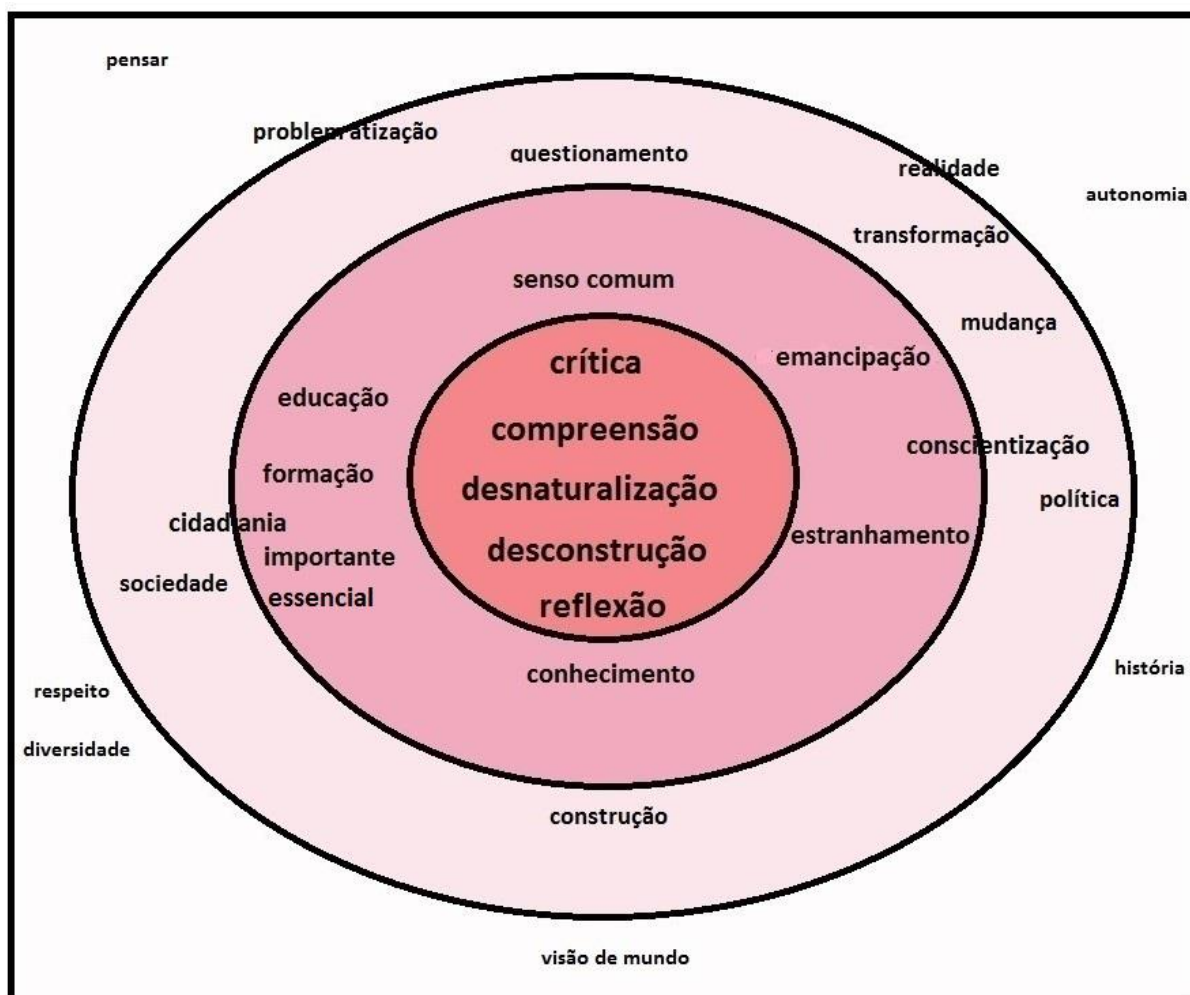


Figura 2- Estrutura das representações sociais sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio
Fonte: elaboração própria

Assim, em primeiro momento, na análise do núcleo central, configurou-se duas categorias amplas: consciência sociológica e consciência cidadã. No entanto, em um segundo momento da investigação, verificou-se que tais categorias foram identificadas mais como princípios interligados do que esquemas situados em espaços diferenciados e hierarquizados (esquemas centrais x periféricos)

Houve uma análise de conteúdo das justificativas dadas pelos sujeitos para as escolhas das palavras evocadas. Em resumo, constatou-se que existiriam dois princípios constitutivos do campo comum das representações sociais: 1) a Sociologia como meio para uma formação específica, o domínio de uma linguagem conceitual (uma consciência sociológica) e nessa condição, 2) ela seria o fundamento para uma

formação geral, a preparação para o exercício da cidadania (consciência cidadã). Dessa forma, como sintetizado no Quadro 1, a consciência sociológica e a consciência cidadã seriam as duas faces de um mesmo processo formativo que denominamos: formação de uma cidadania sociologizada.³

Quadro 1

Síntese – resultados do Estudo I e Estudo II

Estudo I Núcleo Central	Categorias	Consciência sociológica Central	Consciência cidadã Periférica
Estudo II Campo comum	Princípios	Linguagem conceitual Formação específica	Cidadania Sociologizada Formação geral

2ª Fase - Princípios organizadores das diferenciações grupais

Nessa fase, buscou-se investigar como a configuração do campo comum em âmbito nacional se diferenciou localmente em três universidades. Averiguou-se que o primeiro princípio relativo ao desenvolvimento de uma consciência sociológica recebeu diferentes nomes, mas que ensejam basicamente o mesmo significado: a Sociologia tendo como um instrumento de compreensão (UNB) ou um olhar especializado (UNESP) ou uma lente/óculos para análise da realidade social (PUCPR).

Quanto ao segundo princípio (a consciência cidadã), nas três universidades, os discursos dos bolsistas apontam o domínio do conhecimento sociológico como a base para uma mudança de caráter social vista como emancipação (UNESP), transformação (UNB) e inclusão (PUCPR). A maior diferenciação nesse caso, apareceu na comparação entre licenciandos bolsistas do Pibid e licenciandos estagiários em cada universidade. Os bolsistas ressaltaram o caráter mais social da mudança ao passo que os estagiários enfatizaram sua dimensão individual relacionando o exercício da cidadania sociologizada com um processo de transformação pessoal e existencial (UNB) ou de emancipação do sujeito (UNESP) ou de autoesclarecimento (PUCPR).

³ A categoria cidadania sociologizada foi proposta a partir das pesquisas de Santos (2002), Moraes (2009) e das contribuições teóricas de Anthony Giddens (1991,1993)

No caso da UnB, nota-se uma representação mais geral da Sociologia como instrumento de compreensão da realidade social. Essa compreensão se concretiza em processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Logo, aqueles princípios gerais compartilhados nacionalmente também estão presentes localmente nos discursos dos licenciandos (bolsistas e estagiários) em Ciências Sociais da UnB

No entanto, a partir desses princípios mais gerais, verificou-se localmente uma distinção embora sutil entre os grupos. Para os estagiários, o domínio dos conteúdos das Ciências Sociais possibilita uma consciência sociológica base para uma transformação mais pessoal, de caráter existencial, enquanto para os bolsistas, aquela consciência seria o fundamento de uma transformação social:

Eu sei que a Sociologia tem como o foco de análise no social, mas enquanto aquele indivíduo não se **compreender como parte daquele domínio, daquele quebra-cabeça que é a sociedade**, ela não faz diferença e se perguntará para que eu estou estudando Sociologia? É onde o aluno pode **traduzir os seus próprios sofrimentos, angustias, desejos e felicidades** a partir da relação com outras coisas invisíveis que são as instituições sociais **(Estagiário/Prática de Ensino)**

O ensino de Sociologia tem esta função não só de ensinar como isso acontece, mas de ensinar e dar ferramentas para mudar o que acontece, **transformar** a realidade e não apenas **compreendê-la**. **(Bolsista/Pibid)**

Em relação à PUCPR, de modo semelhante à UnB, as referências constitutivas do campo comum nacional também são partilhadas localmente por bolsistas e estagiários. Porém, nota-se diferenças tênues entre os dois grupos a partir de um princípio comum que aponta a Sociologia como um modo peculiar de olhar a realidade que sujeitos denominaram como lente/óculos sociológico. Para os bolsistas de iniciação, a referida lente/óculos possibilita aos indivíduos enxergarem as possibilidades de transformação e inclusão social, ao passo que os estagiários, acentuam as possibilidades de autoconhecimento, alteração da consciência individual, desconstrução/construção pessoal.

É a nossa **lente** com a qual a gente observa e da qual, a gente percebe a aplicabilidade, a importância nas nossas decisões. A diferença do proletariado e do teu chefe das explorações do capitalismo. Aí, você começa a se colocar em que posição estou, **quem sou eu na sociedade**. Aí entra uma questão de **autoconhecimento pessoal**. O que sou? O que quero ser? **(Estagiário/Prática de Ensino)**

Acho que a Sociologia pode ajudar não só indivíduo mais o **grupo** que ele participa a dar um passo positivo seja em busca de políticas públicas, seja de **transformação social** no seu âmbito. **(Bolsista/Pibid)**

No caso da UNESP, evidenciou-se também diferenças entre os dois grupos a partir de um princípio comum, no qual a Sociologia visa dotar o estudante de um olhar específico sobre realidade. Os estagiários enfatizam que o olhar sociológico contribui para a emancipação individual/autonomia intelectual ao passo que os bolsistas, acentuam as possibilidades de emancipação coletiva.

Eu acho que esse tipo de pensamento de transformação imediata não pode se misturar com o que para mim seria o papel da Sociologia no Ensino Médio que é **apresentar as possibilidades**. Diria que a Sociologia, ela é importante porque ela fala para eles (estudantes) sobre os **seres humanos** e todas suas **complicações**. E nós somos nada mais do que seres humanos. **(Estagiário/Prática de Ensino)**

Não é só mudar a minha forma de pensar, a minha forma de ver, o meu estilo de vida e fazer aplicações que muda a minha vida. É pensar na **coletividade**, pensar na sociedade. Acho que a Sociologia tem essa característica muito forte dessa busca pela **emancipação coletiva**. **(Bolsista/Pibid)**

Em síntese, a partir de referenciais constitutivos de um mapa comum ou princípios geradores de tomada de posição, os sujeitos seguem por caminhos diversos. Com base na concepção de um ensino voltado para uma cidadania sociologizada, os sujeitos das três universidades assumem diferentes posicionamentos sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2

Princípios comuns geradores das diferentes tomadas de posição – UNB – PUCPR - UNESP

Licenciandos	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
Papel da Sociologia UNB	Instrumento de compreensão Cidadania Sociologizada: Transformação social	Instrumento de compreensão Cidadania Sociologizada: Transformação pessoal
Papel da Sociologia PUCPR	Instrumento-óculos Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Inclusão social	Instrumento-óculos Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Autoesclarecimento
Papel da Sociologia UNESP	Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Emancipação social	Olhar sociológico Cidadania Sociologizada: Emancipação pessoal - autonomia

3ª Fase - A ancoragem das diferenciações grupais

O estudo constatou que as diferenciações supracitadas estariam ancoradas nas próprias experiências docentes dos licenciandos enquanto bolsista de iniciação ou estagiário. Todavia, em cada instituição de ensino, essas experiências tinham contornos próprios em razão das condições institucionais e epistemológicas sob as quais se desenvolveram. Assim, haveria as variações grupais em cada IES como também diferenciações entre universidades.

Verificou-se a importância de pelo menos quatro eixos de elementos que contribuem para explicar as diferenciações grupais: o tipo de inserção na escola via um projeto institucional ou disciplina curricular, a valoração, a duração da referida inserção e o posicionamento\identificação\ projeção dos sujeitos durante a experiência docente, como professor ou sociólogo.

Tais elementos ligados à experiência docente ancoram as diferentes concepções dos sujeitos, mas ao mesmo tempo eles são compreendidos e avaliados a partir daquelas concepções. Trata-se de um processo de retroalimentação e flexibilidade, no qual as inserções sociais docentes (estágio ou Pibid) ancoram

representações sociais sobre a Sociologia e a escola que por sua vez influenciam na construção da identidade docente e reforçam o sentimento de pertencimento à licenciatura. Esses fatores identitários geram reflexões e posicionamentos sobre as referidas experiências docentes e a própria carreira de magistério.

Nas três instituições, notou-se que a maior duração\intensidade (12 meses no mínimo\10 horas semanais) da experiência no Pibid em contraposição aos 6 meses de estágio parece contribuir para diferenciar as percepções dos sujeitos. Os discursos apontam de um lado, estagiários projetando ações de curto prazo objetivando uma possível desconstrução\transformação pessoal dos educandos e do outro lado, os bolsistas projetando ações de médio e longo prazo que lhes propiciam vislumbrar outras possibilidades para o ensino de Sociologia.

O tempo inteiro pensando de que maneira vou desconstruir isso pra eles. É muito pouco tempo, eu passo no **estágio seis meses** dentro da escola e vou na escola uma vez por semana, eu não passo tempo suficiente pra conseguir. **(Estagiário/Prática de Ensino)**

No Pibid, a gente pelo menos, a gente sabe o que vai fazer na próxima semana. Pelo menos dar uma lida antes de chega lá. A gente tem uma segurança para trabalhar. A realidade é muito diferente do que eu imaginava, mas o Pibid me ensinou como lidar com o susto, a buscar e planejar mais, ir a fundo. **(Bolsista/Pibid)**

Caberia explicitar que com exceção da UnB, na UNESP e PUC, há pelo menos três estágios ao longo do curso, ou seja, três semestres de inserções na escola. No entanto, as descontinuidades, as mudanças de escola, a fragmentação do estágio (observação, participação, produção de materiais, regência) são fatores que pesam para que o licenciando não tenha uma perspectiva de longo prazo acerca do seu papel e da Sociologia na escola.

As diferenças entre as duas experiências não dizem respeito somente ao tempo de inserção na escola. De um lado, os bolsistas desenvolvem as atividades a partir de um projeto institucional previsto para durar pelo menos doze meses, ou seja, cobrindo todo ano letivo cujos fundamentos, intenções e temáticas estão explicitados: administração de conflitos no interior da escola (UnB), a abordagem dos direitos humanos (PUCPR), compreensão da aprendizagem com base na teoria histórico-cultural (UNESP). Do outro lado, estagiários estão inseridos na escola, a partir de uma exigência curricular, de uma disciplina com duração semestral.

As distintas experiências docentes têm repercussões diferentes para a formação da identidade do licenciando em Ciências Sociais. O estágio docente configura em primeiro plano o olhar do sociólogo que fundamentalmente aprende a observar, problematizar e relatar as questões sociais referentes à escola e em segundo plano, o olhar do professor de Sociologia. Nos discursos dos estagiários, nota-se que muitos se posicionam inclusive como sociólogos:

O estágio ele serve, acredito que o estágio hoje tem esse papel: chocar que os problemas são muito maiores e colocar verdadeiramente os pés do **sociólogo** no chão. Essa é a realidade da sociedade. **(Estagiário/Prática de Ensino)**

Por sua vez, a experiência de iniciação à docência coloca em primeiro plano, o desenvolvimento do olhar do professor de Sociologia que primordialmente aprende a observar e propor soluções para questões pedagógicas. Entretanto, essa formação não está dissociada necessariamente da formação do olhar do pesquisador que também se coloca como um futuro sociólogo da educação.

Antes do Pibid, na época da prática de ensino, eu olhava para a escola como uma estudiosa, uma **cientista social**, agora consigo me enxergar mais dentro da escola, como uma futura **professora de Sociologia**. **(Bolsista/Pibid)**

O propósito do Pibid é formação de professor para atuar no Ensino Médio só que eu também vejo a importância do Pibid para fortalecer e reforçar a **pesquisa em Sociologia da Educação**. **(Bolsista/Pibid)**

Em síntese, observou-se que as mudanças nas condições institucionais no interior das universidades, como a implementação do Pibid, contribuíram para ancorar uma mudança nas condições epistemológicas sob as quais se desenvolvem a licenciatura. Houve uma transformação nas representações sobre a Sociologia e seu papel na escola e sobretudo na identidade do licenciando em Ciências Sociais – sujeito que passou a se reconhecer predominantemente como um professor de Sociologia em formação.

O Quadro 3 traz uma síntese dos fatores de ancoragem nas três universidades. Em destaque (amarelo), aqueles fatores mais típicos de cada instituição.

Quadro 3

Fatores de ancoragem das diferenças grupais – UNB/PUCPR/UNESP

Universidade	Fatores de ancoragem	Grupo I Bolsistas – PIBID	Grupo II Estagiários - PECS
UNB	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: Negativa
	Identidade\projeção	Professor de Sociologia	Sociólogo
	A concepção de ciência e Sociologia	Audiência externa \ Sociologia Pública	Audiência interna\ Sociologia Profissional
PUCPR	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: positiva
	Identidade\projeção	Professor de Sociologia	Professor de Sociologia
UNESP	Inserção na escola	Projeto institucional	Disciplina curricular
	Duração inserção	12 meses ou +	6 meses
	Valoração da inserção	Preponderante: Positiva	Preponderante: Negativa
	Identidade\projeção	Professor de Sociologia	Sociólogo
	Olhar sobre a escola	Ensinar Problemas pedagógicos	Observar Problemas sociais
	A escola	Espaço de intervenção\atuação	Objeto de estudo\compreensão

Nos parágrafos anteriores, foram abordados os fatores comuns às universidades. A seguir, será feita uma síntese dos elementos mais peculiares de cada instituição, aqueles que foram destacados em amarelo no Quadro 3.

No caso da UnB, caberia sublinhar que as diferenciações grupais tendem a refletir também a influência de distintas concepções da Sociologia como ciência. Com base nas proposições de Burawoy (2006), de um lado, sugere-se que alguns posicionamentos dos estagiários estariam mais próximos da perspectiva da Sociologia Profissional e por outro lado, algumas posições dos bolsistas se aproximariam da linha da Sociologia Pública:

As concepções epistemológicas dos bolsistas sobre a Sociologia tiveram na escola um campo fértil para seu desenvolvimento. Suas ações docentes foram

desencadeadas a partir de um projeto institucional que tinha como eixo a administração dos conflitos no espaço escolar. Eles coordenaram oficinas para os estudantes do ensino médio acerca dos mais variados temas: conflitos, intolerância religiosa, relações de gênero e raciais . Em suma, tiveram a oportunidade de utilizar o conhecimento sociológico em razão de uma finalidade mais ampla da educação: desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos, a formação da cidadania.

Em relação à PUCPR, verificou-se que as diferenciações entre os dois grupos são mais sutis. Elas não se relacionam de modo decisivo com a valoração da experiência e da identidade do licenciando, como se constatou mais acentuadamente no caso da UnB e da UNESP. De modo geral, estagiários e bolsistas mesmo que em graus diferentes se identificam e se projetam como futuros professores de Sociologia.

A história do curso de Ciências Sociais na PUC é um fator que provavelmente contribuiu para essa maior aproximação entre perspectivas grupais. Ressalta-se que o curso foi recriado, apenas como licenciatura em Sociologia, na metade dos anos 2000, na época da retomada da obrigatoriedade da Sociologia na escola. Portanto, dentro do curso não haveria uma disputa em torno da construção da identidade do graduando: bacharel ou licenciando, professor ou pesquisador.

Em síntese, as diferenciações grupais parecem derivar mais de aspectos relativos à própria dinâmica do estágio e do Pibid (duração e intensidade). Elas também podem estar ancoradas nas inserções individuais, como por exemplo, a experiência docente no campo do magistério público e particular. Alguns estudantes do estágio, ainda cursando a licenciatura já tinham sido professores em escolas particulares na condição de horistas e na rede pública do Paraná como contratos temporários.⁴

Quanto à UNESP, verificou-se certas peculiaridades quanto às diferenciações grupais, sobretudo, aquelas ligadas às concepções acerca da instituição escolar. De um lado, averiguou-se que os estagiários focam seu olhar sobre os problemas macrossociais que afetam a escola, como a violência familiar, a exclusão, a desigualdade social e seus impactos na aprendizagem. Por outro lado, os bolsistas

⁴ No Estado Paraná, a Secretaria de Educação permite que estudantes de graduação possam participar da seleção para professores substitutos.

ênfatizam os problemas de aprendizagem, as soluções didáticas e suas conexões com o espaço microssocial escolar.

Cabe lembrar que na UNESP, o projeto pedagógico indica a Teoria histórico-cultural da aprendizagem como fundamento dos diversos programas do Núcleo de Ensino, inclusive aqueles anteriores ao programa de iniciação à docência. No entanto, ao que parece no caso do Pibid, a presença de tais fundamentos se torna mais evidente. Os sujeitos explicitam aquela teoria como balizadora de suas práticas. Assim, as modificações ou implementação de condições institucionais como os programas citados contribuíram para consolidação\concretização de certos princípios epistemológicos e pedagógicos que já há algum tempo eram apregoados no interior da universidade.

Considerações finais: o Pibid como um modo misto de formação

Anteriormente, assinalou-se que diferenciações grupais são ancoradas por diversos fatores, dentre os quais um dos mais evidentes está relacionado à inserção dos licenciandos na escola via Pibid ou estágio. A experiência docente modula as representações sociais e os processos de formação de identidade relativos à licenciatura e à carreira de magistério. Contudo, aquelas representações também estão ancoradas em processos sociais e históricos mais amplos, em condições externas à universidade.

Sobral e Trigueiro (1994) ao analisarem as tendências da produção do conhecimento, verificaram a emergência no Brasil de um modelo misto de produção da ciência. Ele associava a pesquisa básica à aplicada, articulava cientistas a outros atores como o governo, as ONGs e empresários bem como as demandas da comunidade científica às demandas econômicas e sociais.

Talvez, se possa considerar que os bolsistas do Pibid experimentam um modelo misto de preparação para o magistério. De um lado, enquanto está no programa, o estudante também está cursando as disciplinas da graduação, lendo artigos, participando de debates e discussões sociológicas, ou seja, imerso na cultura acadêmica com foco nos saberes disciplinares.

Por outro lado, o bolsista de iniciação está intensamente (pelo menos 10 horas semanais) imerso na cultura da escola construindo saberes experienciais. Tais saberes são construídos com base em um projeto institucional: saberes relativos à administração de conflitos na escola (UnB), ao desenvolvimento dos direitos humanos (PUCPR), aos diversos aspectos da aprendizagem (UNESP).

Em síntese, o modo misto de formação se caracteriza por associar o desenvolvimento dos saberes disciplinares e pedagógicos no âmbito acadêmico com os saberes experienciais advindos da experiência de imersão na escola. Portanto, trata-se de um modo de formação que implica uma certa diversidade e flexibilidade institucional, pois articula a universidade e as escolas envolvendo professores do ensino superior e professores da educação básica. Estes situados no programa também como formadores dos futuros docentes.

Esse modo formativo também se caracteriza por possibilitar a aquisição dos saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e experienciais) como também, a preparação para a pesquisa. De acordo com Gatti (2014), uma das dificuldades nas licenciaturas consiste justamente em se constituir um equilíbrio entre o desenvolvimento do domínio do conhecimento específico da área, a formação para a pesquisa e para o ensino na educação básica. No trabalho coordenado pela autora, muitos licenciandos apontaram o Pibid como um eliciador, um estímulo para se iniciar o estabelecimento desse equilíbrio.

No presente estudo, os discursos vão ao encontro daquela tendência, porém com um diferencial, com uma especificidade. Os licenciandos em Ciências Sociais colocam a própria educação e a escola como objetos de reflexão, análise e pesquisa sociológica. Nessa perspectiva, observou-se que os estudantes percebem o programa justamente como um espaço de formação, um momento de experimentação, de construção de um olhar sociológico, de produção de um conhecimento especializado sobre a escola e a Sociologia na escola. Nas suas palavras:

“A contribuição maior que o Pibid me proporcionou foi poder relacionar a realidade de diferentes colégios, pois participei em dois e conseguir analisar **sociologicamente** essas realidades distintas”.

Para minha surpresa a experiência não foi apenas em sala de aula, mas as reflexões trazidas às reuniões do grupo semanais aliadas às leituras necessárias à formação de um bom profissional me permitiram desenvolver também a **pesquisa acadêmica** desenvolvendo artigos e apresentados em congressos.

No atual contexto, fala-se de um possível “apagão docente” em razão de uma carreira de magistério que pouco atrai os jovens. Mas quem sabe se os vínculos que os jovens bolsistas construíram com a licenciatura e o magistério não poderão lhes possibilitar projetar e construir uma mudança educacional?

Enquanto educadores, podemos nos sentir angustiados diante da instabilidade das políticas públicas, mas como sociólogos devemos compreendê-la enquanto um fato social, condição objetiva da realidade educacional. Todavia, como educadores também podemos vislumbrar diferentes cenários para além dos limites do tempo presente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que conforme o ex-presidente da Capes Jorge Guimarães (2011), a formação de professores era uma das responsabilidades para a qual a Capes fora idealizada pelo educador Anísio Teixeira em 1951. No entanto, aquela ideia somente se concretizaria meio século depois quando se instauraram condições socioinstitucionais e epistemológicas distintas daquelas da década de 50, quando, então a agência incorporou a atribuição de induzir e fomentar ações que objetivassem à integração entre a pós, a graduação (formação de professores) e a escola básica (Lei nº 11.502\2007).

Por fim, valeria salientar que as condições de outrora não impediram que o educador vislumbrasse uma nova formação de professores, na qual justamente estivessem articuladas a educação básica, a graduação e a pós-graduação:

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir (TEIXEIRA, 2007, p. 130).

Referências bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A; OLIVEIRA, D. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ALMEIDA, Talita. **“Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher”: representações sociais do corpo feminino**. Dissertação (mestrado em Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Zygmunt Bauman e Tim May. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias. Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia**. (Consultores: MORAES, Amaury; TOMAZI, Nelson; GUIMARÃES, Elisabeth). Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009-2013**. Brasília: MEC/Capes, 2013.

BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. Conferência de posse da presidência da Associação Americana de Sociologia (ASA), 2004. Revista de Ciências Sociais. 25 Outubro de 2006 - p. 9-50. Traduzido da American Sociological Review Vol.70, no.1, February 2005, pp.4-28.

CAMARGO, Brígido e JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol. [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 513-518.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations Sociales**. Grenoble: PUG, 1992. (Préface de Pierre Bourdieu)

_____; _____. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (org.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

GATTI, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
_____. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

GIMARÃES, Jorge. **A Capes e a educação básica**. Brasília: Capes, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/artigos/4721-a-capes-e-a-educacao-basica>. Acesso em 15 jan. 2017.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Luiz Fernando. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. Dissertação (mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÁ, Celso de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, Mário. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

SOBRAL, Fernanda; TRIGUEIRO, Michelangelo. Limites e potencialidades da base técnico-científica. In: FERNANDES, Ana Maria; SOBRAL, Fernanda. **Colapso da ciência & tecnologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.