

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA – UNIFOR-MG
CURSO DE PEDAGOGIA
ANÁLIA PRISCILA DE ALMEIDA SILVA

**A ATUAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) PARA A MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL**

FORMIGA – MG
2018

ANÁLIA PRISCILA DE ALMEIDA SILVA

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) PARA A MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de Pedagogia do
Centro Universitário de Formiga –
UNIFOR-MG, como requisito parcial
para obtenção do título de licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Francisca
de Souza Lopes

FORMIGA – MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UNIFOR-MG

S586 Silva, Anália Priscila de Almeida.
A atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a melhoria do ensino público no Brasil / Anália Priscila de Almeida Silva. – 2018.
49 f.

Orientadora: Maria Francisca de Souza Lopes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Centro
Universitário de Formiga-UNIFOR, Formiga, 2018.

1. Escola pública. 2. PIBID. 3. Qualidade educacional. I. Título.

CDD 370

Catalogação elaborada na fonte pela bibliotecária
Rosana Guimarães Silva – CRB6-3064

Anália Priscila de Almeida Silva

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) PARA A MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de Pedagogia do
Centro Universitário de Formiga –
UNIFOR-MG, como requisito parcial
para obtenção do título de licenciado em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Maria Francisca de Souza Lopes
Orientadora

Profa. Ma. Neiva Maria Rodrigues Silva
UNIFOR-MG

Profa. Ma. Elizabeth Rocha Carvalho de Oliveira
UNIFOR-MG

Formiga, 7 de novembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada não seria possível sozinha. O sonho da formatura se aproxima e sou grata a todos que contribuíram para que este momento chegasse.

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, por me abraçar nos momentos mais difíceis e por me dar forças para chegar até aqui.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por serem o meu porto seguro e por terem batalhado tanto para que este dia chegasse.

Ao meu irmão, por todo apoio e afeto.

Ao meu namorado, pelo companheirismo e por sempre acreditar em mim.

Aos meus amigos e familiares, por todo carinho e por entenderem os momentos de ausência.

À minha orientadora, Chiquinha, pela paciência, dedicação e auxílio durante todo o trabalho, por quem tenho grande apreço como professora e também como pessoa. Por quem terei sempre um carinho enorme.

Aos meus professores, pelos ensinamentos eternizados e pelos exemplos de profissionalismo.

Às minhas colegas de curso, pelos momentos compartilhados, em especial, minhas “Princesas”, por não me deixarem desanimar e por dividirem comigo momentos que estarão guardados para sempre no meu coração.

RESUMO

Este trabalho disserta sobre a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o intuito de melhorar o ensino público no Brasil. O objetivo é analisar se o referido programa contribui para com a melhoria da qualidade do ensino público no país, descrever seu funcionamento, proposta e abrangência, além de pesquisar sobre a realidade da estrutura das instituições escolares brasileiras. Para buscar respostas sobre as questões citadas acima, utilizou-se como metodologia de trabalho a revisão bibliográfica, embasada em livros e pesquisas de autores que sustentem a discussão, além da reflexão de artigos e informações de sites relacionados ao tema. O estudo justifica-se pela participação da autora responsável por este trabalho no PIBID, durante a qual observou a repercussão positiva dos projetos desenvolvidos nas escolas. Acredita-se que este proporcionará uma reflexão positiva sobre a implementação de políticas educacionais capazes de conceder respostas inovadoras aos problemas enfrentados na Educação.

Palavras-chave: Escola Pública. PIBID. Qualidade Educacional.

ABSTRACT

This paper discusses the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID) theme for the improvement of public education in Brazil. The purpose of this study is to analyze whether this program contributes to the improvement of the quality of public education in the country, to describe its operation, proposal and scope, as well as to investigate the reality of the structure of Brazilian school institutions. Searching for answers to the problem in question, the bibliographical review was based on books and researches from authors that support the discussion, as well as the reflection of articles and information from sites related to the subject. The study is justified by the participation of the author, responsible for this work, in the PIBID, during which she observed the positive repercussion of the projects developed in schools. It can be assumed that this will provide a reflection on the implementation of educational policies capable of providing innovative answers to the problems faced in Education.

Key words: Public School. PIBID. Educational Quality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos por escola e por turma.....	34
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de concessões aprovadas nos editais PIBID 2013.....	21
Gráfico 2 – PIBID: concessões por esfera administrativa e região.....	21
Gráfico 3 – PIBID: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa..	22
Gráfico 4 – PIBID: bolsas de iniciação à docência por área (áreas com mais de mil bolsas).....	23
Gráfico 5 – PIBID: bolsas de iniciação à docência por área (áreas com menos de mil bolsas).....	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Visão panorâmica do processo de crescimento do PIBID, entre os anos de 2009 a 2014.....	20
Tabela 2 – Total de escolas de educação básica da rede pública – serviços.....	26
Tabela 3 – Total de escolas de educação básica da rede pública – alimentação.....	27
Tabela 4 – Total de escolas de educação básica da rede pública – equipamentos..	27
Tabela 5 – Total de escolas de educação básica da rede pública – tecnologia.....	27
Tabela 6 – Acessibilidade.....	28
Tabela 7 – Distribuição das escolas públicas brasileiras em relação às suas infraestruturas.....	29
Tabela 8 – Salários mensais médios (em dólares PPP).....	31
Tabela 9 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas – PNAD 2006.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBIC – Programa Institucional de Iniciação à Ciência

PIBID Diversidade – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a diversidade

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Prouni – Programa Universidade para Todos

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A HISTÓRIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	13
2.1 Histórico de editais do PIBID	17
2.2 PIBID Diversidade.....	18
2.3 Participantes do programa	18
2.4 A evolução do programa em termos quantitativos	19
3.1 A infraestrutura das escolas públicas do Brasil.....	27
3.2 Desafios no exercício da docência no Brasil.....	30
4 A INTEGRAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

A qualidade educacional é dinâmica, devendo se justapor, de forma permanente, a um mundo que vivencia profundas transformações sociais e econômicas. Pressupõe-se, portanto, que a educação seja efetiva na missão de preparar os seres humanos para participarem, integralmente, da “vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo”. (UNESCO, 2001 apud GADOTTI, 2010, p. 7).¹

A educação é um processo que se constrói a longo prazo e se constitui como fruto da associação de diversos fatores para que sua oferta seja eficaz. Por esse motivo, o tema qualidade educacional é tão complexo. (GADOTTI, 2010).

Dentre os inúmeros fatores que interferem na qualidade da educação, Cabral (2012) ressalta a formação adequada dos docentes, uma vez que serão os futuros professores que manterão contato direto com os discentes.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com o MEC (Ministério da Educação) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), é uma iniciativa governamental que, ao aproximar a universidade e a escola básica, possibilita uma otimização na formação dos professores, além de contribuir para com a valorização da docência.

A realização do trabalho justifica-se pela participação da autora, responsável por este estudo, no PIBID, durante a realização do curso de Pedagogia. Observa-se que, nas escolas atendidas pelo programa, são desenvolvidos projetos que se repercutiram satisfatoriamente. Dessa forma, acredita-se que o estudo proporcionará uma reflexão sobre a implementação de políticas públicas educacionais, como o PIBID, capazes de conceder respostas inovadoras aos problemas enfrentados na Educação.

Assim sendo, a pesquisa visa investigar sobre o PIBID e analisar se o referido programa contribui para com a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil. Para atender a esse objetivo, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, embasada em livros e artigos de autores que

¹ UNESCO. **Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/bpi/esp/unescoprensa/2000/01-12s.shtml>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

sustentem a discussão, além da reflexão de artigos e informações de sites relacionados ao tema.

O estudo foi estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro introdutório. No segundo capítulo, apresenta-se o histórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto da educação brasileira, por meio da descrição do seu funcionamento, da sua proposta e sua abrangência no território nacional.

O terceiro capítulo investigará o papel do Estado no cumprimento de seu dever de oferecer padrões mínimos de qualidade às escolas públicas do Brasil. Para apontar a realidade do ensino público no país, recorreu-se a estudos embasados no Censo Escolar. Para averiguar as limitações do professor, no que se refere à formação docente, remuneração salarial, valorização social e desprofissionalização, além da jornada de trabalho, utilizou-se como suporte bibliográfico autores como Losif (2007), Monlevade (2000), Gatti e Barreto (2009) e Pereira (1999). Destaca-se, ainda, a fragilidade dos cursos de licenciatura e critica-se as propostas apresentadas nos currículos e a prevalência do modelo de formação de professores denominado modelo de racionalidade técnica.

O quarto capítulo destinou-se a analisar a atuação do PIBID nas escolas públicas brasileiras. Utilizou-se como suporte para esse fim um Estudo Avaliativo do Programa, publicado em 2014, pela Fundação Carlos Chagas, o qual apresenta narrativas de bolsistas participantes do PIBID.

Em continuidade, apresentam-se as considerações finais e as referências que conduziram à realização deste trabalho. Acredita-se que o assunto não deva ser encerrado, uma vez que a temática qualidade na educação é complexa e, portanto, faz-se necessário refletir e buscar, cada vez mais, a implementação de políticas públicas capazes de responderem às demandas educacionais atuais.

2 A HISTÓRIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma política pública relevante, de abrangência nacional. É uma iniciativa para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa, criado pelo Ministério da Educação (MEC) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi implementado pelo Governo Federal, no ano de 2009, embora o primeiro edital tenha sido criado em 2007. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESa).

O programa foi planejado, estrategicamente, para antecipar o vínculo entre futuros docentes e a escola, promovendo, assim, uma articulação entre estudantes de licenciatura, escolas públicas, professores da rede pública e universidade, conforme explicita o relatório do MEC:

O Pibid oferece bolsas para que os alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área - docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (BRASIL, 2013, p. 67).

Para participar do PIBID, as IES (Instituições de Ensino Superior), públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura, devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência, em consonância com um edital de seleção. Uma vez aprovada pela agência, os bolsistas serão selecionados pela instituição, por meio da publicação de um edital interno, realizado pela própria universidade.

Com vistas ao aperfeiçoamento da formação dos docentes, à valorização do magistério e à contribuição para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, foram instituídos seis objetivos do PIBID:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018).

Nas palavras de Cappelletti, Martiniak e Santos (2013):

De acordo com os objetivos propostos pela CAPES, pretende-se também promover a integração da Universidade com a Educação Básica e inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública. Tal movimento deve proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem e provocar a participação de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa das questões identificadas. Espera-se, ainda, que as escolas públicas possam se tornar protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores de futuros professores. (CAPPELLETTI; MARTINIAK; SANTOS; 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, a CAPES objetivou, por meio da inserção dos alunos do ensino superior nas escolas atendidas pelo PIBID, a conexão entre a universidade e a escola básica, bem como a aproximação da teoria com a prática. Essa iniciativa demonstra uma preocupação em promover uma comunicação entre os futuros docentes e a realidade escolar, permitindo aos mesmos identificarem como ocorre e interagirem no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez identificados, tem-se a oportunidade de elaborar estratégias capazes de superar problemas, provocando no licenciando o desenvolvimento do perfil reflexivo de professor pesquisador. As escolas, por sua vez, são beneficiadas, ao receberem novos sujeitos amparados por embasamentos teóricos em diversas áreas do conhecimento, proveniente do exercício reflexivo acadêmico, permitindo, assim, a oportunidade de acesso à inovação pedagógica e enriquecimento da cultura escolar.

Por meio de uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), teve-se a iniciativa de criar uma nova modalidade de bolsas que assistissem

à formação para a educação básica, uma vez que, até então, a concessão de bolsas esteve sempre voltada para a educação científica e para a pós-graduação. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESb).

Nesse contexto, a Portaria Normativa da CAPES nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência, foi assinada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 13 de dezembro de 2007, e publicada na Seção 1 do Diário Oficial da União. Tal documento instituiu o PIBID no âmbito do Ministério da Educação, da CAPES e do FNDE. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESc).

De acordo com Montandon (2012):

Na Capes, o Programa faz parte da Coordenação de Valorização da Formação Docente – CVD, vinculado à Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério – CGV¹, que por sua vez, está ligado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB². (MONTANDON, 2012, p. 52).

Inicialmente, o programa atendia somente a instituições federais de nível superior e era limitado às licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia, para o Ensino Médio, que compreendiam as áreas mais deficitárias de professores no Brasil. Em poucos anos, o programa expandiu-se e passou a contemplar, além destas, espaços não convencionais de formação, instituições públicas e privadas e todas as licenciaturas. (ANDRÉ, 2012).

A partir do ano de 2010, o PIBID passou a ser direcionado também às universidades comunitárias e à educação no campo e educação indígena, por meio de dois editais especiais, dentre eles, o PIBID Diversidade. (MONTANDON, 2012).

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2013):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio- dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campos e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (BRASIL, 2013, p. 67).

Em 11 de abril de 2016, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria nº 046/2016, que modificaria o enfoque do PIBID – inicialmente voltado para a formação de professores –, reduzindo-o ao atendimento do reforço escolar e aprendizagem, que abrangeria somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e as escolas com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo do estabelecido. Por meio desse documento, os trabalhos do PIBID e PIBID Diversidade seriam interrompidos, uma vez que a CAPES exigiu que as IES assinassem um termo renunciando aos projetos institucionais em andamento, correspondentes aos editais 061 e 066/2013. Na tentativa de impedir esse retrocesso na área da Educação, deu-se início a uma mobilização, em nível nacional, por meio de notas, ofícios e cartas de repúdio contrárias à adesão da proposta do novo projeto. Posteriormente, a Portaria nº 046/2016 foi revogada pela Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016, dando-se continuidade ao desenvolvimento do programa, conforme proposto nos editais em andamento. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016).

Em 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação anunciou a nova Política Nacional de Formação de Professores, que, segundo o ministro da Educação, Mendonça Filho, visa “ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. (MONTEIRO, 2017).

No entanto, dentre as medidas adotadas pelo MEC, apresentou-se a modernização do PIBID, por meio de um novo programa, denominado Residência Pedagógica. De acordo com o Informe 01-2018, publicado em 17 de janeiro de 2018, pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), o PIBID e o PIBID Diversidade antecederiam o ingresso do licenciando no Programa Residência Pedagógica, conforme proposta da CAPES, e estariam relacionados à Prática como componente curricular, enquanto a Residência Pedagógica estaria vinculada ao Estágio Curricular Supervisionado. Embora essa proposta tenha sido

alvo de críticas e mobilizações, no tocante à descontinuidade dos projetos desenvolvidos, a CAPES optou por lançar um novo edital, com novas regras para o funcionamento dos programas PIBID e PIBID Diversidade, os quais se apresentam a seguir. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESd).

2.1 Histórico de editais do PIBID

Embora o programa seja relativamente novo, foram publicados oito editais até o ano de 2013, com o objetivo de selecionar as instituições de ensino superior e seus respectivos projetos para participação.

O primeiro edital do PIBID foi inspirado no Programa Institucional de Iniciação à Ciência (PIBIC), lançado na década de 90, pelo presidente da CAPES, Prof. Dr. Jorge Almeida. No entanto, o referido edital foi elaborado com foco na docência. (BRASIL, 2013).

Observa-se, a seguir, a expansão do programa, por meio de editais, segundo a CAPES:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior (IFES);
- Edital CAPES nº 02 /2009 – amplia o PIBID às instituições públicas estaduais;
- Edital CAPES nº 18/2010 – estende o PIBID às instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 02/2010 CAPES/Secad – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo;
- Edital nº 01/2011 – convida instituições públicas em geral (ensino superior) – IPES;
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 – para instituições de ensino superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição;
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 – para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;

- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013 – Pibid Diversidade: para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas. (BRASIL, 2013, p. 68).

O edital vigente nº 07/2018, lançado em 01/03/2018 e previsto para iniciar suas atividades a partir de agosto do referido ano, modifica o público-alvo do PIBID. Após uma reformulação do programa, os discentes que podem participar da nova seleção são aqueles que estiverem, obrigatoriamente, cursando a primeira metade de curso de licenciatura. Desde sua implementação, o público-alvo do PIBID compreendia todos os estudantes regularmente matriculados em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo programa. Além disso, o referido edital amplia o PIBID para as IES privadas, com ou sem fins lucrativos, sendo requisito para as IES privadas, com fins lucrativos, possuírem, pelo menos, um curso de licenciatura participante do Prouni (Programa Universidade para Todos). (BRASIL, 2018).

2.2 PIBID Diversidade

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a diversidade (PIBID Diversidade) visa atender às especificidades das licenciaturas Interculturais Indígenas e de Educação do Campo. Nesse contexto, as atividades didático-pedagógicas são desenvolvidas pelos bolsistas em escolas de educação básica indígenas e do campo, dentre elas, escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESe).

Os cursos de licenciatura – Intercultural, Indígena e Campo – das IES participantes do projeto devem contemplar as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos.

2.3 Participantes do programa

As modalidades das bolsas concedidas pela CAPES dizem respeito a cinco perfis de alunos e professores que, juntos, compõem o quadro de participantes do projeto:

1. **Iniciação à Docência:** corresponde aos discentes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura das IES participantes, abrangidos pelo subprojeto;
2. **Supervisão:** designados para realizar o acompanhamento e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, os professores das escolas públicas da educação básica deverão supervisionar, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes;
3. **Coordenação de Área:** docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as demais áreas e com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades;
4. **Coordenação de Área de Gestão e Processos Educacionais:** modalidade existente nas IES com elevado número de bolsistas. Corresponde ao professor da licenciatura que atua como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional, de forma a garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos participantes bolsistas;
5. **Coordenação Institucional:** docente da licenciatura responsável pela coordenação, zelo e qualidade do projeto PIBID no âmbito IES e pela interlocução com a CAPES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. (BRASIL, 2018; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESf).

2.4 A evolução do programa em termos quantitativos

O Programa Institucional de Iniciação à Docência é relativamente recente, mas, em menos de dez anos de desenvolvimento, é notório o crescimento significativo, desde sua implementação, fruto da qualidade e relevância que o programa tem demonstrado para a educação brasileira. Em conformidade com o último Relatório de Gestão produzido pela CAPES, no período de 2009 e 2014, o número de concessões aprovadas nos editais para o PIBID e PIBID Diversidade subiu de 3.088 para 90.254 (incluindo todas as modalidades de bolsas das IES selecionadas no edital 2013 e uma instituição – Faculdade Cenecista de Campo Largo – que manifestou desistência na implementação da proposta em 2014).

(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESf).

Dessa forma, o Programa foi implementado, de fato, em 283 instituições, totalizando 90.247 concessões para 2014. Foram selecionados 313 projetos institucionais do PIBID e PIBID Diversidade, desenvolvidos em 6.055 escolas de educação básica. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESf).

Tabela 1 - Visão panorâmica do processo de crescimento do PIBID, entre os anos de 2009 a 2014

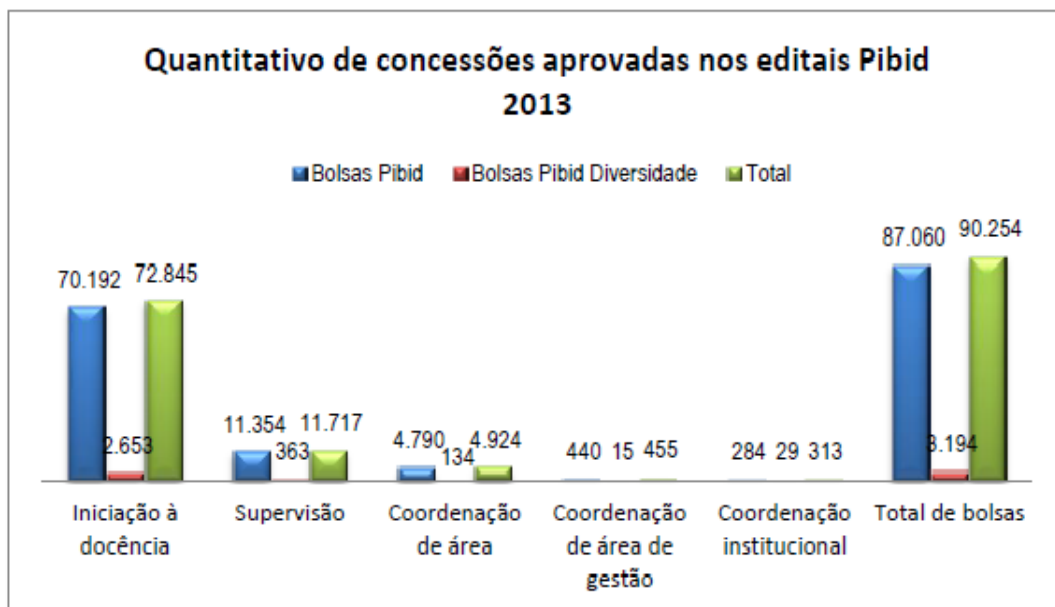
ANO	Bolsas concedidas	Iniciação à Docência	Coordenador	Supervisor	Total
2007	Edital 2007. As concessões iniciaram em 2009	2.326	259	503	3.088
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2008	Não foi lançado edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2009	Edital 2009	8.882	557	1.167	10.606
	Vigentes no ano	11.208	816	1.670	13.694
2010	Edital 2010	2.441	165	414	3.020
	Vigentes no ano	13.649	981	2.084	16.714
2011	Edital 2011	10.526	1.039	1.727	13.292
	Vigentes no ano	24.175	2.020	3.811	30.006
2012	Edital 2012	18.221	1.241	2.941	22.403
	Vigentes no ano (Exceto 3.088, encerradas do Edital 2007)	40.070	3.002	6.249	49.321
2013	Edital 2013. As concessões iniciaram em 2014	72.845	5.692	11.717	90.254
	Vigentes no ano	40.070	3.002	6.249	49.321
2014	Não foi lançado edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano (Exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado)	72.840	5.691	11.716	90.247

Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESf.

A tabela acima expõe uma visão panorâmica do processo de crescimento do PIBID, entre os anos de 2009 a 2014, uma vez que sua implementação só ocorreu, de fato, dois anos após a sua criação. Observa-se o aumento da quantidade de bolsas concedidas e o número de participantes ativos até dezembro de 2014.

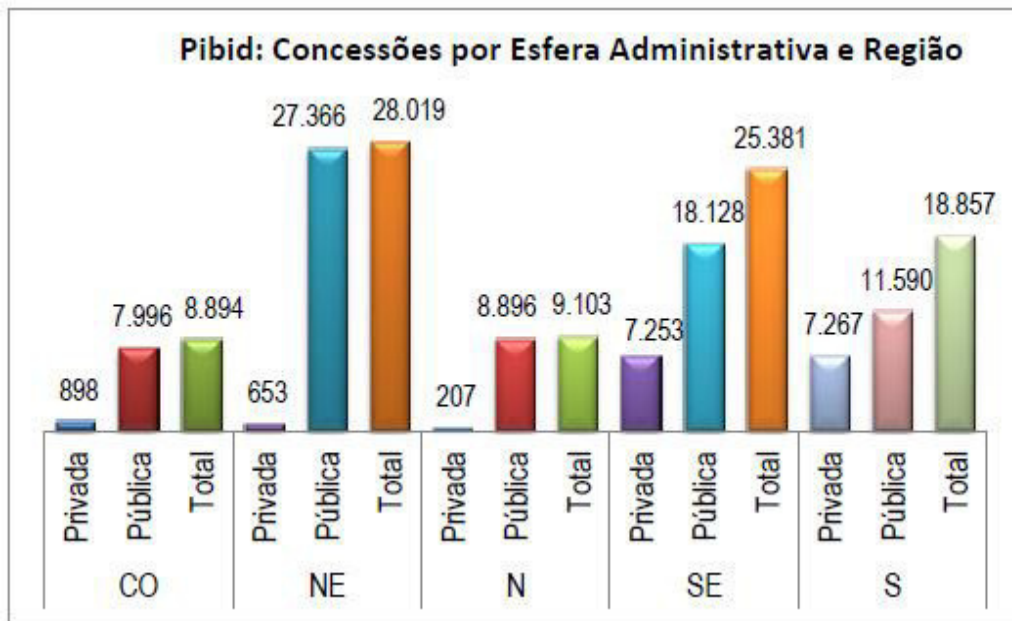
Salienta-se que os projetos aprovados pelo edital do ano de 2007 foram iniciados em 2009 e encerrados no final de 2011. Por essa razão, no quantitativo correspondente ao ano de 2012, não estão incluídas as bolsas do edital 2007. No final do ano de 2013, os editais de 2009, 2010, 2011 e 2012 foram encerrados. Após a apresentação das propostas das instituições interessadas no programa, frente às mudanças decorrentes da portaria implementada em 2013, deu-se continuidade às concessões no ano de 2014.

Gráfico 1 – Quantitativo de concessões aprovadas nos editais PIBID 2013



Fonte: BRASIL (2013).

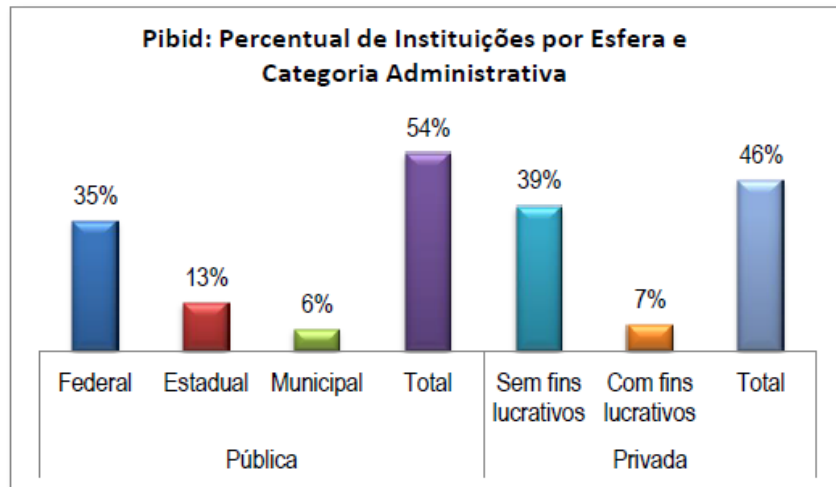
Gráfico 2 – PIBID: concessões por esfera administrativa e região



Fonte: BRASIL (2013).

Os dados quantitativos desse documento demonstram que o programa está presente em todos os estados brasileiros e nas esferas administrativas pública e privada. A região Nordeste apresenta maior número de participantes bolsistas: 28.019 concessões, sendo 653 bolsas para IES públicas e 27.366 para IES privadas, correspondente a 31% do percentual total. A segunda região com maior número de concessões é a região Sudeste, com 7.253 bolsas para IES públicas e 18.128 para IES privadas, totalizando 25.381 concessões e percentual de 28%. A região Sul apresenta a maior quantidade de bolsas para IES privadas: 7.267 e um percentual de 21%. A região Norte concedeu 9.103 bolsas, o que corresponde a 10% do total, sendo 8.896 para IES públicas e 207 para privadas. A área com menor número de concessões é a região Centro-oeste: 898 bolsas para IES públicas e 7.996 para IES privadas, abrangendo, assim, 10% do total de concessões em 2014.

Gráfico 3 – PIBID: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa

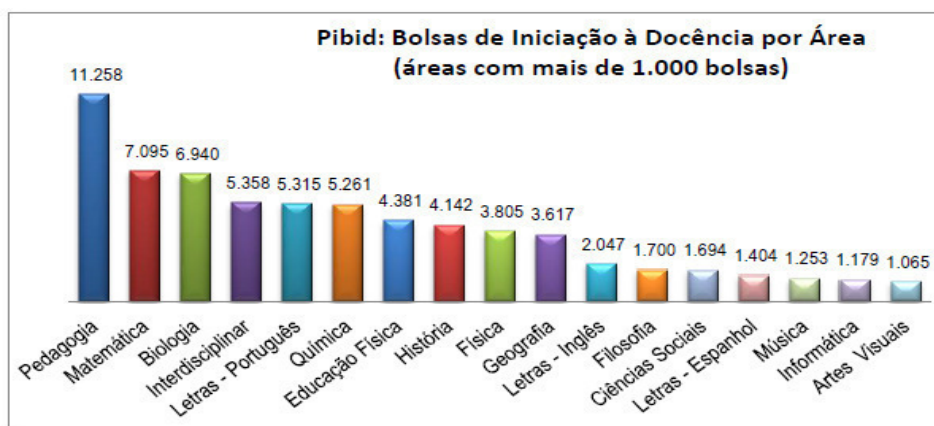


Fonte: BRASIL (2013).

O relatório também indica que a esfera administrativa com maior percentual é a pública, com 54%, abrangendo 99 instituições federais, 37 estaduais e 16 municipais, enquanto a esfera privada apresenta 46%, sendo 111 instituições sem fins lucrativos e 20 com fins lucrativos.

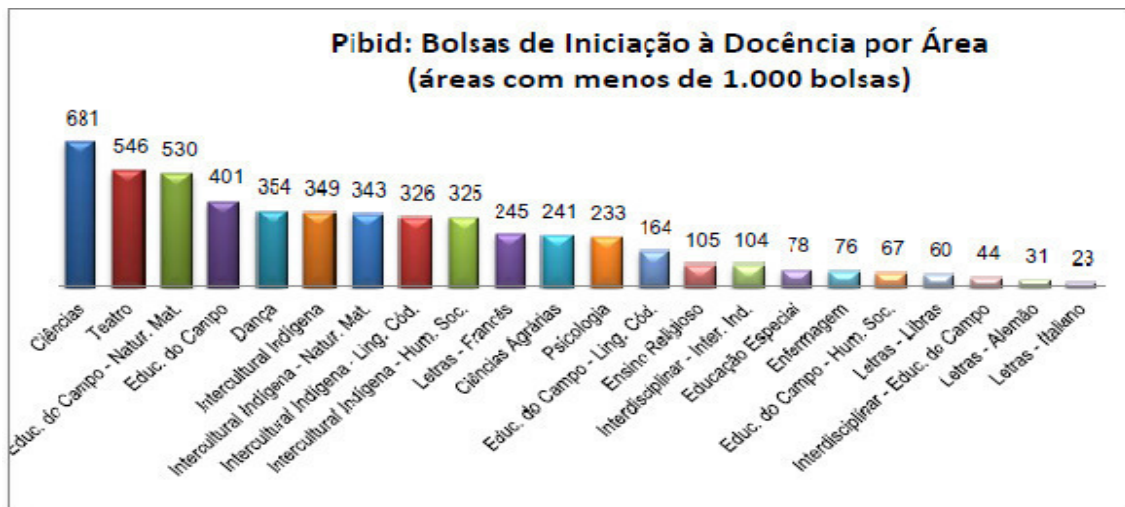
Dentre as áreas contempladas pelo PIBID em 2014, aquelas que mais solicitaram concessões de bolsas do programa (superior a cinco mil solicitações) foram, respectivamente, Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras e Química. Aquelas com menos de mil bolsas de iniciação à docência em 2014 somam 22 áreas, sendo a área de Letras-Italiano com menor quantidade de bolsas.

Gráfico 4 – PIBID: bolsas de iniciação à docência por área (áreas com mais de mil bolsas)



Fonte: BRASIL (2013).

Gráfico 5 – PIBID: bolsas de iniciação à docência por área (áreas com menos de mil bolsas)



Fonte: BRASIL (2013).

Em 18 de janeiro de 2017, a CAPES divulgou o número de bolsas ativas, referentes ao fomento da agência em 2016: 72.057, sendo 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPESf).

3 A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E O COMPROMISSO DO ESTADO

A garantia de uma escola pública gratuita e de qualidade para toda a população brasileira é um objetivo almejado por muitos educadores e por diferentes segmentos que compõem a sociedade. (NASCIMENTO, 1999).

De acordo com Moran (2012), para que qualquer país possa progredir, é indispensável a oferta de uma educação universal e de qualidade. Ainda segundo o autor, esse é o caminho para a evolução, competição e superação da desigualdade; é por meio da educação que se pode oferecer “perspectivas melhores de autonomia, empreendedorismo e empregabilidade.” (MORAN, 2012, p. 8).

Para Libâneo (2011), há muitas razões para se insistir no estudo da escola pública. A principal delas é que a escolarização é um direito inalienável da pessoa humana, então, há uma responsabilidade do Estado e da sociedade em assegurá-la a todos.

Ainda que tenha ocorrido uma significativa evolução ao acesso da população à escolaridade, Goldemberg (1993) denuncia a deficiência da qualidade do ensino nas instituições escolares brasileiras:

Apesar do muito já conseguido, as deficiências do sistema educacional brasileiro constituem certamente um entrave para a modernização da sociedade e precisamos reconhecer que: a qualidade do ensino, tanto público como privado e em todos os níveis é, na maioria dos estabelecimentos, muito deficiente; apesar da quase universalização do acesso à escola que se logrou a atingir, uma porcentagem demasiado pequena dos alunos consegue completar os oito anos do ensino básico obrigatório; o ensino de nível médio não consegue preparar adequadamente os estudantes para a universidade, nem para o ingresso no mundo do trabalho; a formação oferecida nas universidades não promove a qualificação que seria necessária; e a pesquisa é, no mais das vezes, incipiente ou inexistente. (GOLDEMBERG, 1993, p. 70).

Gatti (2007) corrobora com a ideia do autor, ao afirmar que o Brasil está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo nas áreas públicas de ensino.

Para Moran (2012), “a escola é pouco atraente” e não acompanha a evolução da sociedade. O autor faz uma crítica aos modelos de educação nos quais os alunos estão sujeitos: “modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes”. (MORAN, 2012, p. 7-8).

Ainda sobre o tema, Moran (2012) constata:

As disciplinas estão soltas, falam de assuntos sem ligação direta com a vida do aluno. Muitos professores estão desmotivados. A infraestrutura está bastante comprometida, o acesso real da maior parte dos alunos à internet é muito insatisfatório. (MORAN, 2012, p. 7).

Embora haja um consenso entre diversos pesquisadores a respeito desse diagnóstico, as investigações sobre as causas e as possíveis mudanças desse quadro demonstram-se extensas, em função da complexidade e abrangência do sistema educacional. Sendo assim, parte-se do pressuposto que há uma “multiplicidade de fatores que envolvem a dificuldade da escola pública em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da população brasileira”. (IOSIF, 2007, p. 19).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), os processos educativos, os resultados escolares e a conquista de uma aprendizagem mais significativa são afetados em demasia pelas dimensões intra e extraescolares. As dimensões extraescolares estão relacionadas à dimensão socioeconômica e cultural dos envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no domínio do Estado. As dimensões intraescolares compreendem as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a formação e profissionalização do docente e o acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos.

Segundo Dourado (2007):

Uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (DOURADO, 2007, p. 940).

Gadotti (2010) enumera três condições indispensáveis para que uma escola seja de qualidade: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto. O autor enfatiza que a qualidade do ensino depende muito da qualidade do docente e da oferta de condições materiais, físicas e pedagógicas.

No entanto, estudos relacionados à condição de oferta das escolas públicas brasileiras têm colocado em evidência que o Estado não está sendo efetivo no cumprimento de seu dever de oferecer padrões mínimos de qualidade, conforme

estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996).

A seguir, apresenta-se uma análise da infraestrutura das instituições escolares públicas do território brasileiro.

3.1 A infraestrutura das escolas públicas do Brasil

De acordo com o Censo Escolar 2017, as escolas públicas brasileiras representam 78,3% da educação básica do país, sendo a rede municipal a dependência administrativa com maior número de matrículas: 61,3%. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2017).

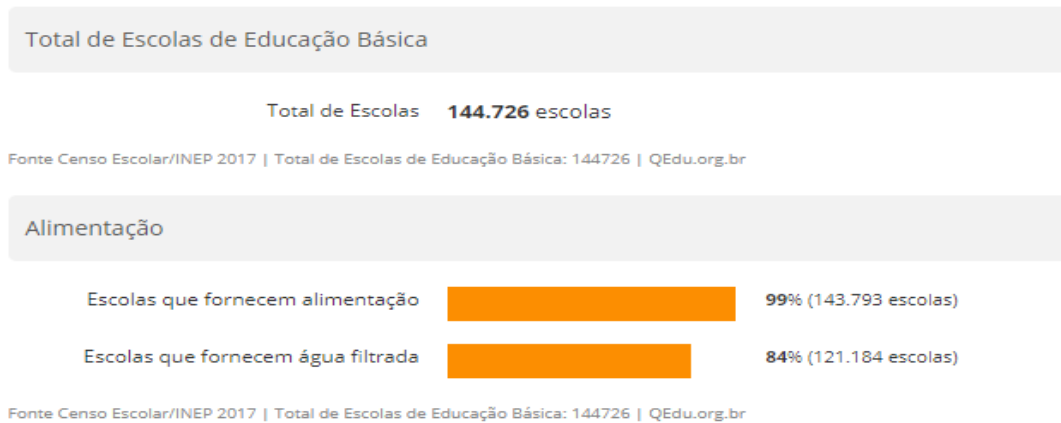
Todavia, observa-se que ainda são encontradas deficiências de infraestrutura nessas instituições, inclusive na oferta de recursos básicos, como saneamento e abastecimento de água, esgoto e energia; no fornecimento de água filtrada e na disponibilização de equipamentos e internet, conforme expresso nas tabelas a seguir.

Tabela 2 – Total de escolas de educação básica da rede pública – serviços



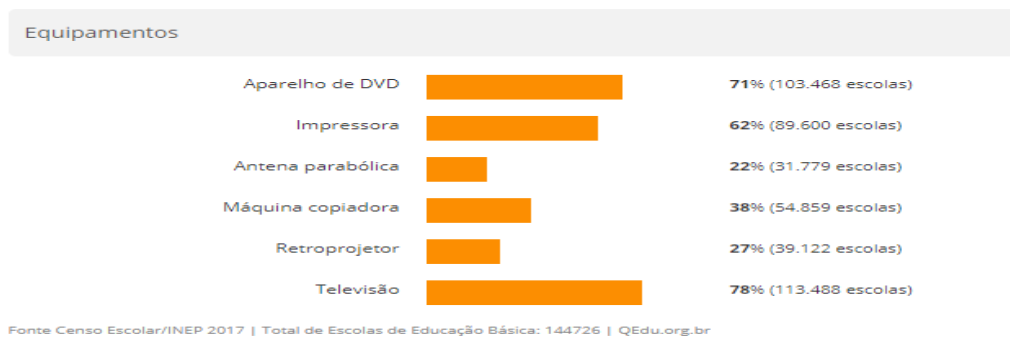
Fonte: INEP (2017).

Tabela 3 – Total de escolas de educação básica da rede pública – alimentação



Fonte: INEP (2017).

Tabela 4 – Total de escolas de educação básica da rede pública – equipamentos



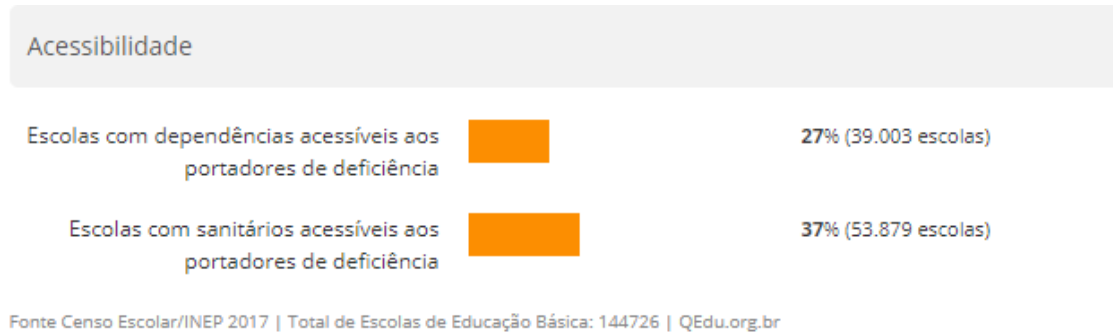
Fonte: INEP (2017).

Tabela 5 – Total de escolas de educação básica da rede pública – tecnologia



Fonte: INEP (2017).

Tabela 6 – Acessibilidade



Fonte: INEP (2017).

Com o objetivo de analisar a realidade das escolas brasileiras, foi desenvolvida uma escala, por Soares Neto et al. (2013), de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, na qual foram estabelecidos quatro níveis de infraestrutura, sintetizados abaixo:

- a) Elementar: escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha;
- b) Básico: além dos itens presentes no nível anterior, em geral, elas possuem sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora;
- c) Adequado: além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, com espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil e equipamentos complementares, como copiadora e acesso à internet;
- d) Avançado: além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades especiais.

Tabela 7 – Distribuição das escolas públicas brasileiras em relação às suas infraestruturas

Níveis de infraestrutura	Quantidade de escolas públicas	Percentual de escolas públicas	Quantidade de estudantes matriculados	Percentual de estudantes matriculados
Elementar	81.502	51,8	6.682.827	14,4%
Básico	56.131	35,7	23.864.682	51,5%
Adequado	18.949	12,0	14.968.775	32,3%
Avançado	799	0,5	846.791	1,8%
Total	157.381	100%	46.363.075	100%

Fonte: SOARES NETO et al. (2013).

Ainda segundo Soares Neto et al. (2013):

[...] ao se considerar somente as escolas públicas, nota-se que 51,8% delas têm infraestrutura na categoria elementar e estas são responsáveis pela educação de mais de seis milhões de estudantes, o que representa 14,4%. (SOARES NETO et al., 2013, p. 383).

Observa-se, ainda, que apenas 0,5% das escolas públicas brasileiras oferecem uma estrutura mais próxima do ideal, para apenas 1,8% dos estudantes. Conclui-se que mais de 50% dos discentes das escolas públicas estão matriculados em instituições que oferecem um nível de infraestrutura básica aos seus alunos.

Para Iosif (2007), o professor da escola pública constitui-se como uma figura primordial, frente ao desafio de se educar com qualidade, no entanto, no cotidiano das práticas docentes, são encontradas contradições que, segundo a autora, “podem mudar totalmente o sentido de sua ação educativa”. (IOSIF, 2007, p. 121).

A seguir, apresentam-se algumas delas.

3.2 Desafios no exercício da docência no Brasil

Nas palavras de Santos (2015), para que o docente possa colaborar para com o processo de humanização do homem, primeiramente, é necessário que o professor seja valorizado por ele próprio, pelos governos e pela sociedade, uma vez que “a excelência na qualidade da Educação dos indivíduos e da sociedade começa pela excelência da profissão docente”. (SANTOS, 2015, p. 358).

No entanto, Boito Jr. (2002) denuncia a ocorrência da desvalorização docente, ao afirmar que “as condições de vida e de trabalho” dos profissionais da educação se degeneraram, intensamente, nos últimos anos. (BOITO JR., 2002, p. 16).

Para Oliveira (2010), o professor da escola pública está condicionado a responder a demandas que estão além de sua formação, uma vez que, além da função de professor, os docentes desempenham funções como “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. (OLIVEIRA, 2010, p. 1132). Ainda segundo o autor, situações como essas provocam no educador um sentimento de desprofissionalização e perda da identidade profissional. (OLIVEIRA, 2010).

Junqueira & Muls² (2000 apud JACOMINI; PENNA, 2016) afirmam que a realização de reformas educacionais contribuiu para a fragilização e precariedade do trabalho docente:

Alguns indícios dessa precariedade estão no fato de o docente enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade pelos pais e pelos alunos; de ter deixado de ser referência na comunidade; de lidar com mais dificuldade com questões de indisciplina na sala de aula; e de passar a ser alvo de críticas vindas dos mais variados setores da sociedade (Junqueira & Muls, 2000 apud JACOMINI; PENNA, 2016).

Iosif (2007) corrobora com o pensamento dos autores, ao destacar que a figura do professor já representou “sinônimo de respeito social e conhecimento”, e atribui ao avanço da escolarização pública a explicação da perda gradativa de suas condições de trabalho, do respeito social e de seu salário. (IOSIF, 2007, p. 123).

Para Carissimi e Trojan (2011), a remuneração está associada à valorização docente, uma vez que “revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor.” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 61). Nesse sentido, as autoras apontaram que duas pesquisas “La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe” e “Education at a Glance”, feitas em 2007, por Morduchowicz & Duro, revelaram que o Brasil ocupa uma das posições inferiores em relação ao pagamento dos salários dos docentes, conforme a tabela abaixo:

² Junqueira, C., & Muls, L. O processo de pauperização docente. **Contemporaneidade e educação**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 136-149, set. 2000.

Tabela 8 – Salários mensais médios (em dólares PPP³)

País	Valor salarial médio
Países da OCDE	2.310,00
Colômbia	1.284,00
Costa Rica	1.268,00
Chile	1.196,00
México	975,00
Argentina	934,00
Brasil	892,00
Venezuela	866,00

Fonte: *La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance 2007*. Dados 2005⁴ apud Carissimi e Trojan (2011).

Observa-se a precariedade da remuneração dos professores brasileiros e de outros países da América Latina, quando comparada com a média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com as autoras, deve-se considerar a jornada de trabalho por semana, a qual é diferente nos países analisados: “Enquanto a média de trabalho dos professores em 17 países da América Latina é de 37 horas, no Brasil, os valores pagos correspondem a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais”. (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 62).

Paz e Leite (2013) demonstraram que a situação da remuneração docente, quando comparada em nível nacional, também se configurou de forma insatisfatória.

³ Purchasing Power Parity (PPP), ou a Paridade do Poder de Compra (PPC) é um método muito útil para comparações internacionais, uma vez que mede quanto uma determinada moeda poderia comprar, se não sofresse influência das razões de mercado ou de política econômica (por exemplo, diferenças de rendimentos e custo de vida. É alternativo à taxa de câmbio).

⁴ MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. **La inversión educativa en América Latina y el Caribe**. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: Unesco/IIPE, 2007, 61 p. Disponível em: <www.iipe-buenosaires.org.ar>. Acesso em: 05/10/2010.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁵, realizada em 2006, verificou-se que os professores recebiam os rendimentos mais baixos, em comparação com outras profissões que também exigem formação em nível superior.

Tabela 9 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas – PNAD 2006

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: GATTI, BARRETO (2009).

Os autores ressaltam que, mesmo que a média semanal de horas-trabalho dos professores seja inferior à de algumas profissões, a classe docente ainda se encontra em desvantagem. As ideias de Souza (2008) vão ao encontro das ideias das autoras, uma vez que, para o referido autor, deve-se considerar também dentro da jornada de trabalho docente o diferencial entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho.

Souza (2008) salienta que o tempo de trabalho do professor vai além do número de horas semanais trabalhadas, pois abrange também:

[...] tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes. (SOUZA, 2008, p. 360).

Machado (2007) afirma que a precariedade da remuneração docente pode implicar na rotatividade de professores. Monlevade (2000) atribui como

⁵ Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos, abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos, também são investigados.

consequência da desvalorização salarial dos educadores a multiplicação da jornada de trabalho, uma vez que os professores duplicaram e/ou triplicaram sua jornada para compensar os baixos salários. Em decorrência dessa situação, Jacomini e Penna (2016) salientam que a excessiva jornada de trabalho interfere na qualidade de ensino ofertada pelos professores:

Constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada. Duas questões podem ser destacadas: maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional, como consequência do excesso de trabalho. Ambas têm implicação na qualidade do ensino, seja pelo excesso de licença médica, seja por aulas que nem sempre são bem preparadas ou bem ministradas, em consequência do cansaço do professor. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 190).

Dimenstain⁶ (2007 apud IOSIF, 2007) sinaliza que os professores de escolas públicas têm sido submetidos à situação de estresse, impotência e ansiedade, diante de circunstâncias como:

[...] se o professor perde o encanto de ensinar, ele morre enquanto profissional e fica apenas à espera de sua aposentadoria e, é justamente isso que está ocorrendo com muitos de nossos docentes. Essa “morte” acaba sendo resultado de classes superlotadas, falta de estrutura das escolas, pais desinteressados, alunos violentos, poucos incentivos e valorização do trabalho realizado. [...] há ainda casos relacionados às doenças psicológicas dos alunos ou dificuldades graves de aprendizagem, que muitas vezes acabam sendo ignoradas por gestores, famílias e Estado. O professor fica com uma grande responsabilidade, uma vez que geralmente, é ele que identifica e tem que lidar diariamente com esses problemas e limitações em sala de aula, ainda que não tenha a formação, preparação e apoios institucionais e familiares necessários. (IOSIF, 2007, p. 125).

Nessa linha de raciocínio, Pintoco (2017) considera que a qualidade da educação está relacionada, de forma negativa, com o acréscimo do tamanho das turmas, uma vez que o excesso de alunos impossibilita o docente de utilizar suas técnicas de modo satisfatório, prejudicando a orientação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem e a realização de uma avaliação fundamentada. No Brasil,

⁶ Dimenstain, 2007. Dificuldades na área afastam profissional. **Folha on-line**. Disponível em: <<https://www.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2007.

o número de alunos por escola e turma está muito acima da média TALIS⁷, como indica o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de alunos por escola e por turma

Países	Nº de alunos por escola	Média de alunos por sala
Brasil	601,2	32,2
Áustria	300,6	21,1
Eslováquia	351,8	21,1
Média TALIS	498,1	23,5

Fonte: OCDE⁸ (2009).

Para Vasconcellos (2011), os professores não estão totalmente preparados para atuarem nas escolas, pois são vítimas da frágil formação à qual tiveram acesso. Como consequência, os docentes reproduzem uma metodologia instrucionista, apresentam dificuldades para resolver conflitos em sala de aula, são dependentes do livro didático, pouco criam material didático próprio e se intimidam frente às pressões dos pais dos alunos.

De acordo com Fiorentini e Oliveira (2013), via de regra, os cursos de licenciatura têm recebido críticas provenientes tanto dos próprios licenciandos, egressos e dos docentes formadores, quanto de pesquisadores:

Essas críticas referem-se aos currículos, sobretudo às disciplinas específicas, às metodologias de ensino das aulas, ao distanciamento ou desconexão entre as práticas de formação e as práticas de ensinar e aprender na escola básica, à falta de diálogo ou interrelação entre as disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógica, ao isolamento do estágio, entre outras. (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 918-919).

⁷ A TALIS (Teaching and Learning International Survey) foi uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como parte do programa Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), coordenada, em nível nacional, pelo INEP. Foi a primeira pesquisa internacional a levantar dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas nessa área.

⁸ A sigla OCDE significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. Essa organização é um fórum internacional que promove políticas públicas entre os países mais ricos do planeta, isto é, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleçam a economia global.

Iosif (2007) corrobora com o pensamento dos autores, ao denunciar que os currículos das licenciaturas estão estagnados e que a formação atual continua sendo a mesma de décadas passadas, uma vez que, quando não retrocedem, pouco evoluem. Ainda segundo o autor, a formação dos futuros educadores é ofertada de forma limitada e cheia de contradições, contribuindo para que esses profissionais tenham uma perspectiva distorcida da realidade escolar e dos problemas sociais de seu ambiente de atuação:

Os professores são formados para atuar em uma realidade ideal, onde os alunos esperados são, geralmente, brancos, de classe média, limpos, educados, com pais presentes e sem problemas de aprendizagem. (IOSIF, 2007, p. 130-131).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a formação ofertada nas universidades aos futuros professores apresentam currículos segmentados, com conteúdos demasiadamente genéricos, além da vasta “dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 58).

Para Pereira (1999), ainda é predominante nas universidades brasileiras o modelo de formação de professores denominado modelo da racionalidade técnica, no qual a prioridade dada à formação teórica prevalece sobre a formação prática, uma vez que a segunda é considerada apenas como um espaço para aplicação dos conhecimentos teóricos. O autor critica que, durante a preparação profissional dos docentes dessas universidades, o contato com a realidade escolar é mais frequente nos períodos finais dos cursos e de forma pouco assimilada com a formação teórica precedente.

Nesse sentido, Moran (2012) apresenta uma proposta de reelaboração desses currículos:

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio do fim de curso. Todo o currículo pode se elaborado pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade em que estudam, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, casos e projetos do cotidiano para a sala de aula [...] é importante que ela aconteça em todos os cursos e em todas as etapas do processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades de cada um. Se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar atividades integradoras da prática com teoria, do compreender com o vivenciar, do fazer e do refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso. (MORAN, 2012, p. 100).

É frente a esse real desafio que o Programa Institucional de Iniciação à Docência foi pensado. Goes (2013 apud CAPPELLETTI; MARTINIAK; SANTOS; 2013) defende a ideia que a docência deve ser pensada como um espaço de “estudos e pesquisas”, não deixando de valorizar as vivências, experiências, relações interpessoais e descobertas que contribuem para a formação acadêmica do universitário. (GOES, 2013 apud CAPPELLETTI; MARTINIAK; SANTOS; 2013, p. 13).

No próximo capítulo, apresentam-se informações as quais demonstram que a proposta do PIBID não se restringe apenas à integração entre universidade e escola, mas configura-se como uma iniciativa que tem produzido bons frutos no campo educacional, beneficiando, mutuamente, o percurso formativo dos bolsistas e participantes do programa e as redes escolares atendidas.

4 A INTEGRAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uma escola de qualidade deve constituir-se em um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades dos educandos, as quais contribuam para a formação de sujeitos críticos, capazes de pensar e modificar a sociedade em que vivem de forma positiva.

No entanto, para Gadotti (2010), é fundamental considerar a qualidade da educação sistematicamente, uma vez que “o sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. Medidas isoladas não surgirão efeitos”. Portanto, segundo o autor, para melhorar a educação, é necessário melhorar o seu conjunto, desde a creche ao pós-doutorado.

Nesse sentido, Machado (2007) afirma que:

[...] nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (MACHADO, 2007, p. 279).

Nessa perspectiva, um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência, publicado em 2014, pela Fundação Carlos Chagas, apresentou algumas contribuições do programa para a história da Educação brasileira. O referido estudo configura-se como uma síntese avaliativa de um projeto firmado entre o MEC e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mediado pelas especialistas em formação de docentes Prof^a. Dr^a. Bernardete Angelina Gatti e a Prof^a. Dr^a. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, e apresenta relatos e depoimentos de uma análise feita com cerca de 38.000 bolsistas do Programa PIBID. (GATTI et al., 2014, p. 6).

Ressalta-se que, na época em que foi realizado o estudo, o programa contava com 45.000 participantes em todo o Brasil. O documento destaca a vitalidade que a qualidade formativa representa para a sociedade e ressalta que, para formar bem os discentes das escolas de educação básica, é indispensável investir na formação dos professores. (GATTI et al., 2014). Dessa forma, o PIBID representa uma interface que “permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e

professores a interagir com a rede escolar pública”. (GATTI et al., 2014, p. 60). Essa interação resultou em um benefício mútuo para a qualidade do ensino oferecido às escolas, para as licenciaturas e para a formação do professor, uma vez que o programa:

Possibilitou a criação de um fluxo de mão dupla entre teoria e prática, entre a academia e o contexto escolar, o que, segundo os depoimentos, tem revertido em benefícios tanto para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, quanto para a qualidade do ensino nas escolas e, em última instância, tem redundado em uma melhoria na formação docente. (GATTI et al., 2014, p. 91).

De acordo com o estudo, o trabalho em conjunto dos Licenciandos, Coordenadores de Área e Professores Supervisores contribuiu para com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, por meio da utilização de metodologias alternativas, projetos e atividades práticas que passaram a ser desenvolvidas nas instituições públicas (GATTI et al., 2014, p. 91), além de “favorecer o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços” (GATTI et al., 2014, p. 105), como demonstra os depoimentos de dois Coordenadores Institucionais e de um Professor Supervisor que leciona nos primeiros anos do ensino fundamental:

O Pibid vem se constituindo como um espaço pedagógico importante para a comunidade escolar, creditando aos bolsistas de iniciação à docência e aos professores supervisores uma referência em termos de articulação de projetos didáticos inovadores, de planejamento de ensino, de elaboração de materiais, de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras práticas. **(CI – NE)** (GATTI et al., 2014, p. 91).

Pudemos perceber o entusiasmo dos alunos da IES ao relatarem as aprendizagens que viram os alunos das escolas alcançarem. A identidade profissional só é formada dentro do local de atuação e desenvolvimento da profissão, ou seja, na escola. Esta é uma oportunidade de desenvolvimento de Identidade Profissional que jamais será esquecida. Nos leva a refletir sobre a necessidade de desenvolvermos políticas de estágios obrigatórios mais eficientes e programas de inserção do professor na carreira docente com tutoria. Faz bem para a identidade do professor em formação e para a renovação do professor que já está em atuação. E, claro, o maior beneficiado seria o aluno no seu processo de aprendizagem. **(CI – S)** (GATTI et al., 2014, p. 91).

O Pibid trouxe algumas mudanças perceptíveis para a instituição onde trabalho, como na estrutura e no uso da biblioteca, a utilização de jogos e do laboratório de informática nas aulas de reforço. Também no acompanhamento dos alunos dentro da sala de aula, com um auxílio individualizado aos alunos com maiores dificuldades nas turmas atendidas pelas bolsistas no hábito de se fazer e contar histórias. E na maneira diferenciada de se trabalhar conteúdos específicos, principalmente nas turmas onde o professor ainda utiliza muito o método tradicional de lecionar. **(Primeiros anos do EF – RO)** (GATTI et al., 2014, p. 74).

Para a elaboração e execução desses projetos, atividades e alternativas metodológicas, pressupõe-se que os participantes desenvolvam um perfil reflexivo sobre a realidade escolar e sobre as práticas ali adotadas, embasando-se em estudos que possam subsidiar as intervenções nas instituições escolares.

Analisando as palavras de Cappelletti, Martiniak e Santos (2013), ao afirmarem que é indispensável que os docentes tenham uma compreensão extensa da realidade contextual onde lecionam, valendo-se de uma postura reflexiva, competente e responsável e os depoimentos acima mencionados, infere-se que o PIBID contribui para a materialização da docência, que, segundo Oliveira (2010), deve se relacionar às ações teóricas e práticas.

O estudo demonstrou também que, segundo os depoimentos dos Coordenadores de Área, o PIBID promove a revitalização das licenciaturas e a melhoria da qualidade dos cursos, por meio de ajustes curriculares, baseados em questionamentos e propostas oferecidas pelos licenciandos bolsistas, de acordo com suas vivências e aprendizagens obtidas no âmbito escolar:

A partir das discussões com os bolsistas foi encaminhada uma solicitação de reestruturação do curso, alterando a matriz curricular, inserindo disciplinas para qualificar o processo de formação. E ainda possibilita uma reflexão constante do colegiado sobre como podemos aproximar mais a Universidade da educação básica. O Pibid possibilita um constante diálogo com todos os componentes curriculares. **(Pedagogia – SC)** (GATTI et al., 2014, p. 34).

O Programa é muito importante e produz um repensar as licenciaturas, arrisco a dizer que nenhuma Licenciatura, a partir de agora, ficará idêntica. O subprojeto tem produzido uma evolução nos três seguimentos: escola, Licenciatura e bolsistas. **(Educação Física – GO)** (GATTI et al., 2014, p. 35).

A meu ver está havendo uma grande reviravolta no curso; os acadêmicos estão se sentindo mais valorizados e a experiência de poder desenvolver um projeto, colher os resultados e poder intervir em situações do dia a dia da escola está sendo muito positiva tanto para acadêmicos quanto para a direção e professores envolvidos. **(Pedagogia – MG)** (GATTI et al., 2014, p. 35).

Como consequência, os futuros docentes tornam-se mais críticos em relação à produção formativa nas diversas disciplinas e mais estimulados a desenvolverem pesquisas referentes à formação de seu campo de atuação.

Além disso, considera-se a contribuição do PIBID no processo de formação continuada dos próprios professores das universidades. De acordo com o estudo, há troca de informações entre os participantes do projeto:

Tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática. A produção de trabalhos de pesquisa e seus relatos também trazem maiores possibilidades de publicações e de participações em eventos científicos. (GATTI et al., 2014, p. 37).

Essas situações são descritas nos relatos a seguir:

Ao buscar compreender minha trajetória profissional e dos demais envolvidos; ao vivenciar diferentes olhares do contexto da sala de aula, o programa vem promovendo minha qualificação docente no que diz respeito à valorização da atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico baseado na prática social. (**Física – SE**) (GATTI et al., 2014, p. 37).

Além do intercâmbio com os alunos, destaco o contato mais efetivo com as escolas e com as realidades do ensino de História. Essa experiência tem me levado a rever, a repensar ou ainda reforçar as minhas práticas como docente na formação dos profissionais de História, como também as reflexões sobre o currículo de História ora em curso. (**História – BA**) (GATTI et al., 2014, p. 37).

Outro impacto importante do Pibid tem sido detectado na nossa Licenciatura em Química. Além das notórias melhoras na formação dos licenciandos, tivemos um número razoável de professores que voluntariamente têm colaborado com o projeto. Muitos relatam a evolução intelectual por que têm passado dadas as diversas leituras e orientações que necessariamente precisam fazer para colaborar com o projeto. Como fruto, algumas publicações têm surgido. (**Química – PB**) (GATTI et al., 2014, p. 37-38).

Pontua-se, portanto, que o PIBID possibilita um aperfeiçoamento contínuo desses docentes, em virtude da investigação de suas práticas pedagógicas, que, segundo Orsolon (2001), propicia o hábito do professor “problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo”. (ORSOLON, 2001, p. 23).

No que se refere à melhoria da qualidade da formação docente, o Estudo Avaliativo do PIBID demonstrou que participação dos licenciandos no programa contribui para o esclarecimento de conceitos e o desenvolvimento do pensamento crítico, ajudando-os a superarem as dificuldades no decorrer do curso (GATTI et al.,

2014, p. 55), além de enriquecer as formações, por meio da promoção de ações interdisciplinares, de atuações compartilhadas e de trocas coletivas. (GATTI et al., 2014, p. 38). Apresentam-se, a seguir, depoimentos de dois licenciandos e um coordenador de área, respectivamente:

Para a instituição de ensino superior, o Pibid oferece uma melhor formação aos bolsistas, com mais experiência prática. Isto melhora a qualidade de ensino, fazendo com que os licenciandos deixem a universidade mais bem preparados para exercer a profissão de professor. **(Química – CO)** (GATTI et al., 2014, p. 56).

Uma das grandes barreiras que precisam ser dissolvidas é no que diz respeito às dificuldades de estabelecimento de um diálogo entre os muros da universidade e a escola. Percebemos que o Pibid tem proporcionado uma verdadeira transformação no nosso curso; através do contato com os alunos do ensino básico temos percebido quais são as dificuldades quanto à aplicação dos conteúdos na realidade dos alunos e o quanto o curso necessita abrir-se a novas práticas de ensino, pois constatamos que, embora durante a licenciatura adquiramos um bom número de leituras, temos dificuldade no que pesa o desenvolvimento de tais conteúdos, e sem dúvida o Pibid, juntamente com a Capes, nos tem sido um norte neste sentido. **(História – NE)** (GATTI et al., 2014, p. 57).

O desafio da inserção na escola tem levado nossos(as) alunos(as) a adotarem posturas proativas e iniciativas nas resoluções de problemas e, fundamentalmente, em grupo. Eles estão aprendendo a trabalhar coletivamente e possibilitando o envolvimento participativo dos professores e alunos da educação básica. Isso é fundamental para o diálogo interdisciplinar que propomos em nosso subprojeto de área. **(Educação Física – RS)** (GATTI et al., 2014, p. 38).

A interdisciplinaridade implica em uma modificação da postura, num novo agir e pensar, objetivando a superação da linearidade do currículo escolar, conforme argumenta Bonatto et. al (2012). Nessa perspectiva, ao analisar os relatos dos bolsistas, conclui-se que a atuação do PIBID contribui para a superação do conhecimento fragmentado e da dissociação do saber, ao favorecer a promoção da interdisciplinaridade.

Os licenciandos relataram também que sua efetiva participação no programa os tornou conscientes das deficiências educacionais das escolas brasileiras e, mesmo diante dessa realidade, os pibidianos confirmaram sua escolha para exercer a docência. Dessa forma, o PIBID contribui para a valorização da profissão docente. Além disso, “tiveram a oportunidade de desenvolver a responsabilidade profissional e adquirir um diferencial para o *curriculum vitae* profissional”. (GATTI et al., 2014, p. 49).

Tal ideia pode ser comprovada nos depoimentos a seguir:

O Programa tem tido uma fundamental importância no sentido de proporcionar maior aproximação entre Universidade e a Escola, entre futuros professores e a realidade do mundo da educação no ambiente escolar. Neste sentido, para além do contato primário com a escola, temos a oportunidade de pensar, criar e aperfeiçoar métodos e ferramentas de ensino que possam auxiliar a construção e aprendizagem do saber escolar. Com isto, minha formação passa do espaço meramente acadêmico para o contato direto, in loco, com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar. **(História – SE)** (GATTI et al., 2014, p. 49).

O Pibid é de grande valia não só para um ou outro aluno dos cursos de licenciatura, mas sim para todos que desejam se dedicar a este âmbito tão belo que é a docência. Após a minha entrada na escola, onde realizo o desenvolvimento de projetos juntamente com outras áreas, consegui enxergar com os olhos de quem realiza o planejamento das aulas de como muitas vezes temos que reservar um plano B para o momento da aula; de como estar em contato com o aluno é importante para que possamos entender o que se passa com cada indivíduo. O Pibid tem me ajudado muito a experimentar o que é ser professor. **(Matemática – S)** (GATTI et al., 2014, p. 50).

Não imaginaria o meu ingresso em sala de aula sem essa grande experiência. Também me ajudou a sanar algumas dúvidas, como por exemplo se realmente estou na profissão certa, e se tenho capacidade de exercê-la com competência. **(Biologia – SE)** (GATTI et al., 2014, p. 50).

Mediante a inserção dos licenciandos nas escolas e nas salas de aula, durante a execução do curso de licenciatura e a “coparticipação em ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares” (GATTI et al., 2014, p. 55), entre outros, o estudo apontou a possibilidade do futuro professor de “aprender a ser docente experimentando a docência” (GATTI et al., 2014, p. 49).

Sobre a segurança gerada pelo PIBID, confirmam os depoimentos abaixo:

Vejo em alguns colegas que já estão no Pibid há mais tempo a segurança que sentem ao entrar em sala e dar aulas. Segundo os mesmos, quando iniciaram a atividade como professores e assistentes de professores, o medo de entrar em sala de aula era grande e a falta de confiança em si os deixava apreensivos. Hoje, com a prática que já possuem, conseguem passar melhor seus conhecimentos e sabem resolver problemas que muitos professores encontram em sala de aula, como, por exemplo, a desordem de alguns alunos. Estão mais preparados para serem professores. **(Letras – S)** (GATTI et al., 2014, p. 55).

O foco principal é observar a escola e participar de atividades realizadas pelo professor em sala de aula, ou seja, envolver-se nas várias atividades docentes como participar de reuniões do conselho de classe, reuniões com pais e reuniões pedagógicas. A elaboração de atividades de ensino e materiais didáticos será realizada por meio de uma integração entre propostas de ação previstas no subprojeto e plano de ensino do Professor Supervisor, de forma a promover uma estreita cooperação entre a escola de educação básica e a Universidade. Desta forma, a sala de aula compreendida como espaço para observação e ensino possibilitará a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, assim como a identificação de situações críticas e formas de superação de problemas. **(Ciências Sociais – CO)** (GATTI et al., 2014, p. 56).

Encontram-se ainda nas escolas práticas educativas tradicionais que, nem sempre, são eficazes para a aprendizagem dos alunos. A escola precisa inovar, evoluir, assim como a sociedade evoluiu. Nesse sentido, por meio do exercício da observação, da análise e da reflexão, o PIBID possibilita que os licenciandos tornem-se agentes de mudança para as situações-problema encontradas nas escolas, além de agentes inovadores.

Portanto, para atuarem diante da singularidade dos educandos, os pibidianos têm a oportunidade de utilizarem os conhecimentos adquiridos durante a formação. Ao mesmo tempo, ao vivenciarem situações não expressas durante o exercício formativo, oportuniza-se a esses futuros professores questionarem e confrontarem conceitos, teorias e concepções da formação que estão distantes da realidade educacional.

Ao buscar respostas para a resolução desses questionamentos, o licenciando desenvolve a sua racionalidade e, dessa maneira, presume-se que, ao iniciar sua carreira no magistério, estará mais bem preparado para agir nos momentos de dificuldades encontrados ao exercer a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização deste trabalho, foi possível analisar, de maneira minuciosa, o contexto educacional brasileiro, em especial, o público, e a atuação do PIBID dentro desse cenário. Pode-se concluir que o PIBID apresenta-se como uma política pública relevante, de abrangência nacional, que atua na melhoria de um campo citado por muitos autores como indispensável para a qualidade na Educação: a formação de professores.

Inicialmente, objetivou-se com a pesquisa investigar a atuação do PIBID para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Com a finalização do estudo, percebeu-se que a contribuição do programa vai além do objetivo proposto, uma vez que também oferece benefícios para os cursos de licenciatura e para a formação dos futuros docentes.

O sistema educacional é um processo complexo. Dessa forma, observou-se que, entre diversos autores, é consensual o diagnóstico deficiente atribuído à oferta da qualidade da educação, sobretudo, a pública. No entanto, as investigações sobre os fatores e possíveis mudanças desse quadro demonstram-se extensas. Portanto, optou-se por analisar a infraestrutura das escolas públicas brasileiras e os desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência, partindo das ideias de Gadotti (2010), ao enfatizar que a qualidade de ensino depende muito da competência docente e das condições de oferta.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é dever do Estado oferecer padrões mínimos de qualidade à população brasileira. No entanto, observou-se que o Estado não está sendo efetivo no cumprimento da lei, uma vez que, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2017 e de 2011, ainda são encontradas deficiências na oferta de recursos básicos, tais como saneamento e abastecimento de água, esgoto e energia, no fornecimento de água filtrada e na disponibilização de equipamentos e internet. Ao analisar a infraestrutura das escolas públicas, de acordo com uma escala desenvolvida por Soares Neto et al (2013), constatou-se que mais da metade das instituições escolares encontram-se no nível mais baixo de infraestrutura, considerado elementar, e apenas 0,5% das escolas públicas encontram-se no nível avançado, considerado pelos autores como o mais próximo do ideal.

Observou-se, ainda, que o professor está sujeito a situações de desprofissionalização, de desvalorização social e salarial – sendo a última incidente tanto em nível internacional, conforme Carissimi e Trojan (2011), quanto nacional, segundo Paz e Leite (2013) –, à multiplicidade da jornada de trabalho, além de ser desafiado a lidar com o excesso do número de alunos por turma, com situações de violência na escola, com a falta de apoio e de interesse das famílias dos educandos.

Ao analisar a formação dos docentes, verificou-se que o professor está sujeito a ter seus conhecimentos limitados, uma vez que os cursos de licenciatura também são alvos de críticas, no que se refere aos currículos segmentados, à dissociação entre a teoria e a prática, ao distanciamento da realidade escolar e à prevalência da prioridade dada à formação técnica em relação à formação prática.

Com base nessas percepções, conclui-se que o PIBID é uma iniciativa que tem apresentado contribuições para a melhoria da qualidade da Educação pública do Brasil. No entanto, não se pode atribuir somente a esse programa a responsabilidade de mudança do quadro educacional brasileiro, pois, conforme enfatizado neste trabalho, a educação é fruto da associação de diversos fatores. Além do mais, o seu progresso acontece a longo prazo. Não basta somente preparar os professores para atuar na complexidade da escola pública, pois, se tal receita fosse tão fácil, o assunto qualidade da educação não seria alvo de tantas discussões. É necessário que os governantes estejam dispostos a ir além do fornecimento de dados sobre o que já foi feito pela Educação e voltem seus olhares para o que ainda não foi feito, para o que precisa de mudança.

Portanto, espera-se que a reflexão sobre a implementação dessa política pública sirva de exemplo e inspiração de outras ações que visem a efetividade da educação no país, a fim de que a população discente possa estar, de fato, preparada para transformar a realidade do mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BOITO JÚNIOR, A. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. **Revista Espaço acadêmico**, Brasília, DF, n. 14, jul. 2002.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, IX., 2012, Caxias dos Sul. **IX ANPED Sul...** Caixas do Sul: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/content/ix-seminario-internacional-redes-educativas-e-tecnologias>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta do FORPIBID contra a opressão e pela coragem de formar professores**. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Chamada Pública para Apresentação de Propostas/Edital nº 7/2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: relatório de gestão**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CABRAL, K. M. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8412/7547>>. Acesso em: 29 set. 2018.

CAPPELLETTI, N. K. K.; MARTINIAK, V. L.; SANTOS, S. (Org.) **Docência, reflexão e investigação no percurso de formação inicial**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de políticas educacionais**, Paraná, v. 5, n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Formação de professores da Educação Básica. **PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 mar. 2018a.

_____. Sala de Imprensa. Notícias. **CAPES divulga números de 2016**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 02 mar. 2018b.

_____. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018c.

_____. Educação Básica. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02 mar. 2018d.

_____. Educação Básica. PIBID. **PIBID Diversidade**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02 mar. 2018e.

_____. **Relatório de Gestão: DEB 2009-2014**, v. 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018f.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Série documental: textos para discussão.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, 921-946, 2007.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema**. Rio Claro, v. 27, n. 47, 917-938, dez. 2013.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. 5. Cadernos de Formação.

GATTI et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, 1-117, 2014.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, 65-137, maio/ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004>. Acesso em: 10 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Educação Básica. Censo escolar. **Resultados e Resumos**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 p. Tese de Doutorado (Estado, Políticas Sociais e Cidadania)-Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Política Social, Campinas, 2007.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, mai./ago. 2016.

LIBÂNIO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, 277-294, 2007.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 305 p. Tese de Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, 2012, p. 47-60. Disponível em: <<file:///C:/Users/Patricia/Downloads/103-364-1-PB.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MONTEIRO, C. MEC anuncia nova política nacional de formação de professores. 2017. **Nova escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, R. B. do. Aprovação automática: proposta pedagógica ou casuismo político. **Instrumento** – revista de estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 81-85, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. (Verbetes) In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. 1. ed. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/transformador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PAZ, F. M. da, LEITE, Y. U. F. Carreira docente no Brasil: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XI., 2013, Curitiba. **XI Congresso Nacional de Educação...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 721-740. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7204_4414.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação do docente. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PINTOCO, V. M. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma**: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação. 2017. 166 p. Tese de Mestrado (Estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas)-Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 349-358, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Patricia/Downloads/9764-36350-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/9764-36350-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOARES NETO, J. J. et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do serviço público**, Brasília, v. 64, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23190>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372.