



Revista Brasileira de Sociologia

ISSN: 2317-8507

revbrasilsociologia@gmail.com

Sociedade Brasileira de Sociologia
Brasil

Bispo dos Santos, Mário
O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS CONDIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E
PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS As perspectivas pública e cosmopolita
Revista Brasileira de Sociologia, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2014, pp. 53-79
Sociedade Brasileira de Sociologia
Aracaju, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595765818004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Mário Bispo dos Santos*

O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: CONDIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS

As perspectivas pública e cosmopolita

RESUMO

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi criado em um contexto de crescentes demandas em relação à universidade, dentre as quais, uma maior participação na formação de professores. O programa almeja instituir um ambiente formativo que reflete uma concepção, na qual a produção e o ensino da ciência se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação do conhecimento e de busca de inovação pedagógica. Mas os e os atores envolvidos com o programa? Eles compartilham dessa concepção epistemológica? Tendo em vista estas questões e com base na literatura concernente ao ensino de Sociologia, buscou-se mapear as condições epistemológicas que fundamentam as práticas dos bolsistas do programa. Constatou-se o predomínio de uma concepção mais clássica e disciplinar relativa ao ensino das Ciências Sociais. O artigo então aponta a necessidade de mais pesquisas sobre as referidas concepções e de debates acerca das perspectivas da Sociologia na sociedade atual, a partir das contribuições de autores como Burawoy e Beck.

Palavras-chave: Condições epistemológicas; formação de professores; Sociologia.

ABSTRACT

PIBID, Scholarship Institutional Program for Initiation to Teaching, has been created in a context of growing demands for universities. Those demands include greater participation in teacher education. The program aims to establish a teacher training environment that reflects a conception which supports the assumption that science production and teaching should be developed in an interdisciplinary context of knowledge application and of searching for pedagogical innovation. But, what about the agents involved

*Mestre em Sociologia na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade, pela Universidade de Brasília, bacharel e licenciado em Ciências Sociais e Pedagogia (UnB). Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB, na linha de pesquisa, Educação, Ciência e Tecnologia na Contemporaneidade. Tem experiência na área de Sociologia e Educação atuando como pesquisador e professor no ensino médio e superior.



in the program, do they agree with this epistemological conception? Bearing this question on mind and based on the literature concerning the teaching of Sociology, we tried to map the epistemological conditions that support the Program Fellows' practice. We found predominance of a disciplinary and classical conception concerning the teaching of Social Science. This article shows that it is necessary to conduct researches on those conceptions and implement debates on perspectives of Sociology in the present society from the contributions of authors like Burawoy and Beck.

Keywords: Epistemological conditions; teacher education; Sociology.

RÉSUMÉ

PIBID, Programme Institutionnel de Bourse d'Initiation d'Enseignement, a été créé dans un contexte de demandes croissantes concernant l'université, parmi lesquelles, une majeure participation à la formation des enseignants. Le programme vise à créer un environnement d'apprentissage qui reflète une conception dans laquelle la production et l'enseignement des sciences se développent dans un contexte interdisciplinaire de l'application des connaissances et de la recherche de l'innovation pédagogique. Cependant, et les acteurs engagés dans le programme? Ils partagent de cette conception épistémologique? Ayant en vu ces questions et basée sur la littérature liée à l'enseignement de la sociologie, on a cherché à délinéer les conditions épistémologiques qui fondent les pratiques des boursiers de ce programme. On a constaté la prédominance d'une conception plus classique et disciplinaire par rapport à l'enseignement de sciences sociales. L'article souligne, ainsi, la nécessité d'approfondir les recherches à propos de ces conceptions et de ces débats sur les perspectives de la Sociologie dans la société actuelle à partir des contributions d'auteurs tels que Burawoy et Beck.

Mots-clés: Conditions épistémologiques; formation des enseignants; Sociologie.

Mário Bispo dos Santos

O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: CONDIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS

As perspectivas pública e cosmopolita

Na sociedade contemporânea diversas transformações têm contribuído para um processo de reconfiguração da ciência bem como do seu lócus tradicional de produção, a universidade. Tais mudanças colaborariam para a internacionalização dessa instituição, a massificação progressiva do ensino superior e a busca de uma maior pertinência social do conhecimento acadêmico relacionadas a crescentes demandas sociais. Para Michael Gibbons (1998), não haveria perspectiva de reversão dessa última tendência. Tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, a cultura da responsabilidade tornar-se-á cada vez mais estabelecida. Conforme o autor, a interdisciplinaridade, a aplicabilidade e a responsabilidade social do conhecimento constituem características de um novo modo de produção da ciência.

No Brasil é possível identificar crescentes demandas e cobranças dirigidas à universidade concernentes à ampliação do acesso, ao aumento da diversidade étnico-racial do corpo discente e a uma maior responsabilidade na formação de docentes para educação básica. Em 2012, esta última demanda foi objeto de debate na Câmara dos Deputados com a presença do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Segundo o ministro, cerca de 620 mil dos 1,9 milhão de professores ainda não



contam com diploma de nível superior e apenas 16% dos graduados foram formados por universidades públicas. Para ele, “as universidades públicas têm demandas do mercado de trabalho, mas elas terão de se dedicar mais à formação para a educação básica. Muitos países deram um salto de qualidade exatamente quando essa relação mudou”. (SBPC, *Jornal da Ciência*, 2012, p.4).

É oportuno observar que o Ministério da Educação já desenvolve programas com a finalidade de incrementar a participação das universidades públicas no referido processo de formação. Dentre os quais, caberia destacar o PARFOR (oferta de turmas especiais de primeira e segunda licenciatura), o PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Ressalta-se que, enquanto programa de bolsas para a graduação, o PIBID guarda semelhanças com outra iniciativa amplamente conhecida da comunidade acadêmica, o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Nos dois casos, existem: 1) coordenadores institucionais, 2) professores responsáveis pela coordenação/orientação e 3) bolsistas de iniciação científica/docência. Porém, o PIBID se distingue, dentre outros fatores, por ser voltado para as licenciaturas e por contar com bolsistas externos à instituição universitária: professores da educação básica responsáveis por supervisionar as atividades de iniciação docente na rede pública.

Para seus formuladores, o referido programa também se distinguiria de políticas anteriores de formação de professores por possibilitar uma maior interação entre os seus diversos participantes. Com essa dinâmica de aproximação, a intenção é gerar um novo ambiente formativo, no qual cabe evidenciar as expectativas referentes a dois de 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 de formação inicial do magistério “mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes”. (BRASIL, 2010, p. 4).

Nota-se que as expectativas em torno do PIBID parecem refletir uma concepção na qual a ciência, sua produção e ensino se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação e de busca de inovação pedagógica. Dessa forma, o programa se colocaria em consonância com as tendências que estariam configurando a produção do conhecimento, citadas inicialmente.

Mas, e os participantes do PIBID, será que compartilham dessa concepção epistemológica? O que pensam os licenciandos e seus professores formadores sobre o papel, as potencialidades e os limites da disciplina que ministram frente às demandas do programa, dentre as quais a criação de soluções tecnológicas, metodológicas e práticas docentes diferenciadas? No caso do PIBID na área de Ciências Sociais, objeto desse artigo, indaga-se ainda: como tais atores concebem a própria Sociologia e seu papel educacional?

Na busca de respostas para as questões acima, a autoria deste artigo desenvolve um projeto de pesquisa sobre percepções e práticas dos bolsistas do programa. Na fase atual da investigação, empreende uma revisão da literatura acerca das concepções epistemológicas e representações sociais referentes à Sociologia no Ensino Médio. O resultado preliminar dessa revisão permitiu esboçar um mapa das condições epistemológicas sob as quais se desenvolveria o ensino de Sociologia e, em princípio, também as atividades de iniciação à docência do PIBID.

Nessa investigação, partiu-se de uma perspectiva sócio-histórica acerca da relação entre educação e sociedade presente nas obras de autores como Simon Schwartzman (1984), Fernanda Sobral (2001) e Graziela Silva (2002). Nessa perspectiva, uma pesquisa deve buscar evidenciar as intenções que mobilizaram os órgãos responsáveis pelas políticas públicas ao se investigar, de um lado, suas bases políticas e ideológicas, e do outro, os impactos, os resultados e as condições encontradas quando se buscou colocá-las em prática.

Na análise de tais políticas, Sobral (2001) nos indica a importância de se considerar a existência de condições de duas ordens. Condições relacionadas a aspectos macroestruturais, sócio-epistemológicos e externos ao processo de produção e ensino da ciência, dentre os quais: elementos do contexto econômico e demandas pela pertinência social do conhecimento. E as condições internas ao referido processo que se relacionam a fatores cognitivos e didático-epistemológicos de ordem mais microsociológica como: a presença de um paradigma dominante ou de teorias em disputa ou, no caso deste artigo, as concepções e representações dos atores envolvidos com a execução do PIBID.

Nesse sentido, no presente artigo, busca-se explicitar algumas condições sob as quais estaria sendo implementado o PIBID na área de Ciências Sociais. Ou seja, sob que terreno epistemológico na universidade e na escola, os bolsistas empreendem suas atividades. Para tanto, de um lado, conta-se com o aporte da Sociologia da ciência no estudo das condições externas e, de outro lado, com o apoio de algumas pesquisas sobre percepções e representações acerca do ensino de Sociologia, na análise das condições internas.

Enfim, trata-se de um trabalho a respeito do ensino de Sociologia motivado por uma preocupação em averiguar projetos que possam contribuir para consolidá-lo e torná-lo relevante na formação dos jovens, sobretudo nessa etapa de sua reinserção. Aliás, “nessa fase marcada pela inexistência de uma memória sobre as práticas, experiências e material didático para o ensino desta disciplina, é de fundamental importância à existência de programas como o PIBID”, como nos apontam Amurabi Oliveira e Vilma Barbosa (2013, p.152)

A preocupação acerca do sentido da Sociologia, entretanto, transcende o âmbito do seu ensino, pois também se reporta à relevância do conhecimento sociológico na sociedade contemporânea. Neste artigo, compartilha-se das inquietações de pensadores como Michael Burawoy e Ulrich Beck, para os quais, as questões: “Sociologia para quem” e “Sociologia para que” precederia as demais, inclusive “por que ensiná-la”. Na perspectiva desses autores, a ciência sociológica somente será relevante socialmente, inclusive o seu ensino, a partir

da construção de uma Sociologia Pública (Burawoy) ou uma Sociologia Cosmopolita (Beck).

Condições epistemológicas externas: As demandas pela pertinência social do conhecimento acadêmico

Inicialmente, constatou-se que as transformações no modo de produzir conhecimento têm influenciado o processo de reconfiguração do lócus tradicional de produção da ciência, a universidade. Conforme Carlos Benedito Martins, no plano internacional, são notadas as seguintes tendências: “a democratização do acesso ao ensino superior, diversificação acadêmica e institucional dos centros de ensino, ampliação das funções do ensino superior, busca de uma maior pertinência social da atividade acadêmica”. (2006, p.1015)

No plano nacional, é importante enfatizar as crescentes demandas relativas ao papel social da universidade, em especial, uma maior participação na formação de professores. Como já fora visto, a referida demanda está presente na pauta do Congresso Nacional, do Ministério da Educação e da própria universidade.

Salienta-se que foi nesse contexto que aconteceu a criação do PIBID em 2007, cabe sublinhar, via uma portaria ministerial (Portaria Normativa nº 38). Contudo, já em 2010, ele é consolidado por uma medida presidencial: Decreto nº 7.219. E, em 2013, recebe amparo na própria LDB que sofreu algumas modificações, dentre as quais um acréscimo ao seu Art. 60, no qual se estabelece que os entes federativos deverão incentivar a formação de professores mediante programas de bolsa de iniciação à docência. (BRASIL, 2007, 2010, 2013). Em suma, inicialmente instituído por meio de uma portaria, o PIBID, em menos de seis anos tem sua regulamentação consolidada inclusive com respaldo numa lei federal. Observa-se, então, um movimento no sentido de se transformar uma política de governo em uma política de Estado.

É importante ressaltar que o programa foi instituído no âmbito da Capes (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ní-

vel Superior), a partir de modificações na estrutura organizacional e nas competências daquele órgão. Aquela coordenação, historicamente vinculada à formação de quadros em nível de pós-graduação, recebeu a atribuição legal também de induzir e fomentar programas que visassem à integração entre a pós, a formação de professores e a escola básica. (BRASIL, 2007).

Apesar das demandas sociais e da própria capacidade governamental de induzir mudanças via política pública, cabe lembrar que os bolsistas do PIBID se movem em um terreno epistemológico ainda organizado sob os princípios de um modelo tradicional de produção da ciência, denominado Modo 1 (GIBBONS, 2003). Observa-se que uma das características desse modelo seria justamente sua estrutura disciplinar, em contraste com o Modo 2, mais interdisciplinar. Essa estrutura desempenharia um papel central na gestão e na organização da universidade – cabe frisar, a instituição responsável pela coordenação do PIBID.

Conforme Gibbons (1998), a estrutura disciplinar oferece um quadro para os currículos dos cursos de graduação e se constitui no elo entre ensino e pesquisa. Porém, mais que um referencial organizacional, ela inspira o conjunto de ideias, valores, normas cognitivas e sociais que controla a escolha dos problemas de pesquisa, a produção e a difusão do conhecimento especializado para dentro e para fora da academia. Para o autor, é nessa perspectiva que convencionalmente se concebe a ciência e os cientistas.

Com base na elaboração teórica de Gibbons, pode-se inferir que é justamente a partir da lógica disciplinar que socialmente os atores da produção científica são reconhecidos e nomeados como físicos, sociólogos, biólogos, historiadores, químicos. Essa lógica também se reproduz e assim controla a difusão do conhecimento nos outros níveis educacionais. Nas escolas básicas, constata-se que a gestão e contratação de profissionais, cargas horárias e currículos são organizados por disciplinas: Física, Biologia, História, Química, dentre outras, e, mais recentemente, a Sociologia.

Nesse sentido, Martins (2006) chama nossa atenção para os efeitos da divisão disciplinar e, sobretudo, da especialização crescente no

contexto do ensino superior brasileiro. As divisões profissionais influenciam na própria estruturação do espaço acadêmico, que assim se divide em institutos, faculdades e departamentos especializados. Para ele, essa especialização profissional tende a propiciar uma formação estreita e irrelevante na sociedade atual. Conforme o autor, caberia repensar e propor uma formação dos estudantes na qual se articule:

A aquisição de conhecimentos numa determinada área profissional específica com uma formação intelectual mais generalista, de cunho humanístico, capacitando-os a analisar e situar-se diante do processo de mutações das sociedades contemporâneas e de seus inerentes riscos, imprevistos e incertezas, que perpassam as esferas pessoais, sociais e profissionais. (MARTINS, 2006, p. 1014)

No caso das Ciências Sociais, para pensadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), o processo acima alcançou um patamar tal de especialização que o campo intelectual da Sociologia parece se decompor: com alguns estudando políticas públicas, outros, as interações sociais ou modelos teóricos ou antropologia cultural das sociedades modernas ou problemas políticos e morais. Para os autores, a maior parte dessas especializações não é capaz de clarear os problemas e os debates postos pelos atores sociais, pois não fazem uso da ideia de sociedade, tampouco propõem uma representação geral de grupo social, de sua estrutura e organização.

Enfim, nos deparamos com seguinte problema ou, no mínimo, uma possível contradição. De um lado, os formuladores da política de formação de professores desenham um programa cujas intenções apontam para a constituição de um novo ambiente formativo. Nesse espaço, licenciandos, docentes do ensino superior e básico teriam oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Por outro lado, os atores envolvidos com o PIBID de fato interagem, desenvolvem representações sociais, um etos profissional, dentro de

um ambiente institucional de formação muito especializado, disciplinar e calcado em interesses cognitivos internos ou intra-acadêmicos.

Cabe indagar então: sob essas condições epistemológicas, como é possível a criação de um novo ambiente formativo sem que sejam operadas mudanças nas concepções dos atores e nas instituições educacionais (universidades e escolas) responsáveis pela coordenação do referido ambiente? Tais contradições apontam que, concernente ao PIBID e outros programas de formação, nós estaríamos diante da clássica questão: “Quem educa os educadores?”. Pergunta inspirada na observação marxista de que o educador também precisa ser educado. (MARX 1965, p. 88).

Como nos mostra Luiz Carlos Menezes (1986, p. 121), um licenciando em Matemática que aprende os conhecimentos dessa disciplina, com um “professor de costas, enchendo o quadro de fórmulas”, provavelmente, ensinará matemática da mesma forma”.

De modo semelhante, um licenciando em Ciências Sociais que aprende a teoria social desvinculada da pesquisa e da discussão metodológica tenderá a ensinar a Sociologia como um conjunto de conceitos abstratos. O que reduzirá a sala de aula ao espaço de transmissão do conhecimento sociológico pronto e acabado, da “ciência feita”, como diria Fernando de Azevedo (1973, p.7). Talvez seja essa a base epistemológica da concepção cientificista predominante nas representações sociais e nas práticas referentes ao ensino de Sociologia, como veremos a seguir.

Condições internas: As representações sociais e concepções epistemológicas sobre o ensino de Sociologia.

As pesquisas de Rosângela Pimenta acerca do ensino de Sociologia nos mostram que ele se encontraria entre duas perspectivas: “ou o ensino marcado por um resumo abreviado das matrizes curriculares das graduações dos cursos de Ciências Sociais; ou lista de temas contemporâneos - violência, *bullying*, racismo, sexualidade, relações de gênero, redes sociais, culturas juvenis, etc. “ (PIMENTA, 2013, p. 2018).

Em um trabalho anterior, o autor deste artigo procurou desenvolver uma tipologia, na qual as práticas acima expressariam duas distintas concepções epistemológicas dos professores: a cientificista e a espontaneísta.¹

Sob a influência da primeira concepção, a maioria dos docentes desenvolve suas atividades com base na convicção epistemológica de que os saberes escolares se constituem basicamente dos conteúdos produzidos pelas ciências. E cabe-lhes transmiti-los aos desprovidos do saber científico, os alunos. Dessa concepção decorre a tradicional organização temporal da escolar dividida em dias letivos, bimestres, semestres ou séries, em consonância com as necessidades de estruturação dos conteúdos e não com os ritmos de aprendizagem dos discentes. Em consequência dessa temporalidade etapista, aqueles que não dominarem os conteúdos nos prazos estabelecidos deveriam repetir o processo.

No ensino de Sociologia, a concepção cientificista manifesta-se sob a forma de duas tendências. Uma tendência na qual os professores organizam suas atividades baseadas na transmissão de conceitos como: classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social. E outra tendência na qual os professores preocupam-se em transmitir os fundamentos das principais correntes teóricas: as sociologias funcionalista, marxista e compreensiva.

Conforme assinalado por Pimenta, essas duas tendências reproduzem as matrizes curriculares da graduação. Alguns estudos apontam que elementos dessas matrizes constituem o referencial comum dos livros didáticos (SARANDY, 2011), das diretrizes curriculares estaduais (SANTOS, 2012) e dos programas de vestibulares (MATIOLLI; FRAGA: 2014).

Em contraposição a essa concepção, um grupo minoritário de docentes concebe que os temas e as problemáticas que emergem espon-

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

taneamente do cotidiano estudantil devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. Por conseguinte, procuram desenvolver atividades pedagógicas nas quais o centro do processo não seja o professor, mas o aluno.

Nessa perspectiva, professores de Sociologia costumam organizar as atividades do bimestre em torno dos interesses e problemáticas propostas pelos estudantes, tais como: uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, diferenças de gênero e orientação sexual.

Lúcia Leite (1995, p.5) considera que as duas concepções, aparentemente diferentes, têm algo em comum: “uma visão dicotômica do que seja conhecimento escolar, acabando por fragmentar um processo que não pode ser fragmentado. O que para os professores têm sido visto como dois aspectos dicotômicos, na verdade, constitui-se em um único processo, global e complexo, com várias dimensões”. Numa perspectiva globalizante, os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos estão articulados num mesmo processo pedagógico e assim constituem o conhecimento escolar.

No ensino de Sociologia, alguns professores têm ensaiado o trabalho com projetos articulando essas duas perspectivas. Os projetos têm como detonadores, geralmente, temas relativos aos problemas colocados pela realidade socioeconômica brasileira, por exemplo, a relação desemprego e criminalidade numa dada cidade. No desenvolvimento de um projeto como esse, os alunos buscarão dados na delegacia, na administração, no noticiário e em outras fontes que mais bem informem acerca da questão. O professor, por sua vez, buscará construir um módulo de aprendizagem que aprofunde e sistematize o conceito de criminalidade com base nas teorias e pesquisas produzidas pela Sociologia.

Numa linha próxima da concepção globalizante, Pimenta (2013) propõe que a pesquisa seja o fio condutor da Sociologia no Ensino Médio. Ela sugere retomarmos as reflexões de Bernard Lahire. Recentemente, em um encontro com professores da educação básica, o pensador francês os desafiou a refletir acerca da finalidade da referi-

da disciplina: será que o seu objetivo seria ensinar teorias, métodos e autores ou formar hábitos intelectuais?

Lahire (2013) ousou sugerir o ensino precoce das Ciências Sociais desde as séries iniciais do ensino fundamental. Para ele, da mesma forma que as crianças adquirem o hábito de fazer levantamentos de temperatura para objetivar e tomar consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser formadas para observação e objetivação dos fenômenos sociais utilizando as diferentes formas de pesquisa: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida.

As reflexões acima possibilitam esboçar o seguinte quadro-síntese com as concepções que constituem o terreno epistemológico a partir do qual se desenvolvem as práticas de ensino em Sociologia e, provavelmente, atividades de iniciação à docência dos bolsistas do PIBIB. Ressalta-se que se trata de uma tipologia no sentido weberiano, ou seja, apenas um instrumento de análise.

Quadro 1 - Concepções epistemológicas e os conteúdos do ensino de Sociologia

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

Fonte: elaboração própria (2014)

O quadro delineado acerca das concepções a respeito do conhecimento escolar em Sociologia pode ser mais bem compreendido quando comparado com as representações sociais sobre o papel dessa disciplina no ensino médio. Nesse sentido, é oportuno analisar a produção acadêmica sobre esse

tema. Cabe salientar que Célia Caregnato e Victória Cordeiro (2011) fizeram uma análise das dissertações e teses sobre a Sociologia no Ensino Médio, no período de 1998 a 2008. Os trabalhos foram classificados em vários tópicos, dentre os quais as pesquisas sobre as percepções dos sujeitos.

As autoras identificaram nas três dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação de Sociologia da UnB o mesmo interesse: a investigação sobre representações sociais dos atores. Na análise dos resultados dessas pesquisas, verificou-se que a representação da Sociologia como instrumento de formação da cidadania constitui um referencial comum para docentes (SANTOS, 2002b), estudantes de ensino médio (RÊSES, 2004) e instituições escolares (RODRIGUES, 2007).

Quanto aos docentes, a pesquisa de Mário Santos evidenciou existência de dois grupos: um que concebe o papel da Sociologia como um meio de compreensão da realidade e outro, como instrumento de intervenção. Tais diferenciações têm ancoragem em duas visões distintas a respeito da ciência que se aproximariam dos conceitos já vistos de Modo 1 e Modo 2 propostos por Gibbons.

Assim, o Grupo I (Licenciados em Ciências Sociais) visualiza a ciência sociológica numa perspectiva mais tradicional, próxima do Modo 1, ou seja, dentro de um modelo clássico, disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia. E o Grupo II (Licenciados em outras áreas) concebe aquela ciência a partir do Modo 2, isto é, um modelo baseado na interdisciplinaridade, na diversidade institucional e na aplicabilidade do conhecimento. (SANTOS, 2002b, p. 156).

Conforme Luiz Fernando Moraes (2009, p. 93), em dissertação defendida no programa de pós-graduação da UFPR, os grupos identificados por Santos refletem duas perspectivas a respeito da relação entre cidadania e Sociologia: a cidadania sociológica e a sociologia cidadã, respectivamente. O Grupo I estabelece uma referência à construção de uma disciplina específica e sua capacidade de dotar o estudante de uma linguagem especializada formando um olhar sociológico so-

bre a realidade social. Ao passo que o Grupo II faz uma relação entre conhecimentos sociológicos e possíveis finalidades do ensino, dentre elas, transformar a realidade social. (MORAES, 2009, p. 64).

As pesquisas acima nos permitem esboçar um segundo quadro-síntese com as representações sociais. Estas representações também constituem o terreno epistemológico no qual se movem os sujeitos do ensino de Sociologia: professores e, provavelmente, licenciados em Ciências Sociais, bolsistas do PIBID.

Quadro 2 - Sociologia no Ensino Médio: representações sociais dos docentes

Docentes	Grupo I (Licenciados em Ciências Sociais)	Grupo II (Licenciados em outras áreas)
Contribuição da Sociologia para formação do educando	Instrumento de compreensão das relações sociais	Instrumento de melhoria das relações sociais
Relação Sociologia\Cidadania	Cidadania Sociológica	Sociologia Cidadã
Relação Sociologia\Ciência	Modo 1	Modo 2

Fonte: elaboração própria (2014)

Anteriormente, localizamos o PIBID em um contexto sócio-epistemológico de mudanças nas formas de produção científica e de demandas crescentes em relação à universidade. Nesse contexto, as expectativas de criação de um novo ambiente de formação parecem refletir uma concepção na qual o conhecimento, o seu ensino e aprendizagem se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar e de aplicação do conhecimento, ou seja, na perspectiva de um Modo 2. No entanto, contraditoriamente, verificamos que a universidade continua sob a égide do modelo clássico, do Modo 1, disciplinar, com uma produção voltada para os pares.

Em razão dessa suposta contradição, naquele momento, indagamos sobre as concepções epistemológicas e representações sociais dos bolsistas acerca da Sociologia enquanto ciência e como instrumento na formação dos jovens.

Os quadros acima suscitam a hipótese, a ser testada por outras pesquisas, de que os atores envolvidos no PIBID tenderiam a compartilhar concepções e representações sociais mais próximas dos sujeitos do Grupo I. Assim, eles partiriam da convicção epistemológica de que o ensino deva ser voltado para a formação de uma cidadania sociológica por meio do domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais.

Trata-se de uma hipótese plausível, pois, os bolsistas (a maior parte dos professores supervisores e a totalidade dos estudantes) partilham ou partilharam do mesmo processo e tipo de formação dos sujeitos do Grupo I: uma graduação em Ciências Sociais.

É crucial frisar que as representações sociais tendem a influenciar as expectativas e as práticas pedagógicas dos sujeitos e que colaboram na formação da identidade profissional e institucional. Para Serge Moscovici (2000), as representações ajudam na construção da identidade de um grupo, ao forjar laços de solidariedade entre os seus membros. Laços que podem contribuir para aumentar a resistência a uma mudança ou podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente.

Sendo assim, também, é razoável supor que qualquer mudança educacional poderá fracassar – quer seja a implantação de um projeto pedagógico em uma escola, quer seja um projeto governamental como o PIBIB – caso ela desconsidere as representações sociais dos atores envolvidos.

Face ao exposto, caberia indagar qual o papel na formação de licenciandos e jovens do ensino médio daquilo que se designou anteriormente como “campo comum” (SANTOS, 2012), “matriz” (PIMENTA, 2013) ou “núcleo rígido” (MATIOLLI;FRAGA: 2014)? Os autores nos falaram da força de um conjunto de categorias, um cânone, presente nas propostas curriculares da graduação e da escola básica, sistematizado em livros didáticos e cobrado em vestibulares.

Veremos a seguir que, na perspectiva epistemológica de pensadores como Michael Burawoy e Ulrich Beck, é chegada a hora de se repensar o papel do conhecimento sociológico e do referido cânone

diante das demandas da sociedade contemporânea. Para o primeiro pensador, a partir das categorias estabelecidas pela Sociologia acadêmica é importante construir uma Sociologia Pública voltada para uma audiência externa à academia. Já para o segundo autor, tais categorias caso não sejam libertadas de certo nacionalismo metodológico tendem a se transformarem em peças de museu em um mundo cada vez mais cosmopolita.

A perspectiva da Sociologia Pública

Na perspectiva de Burawoy (2006), durante um século construiu-se um conhecimento sociológico profissional que traduziu o senso comum para a ciência. Agora, haveria meios para se caminhar no sentido inverso e numa sistemática de retro-tradução, levar aquele conhecimento de volta a sua origem, publicizando seus resultados: construindo uma Sociologia Pública. Esta seria complemento e não a negação da Sociologia profissional secular.

Conforme esse autor, ao trilhar esse caminho a Sociologia ganhará uma relevância em um contexto marcado pela privatização e degradação do social. Sua tese gira em torno de duas questões que definiriam o caráter fundamental de nossa disciplina: “Sociologia para quem?” e “Sociologia para que?” Elas não somente dividiriam a Sociologia em quatro tipos diferentes, mas nos possibilitariam compreender como cada tipo é internamente constituído e como se relacionam mutuamente.

De acordo com Burawoy (2006), a primeira questão foi colocada por Alfred McLung Lee em seu discurso de posse da presidência da Associação Americana de Sociologia – ASA (1976). Na ocasião, ele indagou: se como cientistas sociais dirigimos nosso discurso apenas para nós mesmos (audiência acadêmica) ou falamos também aos outros (audiência extra-acadêmica)?

Burawoy (2006) propõe então a seguinte divisão do trabalho sociológico: 1) a Sociologia Profissional, instituída como uma ciência tradicional, ela é direcionada para uma audiência acadêmica; 2) a

Sociologia Crítica volta-se também para o público acadêmico, porém com uma reflexão crítica em relação à própria Sociologia acadêmica profissional; 3) a Sociologia Política (no sentido de formulação de políticas) visa uma audiência extra-acadêmica formada por clientes privados e instituições governamentais e 4) a Sociologia Pública visa também uma audiência extra-acadêmica, contudo, diferente daquela relativa à Sociologia Política, pois procura alcançar amplos setores como movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, bem como setores alijados ou mesmo invisíveis quanto à destinação do conhecimento sociológico.

Quanto à segunda questão, “Sociologia para Quê?”, ela fora posta por Robert Lynd (1939) e traria uma indagação de fundo: “devemos nos preocupar com os fins da sociedade ou apenas com os meios para atingir esses fins?”. (BURAWOY, 2006, p. 20).

A partir dessas elaborações, Burawoy propõe a diferenciação entre conhecimento instrumental pautado pela busca dos meios para se resolver problemas da Sociologia Profissional ou da Sociologia Política e o conhecimento reflexivo voltado para o diálogo acerca dos fins. Por exemplo, o diálogo desenvolvido pela Sociologia Crítica entre os pares sobre os fundamentos da ciência sociológica ou aquele promovido pela Sociologia Pública entre acadêmicos e os vários públicos acerca dos rumos da sociedade.

Com base nas respostas acima, Burawoy elabora o seguinte quadro:

Quadro 3 - Divisão do trabalho sociológico

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

Fonte: Michael Burawoy (2006, p. 20)

Observa-se que, por serem voltadas para uma audiência extra-acadêmica, as sociologias política e pública se desenvolvem próximas da dinâmica do Modo 2 do conhecimento proposto por Gibbons. Sobretudo por se caracterizarem pela necessidade de apli-

cabilidade do conhecimento sociológico e por uma avaliação dos seus resultados controlada socialmente por pares e não pares, sejam estes clientes ou públicos.

Burawoy (2006) ressalta que haveria uma linha tênue separando a face pública da Sociologia Profissional da Sociologia Pública quando se observa em relação à primeira a preocupação com a divulgação dos resultados, o ensino da Sociologia, a produção de manuais, embora, para ele, a primeira esteja mais focada em assegurar as condições para o desenvolvimento de nossas atividades profissionais.

Por fim, cabe sugerir que, provavelmente, a Sociologia no Ensino Médio se situaria justamente na referida linha tênue. De um lado, como lembra Burawoy, não é possível uma Sociologia Política ou Pública sem a Profissional, pois esta é que fornece os «métodos testados e confiáveis, corpos acumulados de conhecimento, questões balizadoras, e arcabouços conceituais [...] Uma condição *sine qua non* de suas existências – fornece legitimidade e expertise a ambas”. (2006, p. 18)

Nessa perspectiva, ela fornece também os próprios conteúdos sistematizados, ou seja, conhecimento instrumental a ser trabalhado na escola básica. Ainda que na prática, como aponta Braga (2010, p. 4), a “tradução desses conteúdos para a realidade do ensino médio muito provavelmente será feita pelos especialistas dessas secretarias, contando, no máximo, com assessoria de alguns colegas da universidade”.

Por outro lado, a aquisição desses conteúdos na escola acontece a partir de uma perspectiva, de um sentido sobre o papel da Sociologia na formação do educando. Para muitos dos envolvidos com a disciplina naquele nível de ensino, ela forneceria um conhecimento reflexivo importante na formação do cidadão. Esse conhecimento possibilitaria ao educando desenvolver uma consciência ou imaginação sociológica.

A perspectiva da Sociologia Cosmopolita

Conforme Ulrich Beck, antes de publicizarmos a Sociologia, faz-se necessário reinventá-la. Para autor, no Século XXI, as distintas formas

de Sociologia categorizadas por Burawoy correm o risco de cair na insignificância e se tornarem peças de museu devido ao nacionalismo metodológico que as sustenta.

Na perspectiva de Beck (2010a, p.19), a proposta de uma Sociologia Pública subestima as diferenças em termos de códigos entre “os universos da sociologia acadêmica por um lado e os contextos de discursos público, prático e político e tomada de decisão, por outro”. O autor ressalta que seu argumento não decorre somente de uma experiência pessoal. É também resultado de um programa de pesquisa acadêmica sobre os “usos da sociologia” em muitos campos, que ele organizou ao final dos anos oitenta. Naquele programa, os diversos projetos buscavam descobrir o que se passava com a Sociologia produzida quando utilizada – ou não! – em contextos de aplicação.

Os resultados teriam sido decepcionantes e desafiadores. As pesquisas apontaram que haveria um hiato entre aqueles dois universos. “os usos do conhecimento sociológico não têm nada a ver com o conhecimento sociológico sendo utilizado”. Constatou-se que políticos, administradores, jornalistas reinterpretaram os conteúdos da Sociologia a partir de suas referências e suas próprias finalidades práticas. Para o autor, é exatamente esse o modo como a Sociologia vem sendo aplicada com “sucesso”. Paradoxalmente, “o desaparecimento da Sociologia em contextos práticos, públicos e administrativos é precisamente um indicador de uso bem-sucedido do conhecimento sociológico”. (BECK, 2010, p. 21)

Ademais, ele acredita que a relevância da Sociologia somente será possível com sua reconstrução a partir da ideia de um cosmopolismo metodológico. Conforme o autor, o objeto de interesse dos sociólogos tem sido a sociedade baseada em um Estado-Nação. Dessa forma, existiria um sistema de Estados-Nações e suas respectivas sociologias, isto é, um nacionalismo metodológico. Em resumo, o “Estado-Nação constitui o receptáculo da sociedade e os limites da Sociologia.” (BECK, 2010a, p. 21).

Para Beck, em todo mundo desenvolve-se uma perspectiva cosmopolita acerca de temas centrais, como a ciência, direito, arte, moda, entretenimento e política. Cresce a percepção do público para deba-

tes sobre riscos globais envolvendo aspectos tecnológicos, econômicos e ecológicos. E também, cada vez mais, processos vão se tornando independentemente dos limites do Estado – relações comerciais, educacionais, matrimoniais. As pessoas são desafiadas a pensar, viver em nível transnacional combinando múltiplas lealdades e identidades em suas vidas. (BECK, 2000, p. 80).

No entanto, diante dessa perspectiva, conforme Beck, as Ciências Sociais continuam sujeitadas pelo paradigma dominante, cujo conceito de sociedade é aplicável somente no âmbito do Estado-Nação. Assim, o olhar sociológico observa fenômenos como a pobreza, dentro de um contexto de desemprego nacional, em vez de um contexto de sociedade mundial.

Nessa direção, o desafio do cosmopolismo metodológico é a construção de uma lógica inclusiva que permita à Sociologia rever seus conceitos básicos e apreender as novas dinâmicas sociais. Faz-se necessário também repensar as dicotomias: doméstico x internacional, local x nacional x global. (BECK, 2006, p. 1).

Por fim, cabe retomar as preocupações do autor citadas inicialmente no sentido de que a Sociologia no século XXI não se transforme em uma peça de museu. Para ele, novas realidades estão emergindo; por isso, um novo mapeamento do espaço e do tempo, novas coordenadas para o social e o político devem ser teórica e empiricamente pesquisados e elaborados. Consequentemente, exige-se um reexame de número grande de conceitos elaborados no contexto do século XIX e início do século XX, tais como:

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

Cabe somente lembrar que os referidos conceitos constituem a matriz, campo comum, núcleo rígido que vimos fundamentam o ensino da Sociologia nos diversos níveis. Em uma perspectiva cosmopolita, portanto, essa base deve ser também reexaminada.

Considerações finais

É necessário estar preparado para se queimar em sua própria chama, pois, como se renovar sem primeiro se tornar cinzas?

F. Nietzsche

Assinalou-se anteriormente que por meio do PIBID se intenciona induzir uma renovação nos processos formativos de professores e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Indagou-se, no entanto, como seria possível renovar as licenciaturas sem renovar a própria universidade, ainda, sob a égide do Modo 1? Questionou-se também: como transformar o ensino de Sociologia sem transformar a epistemologia tradicional dos professores e, sobretudo, sem renovar a própria a Sociologia?

Por isso, no ambiente formativo do PIBID em Ciências Sociais, seria importante que os bolsistas tivessem em vista as questões de fundo propostas por Burawoy e Beck: “Sociologia para quem” e “Sociologia para que”. Elas precederiam as demais, inclusive as pedagógicas: o que, como e por que ensinar Sociologia?

Nesse sentido, é fundamental no referido ambiente que professores e licenciandos acessem, reflitam e em certa medida participem dos debates mais recentes sobre as perspectivas da Sociologia na sociedade contemporânea como aqueles promovidos pela ISA (International Sociological Association).

Em 2010, Burawoy assumiu a presidência da ISA e, assim como fizera ao assumir a presidência da Associação Americana de Sociologia (2004), estrategicamente lançou uma proposta de renovação da ciência sociológica: a Sociologia Pública Global. Para ele, as Sociologias locais isoladamente se fragilizam diante das questões e problemas

postos na sociedade atual. Por essas razões o chamado do autor para uma maior integração entre os sociólogos e instituições de diferentes países. Nessa direção, dentre outros instrumentos, a ISA criou um *newsletter*, o Global Dialogue, com o objetivo de ampliar a discussão sociológica mundialmente. (BURAWOY, 2010, p 1-2).

Cabe salientar que a proposta de uma Sociologia Global busca dialogar com a Sociologia Cosmopolita de Beck. O referido *newsletter* tem sido justamente um dos espaços de promoção desse diálogo. Assim, em artigo publicado naquele espaço, Beck (2010b) afirma que a declaração programática do presidente da ISA é inspiradora. No entanto, como fizera anteriormente quanto à proposição de uma Sociologia Pública, ele questiona mais uma vez se Michael Burawoy não permaneceria ambíguo quanto a se saber se sua proposta não é mais uma perspectiva adicional à Sociologia centrada no Estado-Nação.

Para o autor, talvez seja mais do que isso: um substituto para o *mainstream*, isto é, um retorno ainda que crítico à teoria e à pesquisa sociológica dominante que passam ao largo do que considera o colapso da ordem mundial. Nas suas palavras:

Teoria social flutua arrogantemente acima das planícies de transformações de nossa época (alterações climáticas, a crise financeira e a crise dos Estados-Nação) em uma condição de superioridade universalista e certeza instintiva. Esta teoria social universalista, quer estruturalista, interacionista, marxista, crítica ou sistemas de teoria, agora é tanto desatualizada como provincial. Desatualizada, porque exclui a priori o que pode ser observado empiricamente: a transformação fundamental da sociedade e da política dentro da modernidade (de primeira para a segunda modernidade); provincial porque equivocadamente absolutiza a trajetória, a experiência histórica e expectativa futura do Oeste, ou seja, predominantemente europeu ou norteamericano, portanto, também não consegue ver a sua própria particularidade. (BECK, 2010b, p. 1-2)

As condições externas citadas acima de fato têm potencial para colocar em jogo a relevância da ciência sociológica e impulsionar um processo de mudança dessa ciência. É possível supor, todavia, que essa mudança – seja em direção a uma Sociologia Pública ou a uma Sociologia Cosmopolita – dependeria de transformações nas condições internas referentes às concepções dos sujeitos responsáveis pela produção, reprodução e ensino das Ciências Sociais nos níveis superior e básico. Transformações para as quais espaços de formação em nível micro, tais como os ambientes de formação do PIBID, poderiam contribuir ao instigar o processo de flexibilidade da própria Sociologia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. (1973), *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo: Duas Cidades.

BECKER, F. (1995), *A epistemologia do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BECK, U. (2000), “The cosmopolitan perspective”. *British Journal of Sociology*, 51, p. 79-105.

_____; SZNAIDER, N. (2006), “Unpacking cosmopolitanism for the social sciences”. *British Journal of sociology*, 57 (1). pp. 1-23.

_____. (2010a), “Como não se tornar uma peça de museu”. *Mediações*, v. 15, n.2, p. 16-27. Versão original publicada em *The British Journal of Sociology*, v. 56, n. 3, 2005.

_____. (2010b), “Kiss the frog: The cosmopolitan turn in Sociology”. *Global Dialogue. Newsletter. International Sociological Association*, v.1, Issue 2, p.1-2.

BRAGA, R. (2010), “Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio”. *CEDES – Dossiê – Boletim*.

BRASIL. Ministério da Educação. (2007), *Portaria Normativa nº 38*, de 12 de dezembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 13 dez. 2007.

BRASIL. (2010), *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 25 jun. 2010. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2012), *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID*. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. (2013), *Lei nº 12.796*, 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. Brasília: Diário Oficial da União, 05 jun. 2013. Seção 1.

BURAWOY, M. (2006), “Por uma Sociologia Pública”. *Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais*, n. 25 pp. 9-50. Conferência de posse da presidência da Associação Americana de Sociologia (ASA), 2004. Traduzido da *American Sociological Review* v.70, n.1, February 2005, pp. 4-28.

_____. (2010), “Enfrentando os desafios da Sociologia Global”. Discurso na posse presidencial da ISA proferido em Gotemburgo, 12 de julho, 2010. *Global Dialogue. Newsletter. International Sociological Association*, v. 1, Issue 1, p.1-2.

CAREGNATO, C; CORDEIRO, V. “*Campo científico, institucionalização acadêmica e a disciplina de Sociologia na escola*”. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XV, 2011, Curitiba. Anais, GT09 - Ensino de Sociologia, Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível: <http://www.sbsociologia.com.br/portal>. Acesso: 05 set. 2012.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. (1998), *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Éditions du Seuil.

GIBBONS, M. (1998) *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Paris: The World Bank.

GIBBONS, M; NOWOTNY, H; SCOTT, P. (2003), “Mode 2’ revisited: the new production of knowledge”. *Minerva*, v. 41, n.3, pp. 179-194.

LAHIRE, B. (2013), “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?” In: GONÇALVES, D. *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores.

LEE, A. (1976), “Sociology for Whom?”. *American Sociological Review*, 41, pp. 925–936.

LEITE, L. (1995), “A Pedagogia de Projetos em questão”. In: Reflexões sobre a prática Pedagógica na Escola Plural 1: Projetos de Trabalho. Belo Horizonte, Secretaria de Educação de Educação.

LYND, R. (1939), *Knowledge for What? The Place of Social Sciences in American Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MARTINS, C. B.(2006), *Uma reforma necessária*. “Educação & Sociedade”, v. 27, n. 96 - Especial, pp. 1001-1020.

MATIOLLI, T; FRAGA, A. (2014), “Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio”. Revista: Saberes em perspectiva. Jequié, v.4, n.8, p. 195-215. 2014 (Dossiê: Ensino de Sociologia no Brasil)

MENEZES, L. C. (1986), “Formar professores: tarefa da universidade”. In: CATINI, D. e outros (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

MARX, K.; ENGELS, F. (1965), *Teses sobre Feuerbach - A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

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

MOSCOVICI, S. (2000) “Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici”. Revista SIC. (Caracas, Venezuela), 617, 302-305.

OLIVEIRA, A; BARBOSA, V. (2013), “Formação de professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID”. Inter-Legere n. 13.

PIMENTA, R. (2013), “Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre”. In: RAMALHO, J; SOUZA, R. (orgs.). PIBID: memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora UFCG, 2013.

RÊSES, E. (2004), *E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

RODRIGUES, S. (2007), *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

SANTOS, M. (2002a), “A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas”. In: SOBRAL, F. (Org.). *Educação, Ciência e Tecnologia na contemporaneidade*. Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas.

_____. (2002b), *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

_____. (2012), “Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do campo comum”. Revista PerCursos, v.13, n.1. pp. 49-59.

SARANDY, F. (2011), “Propostas Curriculares em Sociologia”. Revista Inter-Legere. n. 09, pp. 61-84.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H; COSTA, V. (1984), *Tempos de Capane-ma*. São Paulo: Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo.

SILVA, G. (2002), *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

SOBRAL, F. (2001), A Economia e a Física no Brasil: campos científicos ou transcienceíficos. In: BAUMGARTEN (org.). *A era do conhecimento: Matrix ou Ágora*. Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade/UFRGS/Ed. UnB.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. (2012), *Jornal da Ciência*. n. 709, p.4. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/index2.jsp>. Acesso em: 03 set. 2012.

Artigo recebido em ro d / Aprovado nov ro d