REVISTA DE HUMANIDADES, TECNOLOGIA E CULTURA
Faculdade de Tecnologia de Bauru. **ISSN 2238-3948.**

O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESC: UMA BREVE REFLEXÃO

BETWEEN LEGAL SCIENCE AND SCIENCE OF LAW: A BOURDIESIAN ANALYSIS OF COMPARATIVE LAW

Marcos Augusto de Castro Peres [1]
Hélio Fernando Lobo Nogueira da Gama [2]

RESUMO: Pretendemos neste trabalho analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública de formação de professores, a partir da experiência dos autores na coordenação do subprojeto de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no período de 2014 a 2017. Para tanto, utilizamos como método a observação participante do ambiente escolar, a análise das atividades práticas e produções teóricas desenvolvidas pelos alunos/bolsistas, procurando sempre nos respaldar por uma bibliografia especializada acerca do tema. De início, destaca-se o caráter social do PIBID como uma política pública formativa, redistributiva e de permanência nos cursos de licenciatura e no ensino superior. O subprojeto de Ciências Sociais do PIBID-UESC sob nossa coordenação buscou refletir sobre a atuação do professor de sociologia na condição de professor reflexivo, tendo a escola como espaço de reflexão e produção de conhecimento teórico-prático. Essa reflexividade enfatiza o saber-fazer, o desenvolvimento e a experimentação de novas estratégias metodológicas no estudo do cotidiano escolar e de intervenções planejadas em sala de aula e nos demais ambientes de convivência das escolas. A realização de oficinas pedagógicas, seminários e simpósios serviu como laboratório para a produção de novas técnicas de ensino e novas ferramentas didáticas, contribuindo na construção de uma nova realidade educacional baseada na reflexão/ação, na autocrítica docente e na fusão entre teoria e prática.

[1] Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: macperes@uesc.br
[2] Doutor em Sociologia. Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: hflngama@uesc.br

Palavras-chave: Ensino de sociologia; licenciatura; PIBID; política educacional.

ABSTRACT: We intend in this paper to analyze the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) as a public policy for teacher education, based on the authors' experience in coordinating the Social Sciences subproject of the State University of Santa Cruz (UESC), in the period of 2014 to 2017. Therefore, we used as a method the participant observation of the school environment, the analysis of practical activities and theoretical productions developed by students/scholarship holders, always seeking to support us with a specialized bibliography on the subject. Initially, the social character of PIBID stands out as a formative, redistributive and permanence public policy in undergraduate and higher education courses. The PIBID-UESC Social Sciences subproject under our coordination sought to reflect on the role of the sociology teacher as a reflective teacher, having the school as a space for reflection and production of theoretical-practical knowledge. This reflexivity emphasizes the know-how, development and experimentation of new methodological strategies in the study of everyday school life and planned interventions in the classroom and in other environments where schools coexist. The holding of pedagogical workshops, seminars and symposia served as a laboratory for the production of new teaching techniques and new teaching tools, contributing to the construction of a new educational reality based on reflection/action, teacher self-criticism and the fusion of theory and practice.

Keywords: teaching of sociology; graduation; PIBID; educational politics.

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta da experiência dos autores como Coordenadores de Área do Subprojeto de Ciências Sociais do PIBID-UESC, no período de 2014 a 2017, cujas atividades foram financiadas com bolsas da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Pretendemos neste trabalho tecer considerações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública de formação de professores, tendo como referência para a nossa análise os dados e experiências vivenciadas na coordenação do subprojeto de ciências sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) no período de 2014 a 2017, envolvendo estudantes de licenciatura que atuam como Bolsistas de Iniciação à Docência (BID).

Ao analisarmos sua amplitude, observamos mudanças e impactos significativos na formação dos docentes. O PIBID foi uma política pública inovadora, de caráter emancipador e transformador da realidade educacional. Sua proposta de ação, sustentada na conciliação entre os saberes teóricos produzidos nas universidades e os saberes docentes adquiridos na prática profissional, é coerente com o novo modelo de

formação de professores decorrente das reformas de formação profissional iniciadas na década de 1990 na América do Norte.

O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DISTRIBUTIVA NA EDUCAÇÃO

O PIBID foi instituído por meio da Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, surgindo a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscando fomentar a iniciação à docência entre estudantes de nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007). Tanto o PIBID como a Residência Pedagógica (instituída pela Portaria MEC/CAPES número 259 de 2019, como uma extensão do PIBID) integram a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, e são financiados pela CAPES.

O PIBID surgiu com o propósito, dentre outros, de incentivar os alunos dos cursos de licenciatura das universidades a seguirem a carreira docente nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, que tem sido desmotivada pelas suas já conhecidas condições de precariedade (BODART; SILVA, 2016). Inicialmente, em 2007, o Programa abrangeria somente as áreas de química, física, biologia e matemática para o ensino médio, tendo em vista a significativa carência de professores para ministrar essas disciplinas. Em 2009, contudo, o PIBID foi expandido para as outras áreas, abrangendo a partir de então toda a educação básica. As competências da CAPES, anteriormente restritas ao financiamento do ensino superior, sobretudo da pós-graduação, foram ampliadas para que o órgão se tornasse responsável também por programas de incentivo à educação básica. Essa reestruturação da CAPES ocorreu por meio do decreto n. 6.094 de 2007, como parte integrante das ações do "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação do MEC" (BRASIL, 2007).

Resumidamente, podemos considerar que o PIBID tem como objetivo incentivar a formação de docentes para acompanhar as aulas e desenvolver projetos na educação básica, contribuindo para a melhoria da sua formação e para a elevação da qualidade da escola pública, resultado que pode ser vislumbrado através da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas envolvidas. Segundo D´Ávila & Coelho (2013, p. 9), "como política pública o PIBID visa atender à demanda da educação básica, entrelaçando comunidade escolar e universidade, e estabelecendo um elo entre docência e pesquisa". Com isso, nota-se que a mesma lógica de funcionamento que geralmente permeia a pós-graduação no Brasil, sustentada na fusão entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática, passa a ser estendida para a educação básica através do PIBID, pois tal fusão constitui um dos

principais eixos norteadores das ações da CAPES direcionadas à educação básica (BRASIL, 2010). De acordo com a Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do PIBID:

> a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade 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; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 03).

Notamos que a prioridade do PIBID é a melhoria da qualidade na formação docente. A tentativa de uma maior proximidade entre escola e universidade poderia revelar certa incapacidade dos cursos de licenciatura, em geral, de estabelecer, manter e fortalecer o elo entre essas duas realidades: a acadêmica e a da educação básica. Por isso, consideramos que um dos principais impactos do PIBID nos cursos de licenciatura está atrelado a essa simbologia de incompletude na formação docente e no estabelecimento de parcerias entre universidade e escola, que ocorre (ou deveria ocorrer) especialmente nas disciplinas de estágio supervisionado, que integram o currículo de tais cursos.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43) o estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao "possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional". No entanto, observam Barreiro e Gebran (2006, p. 64-65) que:

> Na maioria das vezes, os estagiários não têm clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, o que farão nela, qual o seu papel, os limites e o alcance de sua atuação. Do outro lado, o professor e a escola sentem-se igualmente "perdidos", e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regência, sem uma análise contextualizada.

No âmago dessa questão, em geral, está a ausência de um projeto de estágio que articule a Instituição de Ensino Superior formadora, as escolas onde a prática se realiza e um conjunto claro de diretrizes para os estudantes atuarem. Isto o PIBID necessariamente estabelece como pré-requisito para a aprovação de um subprojeto, que deve possuir uma concepção político-pedagógica claramente estabelecida, objetivos a atingir, mecanismos de controle, acompanhamento, direitos e deveres

estabelecidos, papéis claros e definidos entre Coordenadores de Área (CA), Supervisores (SU) e Bolsistas de Iniciação à Docência (BID).

> O PIBID estabelece como prioridade prezar pela qualidade da educação, contribuindo distintivamente com a formação de professores ao distribuir recursos públicos para tal fim, por meio do pagamento de bolsas para professores universitários, alunos de licenciatura e professores da educação básica que tenham interesse em se comprometer com a melhoria qualitativa da educação, atuando como supervisores nas escolas. Amparados e direcionados por um projeto político-pedagógico, os três segmentos financiados pelo Estado se articulam e promovem ações formativas de curto, médio e longo prazo, ininterruptamente, o que não ocorre com as práticas dos Estágios Supervisionados, em geral, que nem sempre contam com políticas de estágio e projetos pedagógicos. De qualquer forma, como as atividades do PIBID não previam a prática da regência (antes de 2019), mas apenas observação e intervenção, o Programa complementa a prática dos estágios supervisionados. Ademais, percebemos que os estudantes que já tiveram uma experiência com o PIBID têm mais facilidade e segurança para realizar as atividades de regência ao final do curso.

De acordo com Frey (2000, p. 13-14), as políticas públicas podem ser: constitutivas, regulatórias, redistributivas e distributivas. Estas são caracterizadas:

> Por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que políticas de caráter distributivo só parecem distribuir vantagens e não acarretam custos – pelo menos diretamente perceptíveis – para outros grupos. [...] Em geral, políticas distributivas beneficiam um grande número de destinatários, todavia em escala relativamente pequena.

O PIBID pode ser considerado como uma política distributiva, pois é um Programa de incentivo à docência, tendo como público alvo um contingente expressivo de estudantes de universidades públicas (e de algumas privadas) do país, e escolas que possuem um baixo IDEB. O Programa promove a distribuição de vantagens que beneficiam e valorizam a educação básica e, ao mesmo tempo, os custos gerados não são entendidos como tal, ou percebidos diretamente pelos demais grupos da sociedade. Observamos, portanto, que o PIBID só distribui ganhos, não gerando perdas para nenhum dos agentes e instituições envolvidos em suas ações.

O PIBID COMO POLÍTICA DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Conforme destacam Farias e Rocha (2012), o PIBID integra um processo de modernização social e educacional que tem imprimido novas configurações às relações de ensino e aprendizagem, exigindo um novo perfil de professor, dotado de capacidades e conhecimentos renováveis continuamente em função do avanço tecnológico e cultural do mundo globalizado. De acordo com Schön (1992, p. 91), a

nova realidade da profissão docente, caracterizada pela necessidade constante de formação continuada e atualização, é a do "professor reflexivo":

> O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio de Rousseau*, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Nas universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos nestes conflitos de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.

Schön (1992, p. 89) lança ainda o seguinte desafio:

> O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir sobre sua prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições de educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante.

Nota-se que, para Schön, o profissional reflexivo que se pretende formar para a educação e outras áreas é incompatível com a racionalidade técnica e instrumental que ainda é hegemônica nas universidades. Esta racionalidade é avessa à criatividade, uma competência considerada fundamental no atual contexto da sociedade globalizada, marcada pela rapidez das mudanças e pela instabilidade (BAUMAN, 2001).

O ambiente universitário, portanto, não é nada favorável às práticas reflexivas ou criativas. Autonomia, criatividade e ambiente acadêmico parecem não se conciliar. Conforme lembra Schön (1992, p. 89):

> É evidente que muitas destas instituições [de formação artística], ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade.

Tais reflexões nos remetem ao papel do PIBID como política pública de formação docente. Ao buscar "o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa voltada para a emancipação profissional e humana dos sujeitos nela envolvidos" (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 46), o PIBID se destaca como uma alternativa à racionalidade técnica vigente nas universidades. De acordo com estes autores, "certamente nos distanciamos da possibilidade de desenvolver docentes emancipados, com autonomia intelectual e técnica, com capacidade de reflexão e autorreflexão" (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 46).

O engessamento causado pela burocracia escolar e universitária, aliado à epistemologia racional-técnica e anti-criativa do ambiente acadêmico, são os principais responsáveis pela formação de toda uma geração de professores incapazes de adotar uma postura de crítica e autocrítica; ou seja, incapazes de se tornarem professores reflexivos. A função do PIBID parece ser exatamente esta: a de suprir uma grave deficiência na formação docente no que se refere à criatividade, à reflexividade e à inovação.

Para Farias e Rocha (2012, p. 48), o PIBID pode ser considerado como uma política de formação docente inovadora, "capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa de caráter emancipador". Para quem concebe o ambiente escolar dialeticamente tem consciência de que o nosso sistema educacional ainda não é capaz de educar para a emancipação e a liberdade.

Os conhecidos esforços de Paulo Freire (2011; 2006), ao desmistificar a "pedagogia do oprimido" praticada nas escolas, e destacar a necessidade de construirmos uma educação que promovesse a liberdade e a emancipação dos sujeitos, ainda carecem de concretização. Infelizmente, no contexto atual a rigidez burocrática e a racionalidade tecnicista do mundo escolar/acadêmico prevaleceram, perpetuando um modelo educacional que serve como (mais um) instrumento de opressão. Ademais, podemos dizer que uma das funções do PIBID é ir de encontro a essa tendência tecnicista da formação de professores que vigora nas universidades, assumido com isso um caráter inovador.

O PIBID COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E INTEGRAÇÃO

É interessante observar que o PIBID, além de ser uma importante política distributiva, inovadora e emancipatória no âmbito da formação de professores, também cumpre a função de política de permanência dos estudantes no ensino superior. Francischett et all (2012, p. 93), analisando o PIBID como política de permanência entre estudante do curso de licenciatura em Geografia numa IES pública do estado do Paraná, constatam que, antes do PIBID era:

> Possível perceber uma ruptura dos licenciandos com a Universidade. Os mesmos faziam parte daquele grupo predominante que vivenciava a universidade [apenas] para assistir às aulas, pois trabalhavam mais de 40 horas por semana e pouco tempo tinham para se dedicar à sua própria formação. Se não tivessem entrado no Programa, continuariam naquele mesmo percurso formativo.

Liberar os alunos das licenciaturas para que eles possam participar de forma mais efetiva, tanto da vida universitária quanto das atividades práticas de observação e formação profissional nas escolas é, sem dúvida, uma das principais contribuições do PIBID como política de permanência no ensino superior. Além disso, o programa traz também importantes

ganhos quanto à integração no ambiente universitário, seja entre os sujeitos envolvidos na ação (estudantes e professores), seja na consolidação da pesquisa como atividade formativa e solidária. Francischett at all (2012, p. 98) explicam que o PIBID demanda: "um trabalho contínuo de diálogo e troca e, principalmente, de abertura e humildade, posturas bastante diferentes daquelas que predominam atualmente no ambiente acadêmico, norteado pela competitividade e solidão".

Pelo seu caráter "social", "assistencial" e "integrador", o PIBID pode ser classificado como política pública distributiva na área da educação. Devido ao programa, estudantes oriundos de classes despossuídas podem se dedicar somente aos estudos, uma condição que antes das políticas de permanência era exclusiva das elites. Cabem lembrar que antecederam o PIBID outras ações afirmativas de perfil semelhante, a exemplo do Programa Conexões de Saberes, que atuou como importante política de permanência de estudantes de origem popular nas universidades públicas (PERES; CANÁRIO, 2012), porém com menor magnitude.

O PIBID E O NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tardif (2007) considera que o novo modelo de formação de professores que se pretendeu adotar no Brasil – com perfil reflexivo, com autocrítica e com competência para a pesquisa –, está diretamente relacionado às reformas de formação profissional originadas na América do Norte, particularmente nos Estados Unidos e no Canadá. Este novo modelo de formação profissional, contudo, não é exclusivo da carreira dos professores, mas está presente também, de forma semelhante, em várias outras profissões. Na verdade, o referido modelo tem sua origem numa "nova epistemologia da prática profissional", defendida principalmente por Schön (1992), e que se fundamenta no princípio da "reflexão-na-ação", ou seja, a reflexividade como competência adquirida pela prática no exercício efetivo da profissão.

Segundo Tardif (2007, p. 287-288):

> Essa epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos "artificialmente", por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa.

O PIBID atuou no sentido de valorizar a escola como lócus fundamental da formação docente. Os conhecimentos teóricos sobre ensino e educação, aprendidos nos cursos de licenciatura das universidades, não podem substituir a experiência prática

vivenciada nas escolas, por meio da qual é possível ter acesso a um conjunto de saberes específicos, que Tardif chama de "saberes experienciais", e que são adquiridos pelos:

> Próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da profissão. (...) Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (2007, pp. 38-39).

Diante deste novo paradigma de formação docente, é interessante pensar a escola como espaço "de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também (...) de pesquisa e de reflexão crítica" (TARDIF, 2007, p. 280). Considerar que há espaços válidos de formação e de produção de saberes que estão localizados fora do âmbito da universidade é um exercício válido no sentido de superar o monopólio exercido por esta instituição, que é socialmente reconhecida como produtora dos conhecimentos científicos e de formação profissional.

O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESC

O subprojeto de ciências sociais, elaborado em outubro de 2013 e aprovado pela CAPES em dezembro daquele ano, busca a reflexão sobre a prática do professor de sociologia e a cultura escolar. Apoia-se na concepção do professor reflexivo e na escola como lócus privilegiado para a investigação, desenvolvimento, produção e socialização de um saber sociológico. Enfatiza-se o saber-fazer, o desenvolvimento e experimentação de novas estratégias metodológicas a partir da observação participante, de intervenções planejadas em salas de aulas e nos ambientes em comum, bem como a realização de oficinas pedagógicas como laboratórios para a experimentação de novas técnicas, ferramentas e práxis. O compromisso ético é destacado como integrante do processo educativo, em que se busca o reconhecimento do professor de sociologia pela maneira como ele conduz ao estranhamento e a desnaturalização do senso comum, de ideias, valores, normas, ideologias, preconceitos e discriminações banalizadas no tecido social. Enfim, a realização do sentido do ensino da sociologia no ensino médio brasileiro na região cacaueira do sul da Bahia.

Em conformidade com o Edital CAPES 061/2013, dobramos a quantidade de vagas ofertadas, seja para BID (40), SU (4) e as parcerias com as escolas (4). Ao conduzirmos o processo seletivo, em fevereiro de 2014, nas dependências da UESC, uma surpresa: havia mais vagas a preencher para os até 4 anos previstos para a execução do subprojeto, sejam para BID ou SU, do que candidatos. Daí uma constatação empírica: o PIBID não atinge os estudantes inseridos no mercado de trabalho em turnos de 8 horas (o curso de Licenciatura da UESC é noturno), estes são excluídos dessa política de formação de professores. Nossa estratégia foi lançar um novo edital de processo seletivo para tentar preencher as vagas, e conseguimos,

mediante um trabalho prévio de esclarecimento do que era o programa e suas vantagens acadêmicas e como política de ação afirmativa, pois os estudantes são, em sua maioria, residentes em bairros periféricos e pertencentes às classes populares, e, etnicamente, negros e, alguns, indígenas.

Em poucas linhas, esse é o perfil do estudante de Licenciatura em ciências sociais da UESC, para quem a bolsa de R$ 400,00, como BID, faz uma diferença significativa. Ao longo dos anos, constatamos que muitos estudantes do subprojeto de ciências sociais da UESC tinham apenas a bolsa do PIBID para cobrir seus gastos como estudantes universitários, permitindo que se dedicassem integralmente ao curso, ao invés de terem que trabalhar para se manter.

A outra constatação que o Edital para SU nos trouxe é que, em toda a região, apenas 3 professores do ensino médio possuíam formação em sociologia, e uma vaga ficou por meses aberta, até que, mediante um processo seletivo simplificado autorizado, conseguimos uma professora com formação em filosofia com habilitação em sociologia. Esse dado é um espelho da situação do país e o principal problema do ensino de sociologia no ensino médio: professores sem formação específica para atuarem na área.

Em meados de 2014, o subprojeto de ciências sociais do PIBID-UESC, composto por 2 CA, 4 SU e 40 BID, iniciou de fato suas atividades no ambiente escolar de 4 escolas da região: em Ilhéus, o Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão e o Colégio Estadual Moysés Bohana; em Itabuna, o Colégio Modelo de Itabuna e o Colégio Estadual de Itabuna. Cabe destacar que a região cacaueira do sul da Bahia apresenta índices de miserabilidade expressivos desde a chamada "praga da vassoura de bruxa" que dizimou plantações de cacau, levando à ruína antigos descendentes dos coronéis, promoveu a migração em massa campo-cidade de Itabuna, fazendo com que esta se tornasse a líder nacional (proporcionalmente) em homicídios juvenis e, infelizmente, Ilhéus também segue essa tendência. Os jovens da rede pública, onde o Programa foi executado, estão expostos a um alto grau de vulnerabilidade social.

Logo a SU do Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão transferiu-se para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), escola tecnológica com instalações de excelência, e "levou" consigo o subprojeto para lá. Essa é uma característica do PIBID, o vínculo da Instituição formadora é com o professor supervisor, e não com a escola.

O subprojeto iniciou um conjunto de intervenções nos ambientes das escolas: aulas-plenárias sobre "ideologia partidária e democracia no Brasil", "50 anos do golpe militar", "movimentos sociais", "novas relações de trabalho"; realização de oficinas de cartazes sobre a consciência negra, estética-afro, dança-afro, afro-literatura e canto afro; realização de ensaio fotográfico com estudantes-modelos, "Cine-Pipoca Negros em Movimentos", oficina "Racismo e identidade: relações étnico-raciais", oficina de

máscaras africanas; realização da oficina "Política e Ideologia: caminhos para a cidadania", etc.

Os BID são o foco do Programa, e as temáticas trabalhadas foram escolhidas por eles. Os SU viabilizam a infraestrutura nas escolas e nos coube acompanhar diretamente a elaboração das estratégias metodológicas, principal desafio para a construção e o desenvolvimento do saber sociológico escolar. Pode-se notar, pelos temas trabalhados, um predomínio das questões étnico-raciais, numa região de população majoritariamente negra, mas que conta com grupos indígenas aldeados de origem tupinambá que lutam por terra e reconhecimento de identidade. Ao priorizarem uma educação antirracista, os BID procuraram pôr em prática a conclusão de Oliveira (2014, p. 96):

> O cerne desse debate é: do ponto de vista pedagógico, a sociologia da questão racial no Brasil só pode ser crítica se for engajada, do contrário ela é vazia de sentido diante de uma sociedade em que a maioria dos jovens, especialmente jovens negros, se encontra subalternizada social, econômica e culturalmente.

Segundo Silva (2009, p. 6) "temos de nos unir em um projeto de Ensino Médio que envolva os adolescentes em torno de programas, atividades, experiências significativas do ponto de vista coletivo, ou seja, os jovens precisam se sentir confrontados". Assim, diversificamos as temáticas trabalhadas nas intervenções e desenvolvemos uma metodologia de trabalho em duplas e em coletivo que multiplicaram os resultados das nossas ações nas escolas.

O ápice do subprojeto de ciências sociais se deu em 2015. Dentre as dezenas de atividades executadas, destacamos: "Para desconstruir**:** uma história dos povos indígenas no sul da Bahia"; "Oficinas de Organização Política e Grêmio Estudantil"; "Semana do Meio Ambiente"; "Religião e Estado"; "Maria Sapatão, de dia é Maria e de noite é Maria também: gênero, identidade e sexualidade"; "Sociologia da História em Quadrinhos"; "Cidadania, Diversidade Sexual e Gênero"; "Semana da Consciência Negra"; "Questão da Brasilidade"; "Projeto Sociologia com Literatura"; "Projeto Grafite"; "Minicurso sobre Participação Política e Social"; oficina "Violência, crime, justiça e negritude"; debates sobre racismo, desmilitarização, Estado, sistema penitenciário brasileiro e políticas públicas de segurança; minicurso "Meu corpo não é seu! Conversas sobre assédios e violência"; minicurso: "Conversas sobre feminismo: A participação social das mulheres no Brasil"; ensaio da peça "Negro no cinema brasileiro"; minicurso "A trajetória do negro na política"; oficina de carimbó "Tambor de cá e tambor de lá" e oficina de teatro "Não há cena quando a consciência do oprimido grita".

Houve lançamento de um blog e página no facebook do subprojeto de ciências sociais do PIBID-UESC, e como produções científicas tivemos a produção do artigo da

BID Rita Santos (2015) e a publicação de capítulo de livro da SU do IFBA Celina Santos (2015).

O ano de 2016 foi de resistência. Ameaçado de descaracterização, segundo os Coordenadores Institucionais do PIBID, pela Portaria CAPES 46/2016, os milhares de BID foram convocados para uma campanha de "Fica PIBID", mobilizando, principalmente, os alunos das escolas em que atuavam. Com o novo governo, os novos donos do aparato estatal se apressaram em ceder, retiraram a Portaria 46 e chegaram a prometer que elevariam o Programa, que é regido por Decreto, à condição de lei federal.

Nesse ano deixamos o Colégio Estadual Moysés Bohana e concentramos as atividades em Ilhéus no IFBA. Este Instituto Federal foi uma das escolas da região e de todo o Brasil que foi ocupada por estudantes secundaristas contra a limitação constitucional de gastos para educação e saúde, a chamada "PEC do fim do mundo". O PIBID desenvolveu suas atividades mesmo com a escola ocupada, realizando, inclusive, duas oficinas de teatro com o tema: "Por que estamos ocupando?".

Em termos de produção científica, destacamos a BID Aline Ramos (2016) e a SU Celina Santos (2016). Em 2017 o subprojeto de ciências sociais troca o Colégio Estadual de Itabuna pelo Centro Integrado de Educação de Itabuna. Ao contrário dos demais, como era o derradeiro ano do projeto, decidimos focar na retenção e produção do saber sociológico escolar produzido pelos anos de prática nas escolas a fim de socializá-lo para as próximas gerações de BID.

Afinal, como observa Souza (2017, p. 49): "A questão da formação docente, do currículo de sociologia e as metodologias de ensino carregam impasses que incidem diretamente sobre a descontinuidade da sociologia no ensino médio". Leite (2017) nos lembra, também, que o estranhamento e a desnaturalização, como princípios norteadores do que é a sociologia, da postura do próprio sociólogo, têm o objetivo de proporcionar aos estudantes uma visão diferente do senso comum. Aponta a autora que mostrar que a realidade social não é algo estático, seria o objetivo da sociologia, segundo Ianni (2011).

Não apenas os conteúdos selecionados geravam reflexões, mas também o modo como poderiam ser apresentados. Os objetivos de "promover uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social", como desejava Fernandes (1980, p. 106); ou de apresentar uma realidade social dinâmica, segundo Ianni, "culminavam em reflexões sobre o próprio trabalho e o modo como os/as alunos/alunas dariam sentido" (LEITE, 2017, p. 67).

Para nós era necessário saber, ao nível da expressão sociológica, que sentidos os anos de PIBID impactaram os nossos estudantes. Além da continuidade das observações em salas de aula e das intervenções temáticas nos ambientes das escolas, os BID foram convocados a produzir, e produziram (artigos, resumos em anais de eventos, etc.). Como as BID Zarife Souza e Sheila Carvalho (2017), a BID Laiane Santos

e o SU Ewerthon Vieira (2017), a SU Celina Santos (2015; 2016; 2017) e a BID Valéria Martins (2017), o BID Patrick Vasconcelos (2018) e a BID Rosineia Pinto (2018). Todos os demais BID e SU inscreveram comunicações para o II Seminário Institucional PIBID-UESC e VII Seminário Baiano do PIBID, ocorrido em 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Santos (2017) reconhece que o PIBID almeja instituir um ambiente de formação docente que reflete uma concepção na qual a produção e o ensino da ciência se desenvolveriam em um contexto interdisciplinar de aplicação do conhecimento e de busca de inovação pedagógica. Mas, se pergunta: os atores envolvidos com o programa compartilham dessa concepção epistemológica?

No caso do subprojeto de ciências sociais do PIBID-UESC, que executamos nos últimos 4 anos na região cacaueira do sul da Bahia, seja pelas experiências vivenciadas em campo, seja pela produção científica que gerou, podemos afirmar que sim.

Esta concepção de formação docente, centrada nos saberes experienciais, exige, como vimos, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lócus de trabalho dos professores. O diálogo entre as experiências concretas da sala de aula e a pesquisa é uma característica fundamental de um novo modelo de formação de professores. E sabemos que a integração entre pesquisa e docência/ensino faz parte dos objetivos e da prática dos gestores do PIBID.

Já estava em tempo de reconhecer o valor das escolas como espaços fundamentais de formação docente e de produção de um tipo de saber que a universidade, em seu rígido academicismo burocrático, não produz. No caso das ciências sociais, o saber acadêmico está consolidado, cabe-nos o desafio de produzir o saber sociológico escolar, centrado na experiência, criatividade, participação, sensibilidade e compromisso ético para a formação das próximas gerações de docentes de ciências sociais.

Por fim, podemos considerar o PIBID como uma política pública de grande importância na educação, pois, além de contribuir para a formação docente, atua também como política redistributiva e de permanência dos estudantes de licenciatura, que geralmente carecem de recursos para a sua manutenção no ensino superior. Esse caráter social do PIBID faz dele uma proposta diferenciada e inovadora, que os governos deveriam estimular e manter como política permanente, e não gerar insegurança com sua possível interrupção.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde; GEBRAN, Raimunda. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BODART, Cristiano; SILVA, Roniel. Um "raio-x" do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**. Recife/PE: Vol. 2, n. 22, 2016.

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília/DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2010.

D´ÁVILA, A.; COELHO, G. A contribuição do PIBID na formação do licenciando em Ciências Sociais: uma análise sobre essa política pública. In: **Anais do Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes**, UNESP Araraquara, abr. 2013.

FARIAS, Isabel. ROCHA, Cláudio. PIBID: uma política de formação docente inovadora? In: **Revista Cocar**. Belém/PA: vol. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

FRANCISCHETT, M.; GIROTTO, E.; MORMUL, N. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. In: **Revista Educere Et Educare**, vol. 7, n. 13, 1º sem. 2012.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Revista eletrônica planejamento e políticas públicas**, n. 21, Brasília, IPEA, edição de junho de 2000.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos Cedes: Ensino de Sociologia: permanências e novos desafios**, Campinas/SP: UNICAMP, vol. 31, n.85, pp.383-403, set.-dez., 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf (consultado em 04/01/2022).

LEITE, Maria. Os desafios de uma disciplina escolar: práticas docentes no ensino de Sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.** Vol.1, nº. 1, pp. 52-68, Jan./Jun., 2017.

OLIVEIRA, Luiz. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade (consultado em 04/01/2022).

PERES, Marcos; CANÁRIO, Ady. O Programa Conexões de Saberes como política afirmativa no contexto do semiárido nordestino: o caso da UFERSA em Mossoró/RN. In: **Revista Histedbr,** Campinas, FE-UNICAMP, n. 47, p. 297-313, setembro de 2012.

PINHEIRO, Laiane; VIEIRA, Ewerthon. Teatro e transformação social: Notas de experiências produzidas através do Programa PIBID em ocupações estudantis do sul da Bahia. In: **Anais do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Brasília/DF, 2017.

PINTO, Rosineia. **A sociologia no ensino médio e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: reflexões de vivências no Colégio Estadual Moysés Bohana em Ilhéus – Bahia.** Trabalho de Conclusão de Curso. Ilhéus: UESC, 2018.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
SANTOS, Celina. O PIBID como prática emancipatória: experiências de formação docente. In: RIOS, Jane. **Políticas, práticas e formação na educação básica**, Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, Celina. Formação inicial de professores da educação básica: experiências no chão da escola. **In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Cuiabá/MT: UFMT, 2016.

SANTOS, Celina; MARTINS, Valéria. Gênero e relações de poder no IFBA: o projeto de incentivo à aprendizagem como estratégia de ampliação ao debate. In: **Anais do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica.** Brasília/DF, 2017.

SANTOS, Mário. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. Tese de Doutorado em Sociologia. UnB, Brasília/DF, 2017.

SANTOS, Rita. Itens de consumo como demarcadores sociais no ambiente escolar. **Anais do XXX Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais – ENECS**. Uberlândia/MG: UFU, 2015.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Aline. **Educação e políticas públicas de formação de professores no Brasil: uma contribuição para a análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Trabalho de Conclusão. Ilhéus/BA: UESC, 2016.

SILVA, Ileizi. O papel da Sociologia no currículo do ensino médio. In: **Anais do II Simpósio estadual sobre formação de professores de Sociologia**. Londrina/PR: UEL, 2009.

SOUZA, Lucas. Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.** Vol.1, nº.1, p. 35-51, Jan./Jun. 2017.

SOUZA, Zarife; CARVALHO, Sheila. **Identidade: o cabelo como ato político**. In: **Anais do III Seminário Internacional Brasil-Québec Diversidade e educação inclusiva: Perspectivas interdisciplinares e interepistêmicas**. Porto Seguro/BA, 2017. Disponível em: http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/Caderno-de-Resumos.pdf (consultado em 04/01/2022).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Patrick. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação no processo de formação do professor de sociologia: um caminho de transformação?** Trabalho de Conclusão. Ilhéus/BA: UESC, 2018.