

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIRTON MENDONÇA DE JESUS

EFEITOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO *CAMPUS*
PROFESSOR ALBERTO CARVALHO/UFS: ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE EGRESSOS PARTICIPANTES E NÃO PARTICIPANTES DO
PROGRAMA DURANTE E DEPOIS DA FORMAÇÃO INICIAL

SÃO CRISTÓVÃO
2018

JAIRTON MENDONÇA DE JESUS

**EFEITOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO *CAMPUS*
PROFESSOR ALBERTO CARVALHO/UFS: ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE EGRESSOS PARTICIPANTES E NÃO PARTICIPANTES DO
PROGRAMA DURANTE E DEPOIS DA FORMAÇÃO INICIAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

J58e Jesus, Jairton Mendonça de
Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do campus Professor Alberto Carvalho/UFS : estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial / Jairton Mendonça de Jesus ; orientadora Raquel Meister Ko. Freigat. – São Cristóvão, SE, 2018.
204 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação – estudo e ensino. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino. 4. Educação e Estado. 5. Universidade Federal de Sergipe. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 378.018.43(813.7)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Raquel Meister Ko Freitag
(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS)
Presidente

Profª. Dra. Heike Schmitz
(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS)
Membro interno

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard
(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS)
Membro interno

Profª. Dra. Eliana Midori Sussuhi
(Programa de Pós-Graduação em Química/UFS)
Membro externo ao programa

Profª. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
(Programa de Pós-Graduação em Educação/UNB)
Membro externo à instituição

Profª. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes
(Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIT)
Membro externo à instituição

AGRADECIMENTOS

Aprendi com a nossa orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Raquel Meister Ko. Freitag, que não se faz pesquisa sozinho. Ter participado do grupo de orientandos sob a responsabilidade dela me/nos permitiu incorporar essa máxima, não só durante a formação que obtive/mos no doutorado, mas também para a vida profissional futura. Não posso, então, deixar de agradecer-lhes pela colaboração mútua.

É pouco, contudo, agradecer de forma geral a todos que colaboraram diretamente para esta conquista. Se devo agradecer aos que me ajudaram por me impulsionarem direta ou indiretamente com suas palavras de incentivo, com suas orações (OBRIGADO, BERNA!), com seu apoio moral ou material, da mesma forma agradeço aos que dificultaram minha jornada, aos que, como disse Drummond, colocaram uma pedra no meio do caminho, porque estes também me ajudaram ao me imporem resistência, o que fez com que me tornasse mais forte.

Chegar aonde cheguei (Não contarei minha trajetória porque não quero me emocionar neste momento!) não teria sido possível se não houvesse uma legião de colaboradores que se prontificaram, incansavelmente, para ajudar, ou até mesmo para embargar a caminhada, embora, neste último caso, muito menos do que naquele.

Sendo assim, além de agradecer de forma geral a esta legião de parceiros, dos quais me recordo intimamente, não posso me furtar de citar nomes tão imprescindíveis para esta conquista. Obrigado à minha esposa, Denise Michelle, que foi e tem sido a Penélope da minha história: quando tudo indicava o contrário, persistia na esperança de que seu amado Ulisses voltasse da Guerra de Troia (Só quem já cursou ou está cursando doutorado entende isso!). Obrigado por me acompanhar nessa árdua luta: sem seu apoio não poderia vencê-la, aliás, sequer poderia tê-la iniciado.

Da mesma forma que só se faz pesquisa coletiva, também só se faz formação coletiva. Por isso agradeço a todos os professores que colaboraram com a minha formação, principalmente aos que deixaram sua marca, motivo pelo qual não posso deixar de citá-los: obrigado, Prof^ª. Margarida Maria (Ensino fundamental maior e apoio posterior); obrigado, Prof. João Costa – *in memoriam* – e Prof^ª. Denise Porto (Graduação); obrigado, Prof. Carlos Magno (Mestrado); obrigado, Prof^ª. Raquel Freitag (Doutorado). Indubitavelmente, sem a dedicação e o trabalho de vocês, eu não teria chegado até aqui.

À equipe administrativa do Instituto Federal de Sergipe – IFS (CCHS, Gerência de Ensino e Direção Geral do *Campus* Itabaiana, bem como PROEN e Reitoria) agradeço por possibilitar o meu afastamento das atividades laborais para que pudesse me dedicar exclusivamente ao doutorado.

Obrigado pela parceria aos amigos de caminhada e a todos os orientandos da Prof^ª. Raquel, especialmente Marlucy, Alessandra, Sammela, Adelmo, Maria Augusta, Ana Lúcia, Andrea, Valéria ...

Não me perdoaria se me esquecesse do ex-colega de trabalho, atualmente meu amigo, meu irmão Sérgio Ricardo, que, além de me instigar com seus questionamentos e discussões a respeito do objeto de estudo desta tese, auxiliou-me não só sugerindo formas de acesso à população investigada, mas também disponibilizando a frequente atualização dos dados para a pesquisa: meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo aferir a efetividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de uma amostra de egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe: Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química. A partir do Método *Survey*, fizemos a triangulação de dados documentais, amostras de dados estatísticos e coletados entre a população alvo. O programa, embora atualmente se caracterize formalmente como política de formação docente, originalmente, caracterizava-se mais como de assistência estudantil, uma vez que eram selecionados pela Capes projetos que dessem preferência a alunos egressos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Nesta pesquisa, essa característica não foi afastada, já que 83,23% (134 de 161) dos egressos da amostra que participaram do programa se mantiveram no curso com recursos parcialmente ou integralmente advindos da bolsa. O programa trouxe efeito também para a formação prática dos egressos durante a formação inicial em seus cursos. Por meio de estatística descritiva, aferimos que, no comparativo de egressos participantes e não participantes do programa, houve diferença estatisticamente significativa na média do último estágio supervisionado, com vantagem para o grupo participante do programa, o que indica seus efeitos nessa variável, mas não houve diferença significativa na formação geral, representada pela Média Geral Ponderada (MGP), e em índices que mediram o tempo de curso (Índice de regularidade, Semestres despendidos no curso e Semestres a mais do tempo regular). A partir da aplicação do instrumento de coleta de dados, verificamos que vínhamos obtendo percentual superior ao que realmente existiu no cálculo de permanência entre os pibidianos. Após coleta, aferimos que a taxa de permanência entre os egressos participantes do programa foi de 13,04%, dos quais pouco mais de 1/3 em decorrência das atividades no âmbito do programa como motivação para continuar no curso e quase 2/3 pela necessidade financeira para continuar no curso. Em relação à formação continuada, aferimos que seguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* egressos que obtiveram um melhor desempenho acadêmico durante a graduação, independentemente de terem participado ou não de programa/s durante a licenciatura. Esse mesmo resultado se verificou em relação à inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores: variáveis como oportunidade e melhor desempenho acadêmico durante a graduação foram decisivas para estes últimos resultados.

Palavras-chave: 1. Políticas públicas 2. Formação inicial docente 3. Pibid 4. Prática docente 5. Bolsa manutenção 6. Bolsa permanência

ABSTRACT

The aim of this research was to evaluate the effectiveness of the Teaching Initiation Scholarship Program (in Portuguese, Pibid) in the training of a sample of graduates of the seven undergraduate courses of the Professor Alberto Carvalho campus of the Federal University of Sergipe: Biological Sciences, Physics, Geography, Language Studies (Portuguese), Mathematics, Pedagogy and Chemistry. Using the Survey Method, we did the triangulation of documentary data, statistical data samples and collected among the target population. The program, although currently formally characterized as a teacher training policy, was originally characterized as a student assistance policy, since Capes selected projects that gave preference to students who had graduated from the public basic education system or with *per capita* family income up to 1.5 minimum wages. In this research, this trait was not removed, since 83.23% (134 out of 161) of the sampled students who participated in the program remained in the course with funds partially or totally derived from the scholarship. The program also had an effect on their practical training during the beginning of their courses. By means of descriptive statistics, we verified that, when comparing participants and non participants of the program, there was a statistically significant difference in the average of the last supervised stage, with advantage for the group participating in the program, which indicates its effects in this variable, but there was no significant difference in the general formation, represented by the Weighted Mean, and in indicators that measure the course time (regularity index, semesters spent in the course and semesters over regular time). Through the application of the instrument of data collection, we found that we had obtained a percentage higher than what actually existed in the calculation of permanence among the Pibid members. After the data collection, we verified that the permanency rate among the graduates of the program was 13.04%, of which slightly more than 1/3 as a result of the activities under the program as motivation to continue in the course and almost 2/3 as financial need to continue in the course. Regarding continuing education, we verified that graduates who obtained a better academic performance during graduation, regardless of whether or not they had participated in the program(s) during the undergraduate course, moved forward to postgraduate studies. This same result was verified in relation to the insertion of the graduates in the job market as teachers: variables such as opportunity and better performance during graduation were decisive for the latter results.

Keywords: 1. Public policies 2. Initial teacher training 3. Pibid 4. Teaching practice 5. Maintenance scholarship 6. Permanency scholarship.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la efectividad del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) en la formación por medio de una muestra de egresados de los siete cursos de licenciatura del Campus Profesor Alberto Carvalho de la Universidad Federal de Sergipe: Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Letras-portugués, Matemáticas, Educación y Química. A partir del método Survey, hemos efectuado la triangulación de datos documentales, muestras de datos estadísticos y recogidos entre la población seleccionada. El programa, aunque actualmente se caracteriza formalmente como política de formación docente, originalmente, se caracterizaba más como de asistencia estudiantil, una vez que eran seleccionados por la Capes proyectos que dieran preferencia a alumnos egresados de la red pública de educación básica o con renta familiar *per capita* - en el caso de que se trate de un salario mínimo y medio. En esta investigación, esta característica no fue alejada, ya que el 83,23% (134 de 161) de los egresados de la muestra que participaron del programa se mantuvieron en el curso con recursos parcialmente o integralmente provenientes de la beca. El programa trajo efecto también para la formación práctica de los egresados durante la formación inicial en sus cursos. Por medio de estadística descriptiva, aferimos que, en el comparativo de egresados participantes y no participantes del programa, hubo diferencia estadísticamente significativa en la media de la última etapa supervisada, con ventaja para el grupo participante del programa, lo que indica sus efectos en esa variable, pero no se observó una diferencia significativa en la formación general, representada por la Media General Ponderada (MGP), y en índices que midieron el tiempo de curso (Índice de regularidad, Semestres gastados en el curso y Semestres más del tiempo regular). A partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos, verificamos que veníamos obteniendo porcentual superior al que realmente existió en el cálculo de permanencia entre los pibidianos. Después de la recolección, observamos que la tasa de permanencia entre los egresados participantes del programa fue del 13,04%, de los cuales poco más de 1/3 como consecuencia de las actividades en el ámbito del programa como motivación para continuar en el curso y casi 2/3 por la necesidad financiera para continuar en el curso. En cuanto a la formación continuada, aferimos que siguieron para el postgrado lato sensu o stricto sensu egresados que obtuvieron un mejor desempeño académico durante la graduación, independientemente de haber participado o no de programa / s durante la licenciatura. Este mismo resultado se verificó en relación a la inserción de los egresados en el mercado de trabajo como profesores: variables como oportunidad y mejor desempeño académico durante la graduación fueron decisivas para estos últimos resultados.

Palabras clave: 1. Políticas públicas 2. Formación inicial docente 3. Pibid 4. Práctica docente 5. Beca de mantenimiento 6. Beca permanencia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondência de funções nos programas Pibid e Residência Pedagógica	35
Quadro 2 – Subdivisão dos enunciados dos objetivos do Pibid	40
Quadro 3 – Licenciaturas e instituições potenciais participantes do Pibid.....	42
Quadro 4 – Matriculados nos cursos de licenciatura presencial e à distância no Brasil (2011-2016).....	46
Quadro 5 – Valores orçamentários e de custeio e total de bolsas previstos em todos os editais do Pibid até 2018	49
Quadro 6 – Tipos de bolsas e seus respectivos valores previstos em todos os editais do Pibid até 2018	50
Quadro 7 – Resumo dos quantitativos de egressos após a definição dos critérios estabelecidos para compor a amostra.....	70
Quadro 8 – Recategorização da questão 10.1	75
Quadro 9 – Legenda para leitura dos resultados do Teste t de Student.....	81
Quadro 10 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Professor <i>versus</i> Grupo Não Professor	102
Quadro 11 – Resultado do Teste t de Student aplicado às médias de seis variáveis do Grupo Professor PP <i>versus</i> Grupo Professor NPP	103
Quadro 12 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pós-graduação <i>versus</i> Grupo Não Pós-graduação	108
Quadro 13 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pós-graduação PP <i>versus</i> Grupo Pós-graduação NPP	109
Quadro 14 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo PP <i>versus</i> Grupo NPP (Participou de programa/s <i>versus</i> Não participou de programa/s, respectivamente)	117
Quadro 15 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pibid <i>versus</i> Grupo NPP.....	120
Quadro 16 – Composição dos grupos da terceira descrição.....	125
Quadro 17 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 <i>versus</i> Grupo 0 (Pibid + Assistência estudantil e/ou Bolsa trabalho <i>versus</i> Não participantes de programa/s + participantes de Assistência estudantil e/ou de Bolsa trabalho, respectivamente)	126
Quadro 18 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 <i>versus</i> Grupo 2 (Pibid+Assistência+Bolsa de trabalho <i>versus</i> Pibid+outro/s programa/s+Assistência+Bolsa de trabalho, respectivamente).....	127
Quadro 19 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 <i>versus</i> Grupo 3 (Pibid+Assistência estudantil+ Bolsa de trabalho <i>versus</i> Outro/s programa/s, respectivamente).....	128
Quadro 20 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 <i>versus</i> Grupo 0 (Pibid+Outro/s programa/s+Assistência+Bolsa de trabalho <i>versus</i> Não participantes de programa+Assistência+Bolsa de trabalho, respectivamente).....	129

Quadro 21 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 <i>versus</i> Grupo 3 (Pibid+Outro/s programa/s <i>versus</i> Outro/s programa/s, respectivamente)	131
Quadro 22 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 <i>versus</i> Grupo 3 sem PPD (Pibid+Outro/s programa/s <i>versus</i> Outro/s programa/s sem Programa de Prática Docente, respectivamente)	132
Quadro 23 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 3 <i>versus</i> Grupo 0 (Outro/s programa/s+Assistência estudantil+Bolsa de trabalho <i>versus</i> Não participantes de programa/s+Assistência estudantil+Bolsa de trabalho, respectivamente) ...	133
Quadro 24 – Resumo dos comparativos dos grupos 0, 1, 2 e 3.....	134
Quadro 25 – Autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram	140
Quadro 26 – Gráficos de dispersão da nota de entrada no curso e da MGP dos egressos do <i>Campus</i> Professor Alberto carvalho/UFS por curso.....	199
Quadro 27 – Legenda para leitura dos resultados do Teste t de Student.....	202
Quadro 28 – Resultado do Teste T dos índices acadêmicos do Grupo regular <i>versus</i> Grupo menor tempo	203
Quadro 29 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo regular <i>versus</i> Grupo maior tempo.....	203
Quadro 30 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo menor tempo <i>versus</i> Grupo maior tempo	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de bolsistas previsto no primeiro Projeto Institucional do Pibid da UFS.....	54
Tabela 2 – Bolsas pagas em maio de 2013 no âmbito da UFS referentes ao Pibid 2009 e 2011	55
Tabela 3 – Quantitativo de bolsas aprovadas no âmbito da UFS pelo edital do Pibid de 201355	
Tabela 4 – Amostra e subamostra da pesquisa	71
Tabela 5 – Quantitativo de questionários enviados e respondidos.....	74
Tabela 6 – Distribuição dos egressos dos cursos de licenciatura do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho/UFS por sexo	83
Tabela 7 – Distribuição dos egressos da subamostra por curso e por grupo para o Teste t de Student aplicado na primeira descrição	116
Tabela 8 – Distribuição dos egressos por curso e por grupo para a segunda descrição	119
Tabela 9 – Distribuição dos egressos por curso e por grupo para o Teste t de Student na terceira descrição	125
Tabela 10 – Autoavaliação dos egressos sobre o preparo para assumir uma sala de aula assim que se formaram	138
Tabela 11 – Percentual de autoavaliação dos egressos sobre o preparo para assumir uma sala de aula assim que se formou dos Grupos 1 e 2 juntos em relação ao Grupo 0.	139
Tabela 12 - Distribuição dos egressos do Pibid por curso e por status do curso.....	144

Tabela 13 – Interferência do Pibid na continuidade do curso dos egressos que apontaram o programa como o que mais contribuiu para a sua formação ou o único do qual participou ..	150
Tabela 14 – Forma de custeio dos gastos despendidos no curso pelos bolsistas do Pibid	158
Tabela 15 – Proporção de egressos inseridos no mercado de trabalho por grupo.....	165
Tabela 16 – Distribuição dos professores por nível de ensino em que atuam e por grupo	167
Tabela 17 – Proporção de egressos que se inseriram na Pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> distribuídos por grupo.....	170
Tabela 18 – Distribuição de egressos por curso e por grupo pelo critério da regularidade do tempo despendido para concluir o curso	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histórico de matrículas nas licenciaturas presencial e à distância no Brasil (2011 – 2016).....	47
Gráfico 2 – Painéis do quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito da UFS (2008-2018)	56
Gráfico 3 – Painéis do quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho/UFS (2008-2018).....	59
Gráfico 4 – Quantitativo de professores efetivos e substitutos do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho no período de 2006 a 2010.....	66
Gráfico 5 – Etnia autodeclarada pelos egressos da amostra.....	83
Gráfico 6 – Renda <i>per capita</i> da família dos egressos que responderam ao questionário	84
Gráfico 7 – Forma de custeio de gastos despendidos durante o curso	85
Gráfico 8 – Origem escolar dos egressos da amostra.....	86
Gráfico 9 – Maior peso na escolha de cursar uma licenciatura.....	87
Gráfico 10 – Percentual de participação dos cursos na amostra.....	88
Gráfico 11 – Quantitativo de períodos letivos despendidos para concluir o curso	89
Gráfico 12 – Percentual de egressos que terminaram seu curso antes, no tempo regular do curso ou depois desse tempo	90
Gráfico 13 – Avaliação dos egressos em relação à formação que obtiveram nos cursos de licenciatura.....	91
Gráfico 14 – Autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram.....	91
Gráfico 15 – Distribuição dos egressos em grupos compostos em função de seus membros terem ou não participado do Pibid.....	92
Gráfico 16 – Indicação do programa que mais contribuiu para a formação do egresso ou do único programa do qual participou.....	93
Gráfico 17 – Indicação do programa do qual os egressos gostariam de ter participado se tivessem tido oportunidade.....	95
Gráfico 18 – Motivo de não ter participado do programa do qual os egressos gostariam de ter participado	95

Gráfico 19 – Perfil dos egressos da amostra em relação a atividades laborais (trabalho/emprego)	97
Gráfico 20 – Motivos alegados pelos egressos para não estarem atuando em sua área de formação	97
Gráfico 21 – Nível de ensino no qual atuam os egressos que já são professores	98
Gráfico 22 – Questionários enviados, participação na amostra e quantitativo de egressos que já exercem a docência (2011-2017).....	99
Gráfico 23 – Proporcionalidade entre participação na amostra e atuação na docência em relação ao ano em que os egressos concluíram o curso.....	100
Gráfico 24 – Nível de ensino no qual os egressos gostariam de seguir carreira de professor	104
Gráfico 25 – Situação de formação continuada após a conclusão do curso	105
Gráfico 26 – Questionários enviados, participação na amostra e inserção dos egressos na pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> em relação ao ano de conclusão do curso (2011-2017)	106
Gráfico 27 – Proporcionalidade entre participação na amostra e inserção na pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> em relação ao ano em que os egressos concluíram o curso.....	107
Gráfico 28 – Dispersão da Nota de entrada no curso dos egressos da subamostra	112
Gráfico 29 – Dispersão da MGP dos egressos da subamostra	112
Gráfico 30 – Relação MGP/Índice de regularidade.....	114
Gráfico 31 – Relação MGP/Semestres despendidos no curso.....	114
Gráfico 32 – Relação MGP/Semestres a mais do tempo regular do curso.....	115
Gráfico 33 – Histórico de evasão dos cursos de licenciatura do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho (2006-2016)	145
Gráfico 34 – Histórico de ingressantes, evadidos e formados no <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho/UFS	147
Gráfico 35 – Programa que mais contribuiu para a formação dos egressos da amostra	153
Gráfico 36 – Indicação do programa que mais contribuiu para a formação dos egressos entre o Pibid e outro/s programa/s de formação	154
Gráfico 37 – Período que cursava quando os egressos entraram no Pibid.....	156
Gráfico 38 – Peso da bolsa na decisão de entrar no Pibid.....	156
Gráfico 39 – Possibilidade de voluntariedade entre os egressos do Pibid em caso de não existência de bolsa	157
Gráfico 40 – Tempo de participação dos bolsistas no Pibid.....	159
Gráfico 41 – Motivo da saída do Pibid.....	159
Gráfico 42 – Contribuição das disciplinas já cursadas para as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid.....	160
Gráfico 43 – Percentual de êxito em disciplinas cursadas no período em que os egressos estiveram vinculados ao Pibid	160
Gráfico 44 – Percentual de ocorrência das categorias que justificaram a nota atribuída ao Pibid.....	162
Gráfico 45 – Proporcionalidade de ocupação laboral dos grupos 0, 1, 2 e 3	165
Gráfico 46 – Nível de ensino em que os professores que atuam na educação básica gostariam de seguir carreira docente	168

Gráfico 47 – Nível de ensino em que os egressos da amostra pretendem seguir carreira de professor por grupo.....	169
Gráfico 48 – Proporcionalidade de inserção na pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> entre os grupos de egressos	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho administrativo do Pibid.....	29
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Conepe – Conselho do ensino, da pesquisa e da extensão
- Copac – Coordenação de Planejamento e Avaliação Acadêmica
- DAA – Departamento de Administração Acadêmica
- DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
- DOU – Diário Oficial da União
- DTI – Departamento de Tecnologia de Informação
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ID – Iniciação à docência
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFS – Instituto Federal de Sergipe
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- NPP – Não participou de programa
- Ocmea – Oficina de Ciências, Matemática e Educação Ambiental
- Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- Pet – Programa de educação tutorial
- Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- Pibiti – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Picvol – Programa de Iniciação científica voluntária
- Pibix – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão
- Piic – Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica
- PP – Participou de programa
- PPD – Programa de prática docente

PPP – Projeto Político Pedagógico

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFLETRAS – Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede

PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

PROQA – Núcleo de Pós-Graduação em Química Aplicada

Prouni – Programa Universidade para Todos

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sisu – Sistema de seleção unificada

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 ESTRUTURAÇÃO DO PIBID: O QUE É POSSÍVEL AVALIAR PELOS CRITÉRIOS DA EFICÁCIA, DA EFICIÊNCIA E DA EFETIVIDADE	27
2.1 Estrutura do Pibid: política pública ou ação de uma política pública?	27
2.2 Surgimento e instabilidade do Pibid e fortalecimento da bolsa de iniciação à docência.....	32
2.3 Principais mudanças ocorridas nos documentos oficiais do Pibid.....	36
2.3.1 Dos objetivos	36
2.3.2 Das licenciaturas e instituições participantes do Pibid.....	41
2.3.3 Perfil do público alvo beneficiário das bolsas.....	48
2.3.4 Das metas	48
2.4 O que é possível avaliar no Pibid.....	51
2.5 O Pibid na Universidade Federal de Sergipe	53
2.5.1 Os números do Pibid no âmbito da Universidade Federal de Sergipe	53
2.5.2 Os números do Pibid nos cursos de licenciatura do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho/UFS.....	57
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 Método utilizado	60
3.2 <i>Locus</i> da pesquisa	65
3.3 População investigada.....	68
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	71
3.4 Recategorização das respostas ao questionário	75
3.6 Teste estatístico aplicado: Teste t de Student	76
3.7 Variáveis analisadas no Teste t de Student.....	77
3.7.1 Nota de entrada no curso.....	77
3.7.2 Média Geral Ponderada (MGP).....	78
3.7.3 Média do último estágio supervisionado.....	79
3.7.4 Índice de regularidade	79
3.7.5 Semestres despendidos no curso	80
3.7.6 Semestres a mais do tempo regular	80
3.7.7 Legenda para a leitura dos resultados do Teste-t de Studet	81
4 PERFIL GERAL DA AMOSTRA DE EGRESSOS DO <i>CAMPUS</i> PROFESSOR ALBERTO CARVALHO/UFS: RESULTADOS E DISCUSSÕES I.....	82

4.1 Perfil socioeconômico dos egressos da amostra	82
4.2 Perfil dos egressos da amostra em relação a formação obtida antes e durante a graduação	86
4.3 Situação de trabalho e de qualificação dos egressos da amostra após a licenciatura	96
5 EFEITOS DO PIBID DURANTE E DEPOIS DO CURSO DE LICENCIATURA: RESULTADOS E DISCUSSÕES II	111
5.1 Perfil de desempenho dos egressos do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho na entrada e na saída do curso	111
5.2 O que o Teste t de Student indica a respeito das variáveis que medem desempenho acadêmico e tempo no curso	113
5.2.1 Primeira descrição: Grupo participante de programa <i>versus</i> Grupo não participante de programa.....	115
5.2.2 Segunda descrição: Grupo participante do Pibid <i>versus</i> Grupo não participante de programa.....	118
5.2.3 Terceira descrição: subdivisão de grupos pelo critério do acréscimo da formação específica proporcionada pelos programas	124
5.3 Efeito permanência proporcionado pelo Pibid na amostra da população investigada..	141
5.3.1 Conceito de permanência adotado.....	141
5.3.2 Efeito permanência do Pibid	142
5.4 Avaliação do Pibid pelos egressos vinculados ao programa	152
5.4.1 Importância do Pibid e preferência pelo programa	153
5.4.2 Peso da bolsa na decisão de participar do Pibid e tempo de participação no programa.....	155
5.4.3 Efeito do curso no programa e do programa no curso	160
5.5 Efeitos do Pibid depois da graduação	163
5.5.1 – Situação laboral (trabalho/emprego) dos egressos depois da conclusão do curso de licenciatura	163
5.5.2 Situação atual da formação continuada dos egressos.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE 1: Questionário aplicado a egressos dos sete cursos de licenciatura do <i>Campus</i> Professor Alberto Carvalho/UFS.....	188
APÊNDICE 2: Comparativo entre dispersão da Nota de entrada e dispersão da MGP dos egressos da subamostra por curso.....	198
APÊNDICE 3: Teste t de Student aplicado aos índices acadêmicos dos egressos do <i>Campus</i> Professor Alberto/UFS pelo critério da regularidade no curso	201

1 INTRODUÇÃO

A partir da Lei 11.502/2007, que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, a Capes criou a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que é responsável por programas de fomento à formação de professores para a educação básica. Na linha de ação de formação inicial, atualmente, a DEB fomenta quatro programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), já extinto, o Programa Residência pedagógica, criado em fevereiro de 2018, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), objeto de estudo desta pesquisa.

O Parfor diferencia-se dos outros três, por ter como objetivo induzir e fomentar a oferta de turmas especiais de cursos de nível superior para professores que já atuam na rede pública da educação básica, mas que não têm a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Trata-se de uma iniciativa para cumprir a exigência estabelecida no art. 62 da LDB, no qual é previsto que, para atuar na educação básica, os professores devem ser formados em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitido o nível médio na modalidade normal apenas para os profissionais que atuam na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Assim, o Parfor atua na qualificação de professores que já exercem o magistério na educação básica. Podem ser beneficiários do programa também docentes que queiram se formar em uma segunda licenciatura, desde que já atuem em área distinta de sua formação inicial e estejam na rede pública da educação básica há pelo menos três anos. Professores licenciados que atuam como tradutores intérpretes de Libras também podem cursar a segunda licenciatura ou obterem formação pedagógica.

Os outros três programas, além de se caracterizarem pela semelhança de objetivos entre si, foram inseridos, no âmbito dos cursos de licenciatura, como sobreposição de funções em relação às próprias licenciaturas. O Prodocência, de acordo com o artigo primeiro de seu regulamento (Portaria Capes nº 40/2013), tinha como objetivo o “apoio à execução de projetos que **visassem** a contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica” (grifo nosso). O programa apresentava objetivo semelhante ao Pibid e ao Residência Pedagógica no sentido de estimular a associação

entre teoria e prática. Isso pode ser aferido quando lemos o segundo objetivo específico previsto no artigo primeiro do regulamento do Prodocência:

apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Em suas propostas, os programas Prodocência, Pibid e Residência Pedagógica, embora distintos pelo tipo de foco (enquanto o Prodocência se voltava para os cursos de licenciaturas, o Pibid e o Residência Pedagógica se voltam para os licenciandos), apresentam finalidade semelhante: melhorar a formação inicial docente no aspecto prático, embora seus objetivos sejam mais ambiciosos do que apenas a prática docente. Em relação ao financiamento, diferenciam-se no sentido de que, enquanto no Pibid e no Residência pedagógica há a previsão de que todos os envolvidos, ou quase todos¹, recebam bolsa, no Prodocência, havia apenas verbas de custeio.

O Programa Residência Pedagógica, embora se apresente com nome diferente, na nossa visão, reproduz mesmos objetivos e mesma estrutura do Pibid. Diferencia-se apenas por estar diretamente ligado ao estágio curricular supervisionado obrigatório, mas as funções dos envolvidos são as mesmas, mudando apenas o nome delas, em alguns casos. Permanece com o mesmo público alvo – estudantes de licenciaturas –, mas atende apenas a estudantes matriculados a partir da segunda metade do curso. Estudantes matriculados na primeira metade do curso continuou sendo atendida no âmbito do Pibid, que anteriormente abrangia todos os semestres letivos.

Assim, mesmo antes da criação do Residência Pedagógica, já havia sobreposição de funções do Pibid em relação aos cursos de licenciatura. O nosso interesse em pesquisar o Pibid surgiu da inquietação a respeito dessa sobreposição de funções. O programa prevê como um de seus objetivos, por exemplo, “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (Portaria Capes nº 96/2013, art. 4º, I). Já não seria função dos cursos de licenciatura fomentar a formação de professores para a educação básica? Outro objetivo do programa é proporcionar a articulação entre teoria e prática para os bolsistas e aproximar a universidade das escolas da educação básica. O que fazem as licenciaturas por meio dos

¹ Por meio do instrumento de coleta de dados aplicado para esta pesquisa, identificamos que 8 dos respondentes participaram do programa de forma voluntária, segundo suas respostas. O edital do Pibid, lançado em março de 2018, colocou como requisito para a seleção de projetos a obrigatoriedade de oferta de vagas para participantes voluntários.

estágios supervisionados obrigatórios? Não seria o objetivo principal dos estágios fazer essa ligação entre teoria e prática e essa aproximação? Além disso, configurando-se como uma política de formação de professor, que fundamento justificaria a não inserção de todos os licenciandos no programa, mas apenas de uma pequena parte deles, que são selecionados?

Concordamos com Montandon (2012), quando afirma que a proposição de programas como o Pibid e o Prodocência, e mais recentemente o Residência pedagógica, pode ser entendida como "uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático" (MONTANDON, 2012, p. 51), entretanto não deixamos de apontar que os programas se caracterizam pela sobreposição de funções, as quais já são eminentemente de responsabilidade daqueles cursos.

Assim, a inserção de programas de formação de professores no âmbito das licenciaturas pode induzir a duas interpretações que estão interligadas. A primeira é a de que é preciso elevar a qualidade da formação inicial de professores (Portaria da Capes nº 96/2013, art. 4º, III) e por isso são implementados os programas. Ao mesmo tempo em que essa medida traz apoios pedagógico e financeiro, entretanto, pode sugerir a segunda interpretação: a formação que as IES dão aos futuros professores não tem sido satisfatória.

Uma das maiores dificuldades para proporcionar uma melhor formação inicial docente é a pouca relação entre teoria e prática (CHARLOT, 2005; NÓVOA, 2007; TARDIF, 2012). Nos cursos de licenciatura, é dado um alto peso em número de disciplinas específicas (puramente teóricas), quase sem integração com a formação pedagógica e prática². Assim, faltam aos formados conhecimentos e habilidades para enfrentar as complexas situações com que se depararão no contexto escolar (GATTI; NUNES, 2008). De acordo com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), "os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica" (Art. 13). É para atuar na formação pedagógica específica que o governo federal, por meio da Capes, tem criado esses programas que auxiliam os cursos de licenciatura na função que já lhe é própria: formar professores.

O Pibid, em sua previsão normativa (art. 4º da Portaria Capes nº 96/2013), configura-se como uma política pública de formação inicial docente que tem como objetivos, dentre outros,

² Como exemplo, podemos citar que, em levantamento feito para este trabalho, na grade curricular de um dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, até 2018, quando esta tese foi defendida, apenas uma disciplina previa em sua ementa a prática docente, cuja carga horária correspondia a 6,6% de toda a carga horária do curso. Ressaltamos que nos demais cursos, embora fosse pequena, essa carga horária era maior já que havia a oferta de mais de uma disciplina cuja ementa previa a prática docente em sala de aula.

incentivar a formação de professores para a educação básica, fazer com que os alunos bolsistas das licenciaturas entrem em contato com a realidade da escola pública; oportunizar aos bolsistas a associação entre teoria e prática e fazer com que professores da educação básica sejam co-formadores dos futuros professores, para, assim, os licenciandos terem uma melhoria na qualidade de sua formação inicial.

Criado em 2007 pela Capes, em parceria, inicialmente, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Portaria Normativa nº 38/2007/MEC e Edital CAPES/MEC/FNDE/2007), o programa teve por finalidade inicial incentivar, preferencialmente, a formação de professores de áreas consideradas críticas, a exemplo de Física, Química, Matemática e Biologia do ensino médio, em razão da falta de profissionais dessas áreas para atuarem na educação básica.

Para isso, cada Instituição de Ensino Superior (IES) federal que tivesse interesse em participar deveria submeter um projeto institucional, no qual constasse subprojetos ligados, preferencialmente, àquelas áreas das licenciaturas, prevendo ações pedagógicas, que seriam desenvolvidas por licenciandos nas escolas públicas da educação básica. No decorrer de suas edições, o programa foi sendo ampliado de modo a permitir a submissão de subprojetos vinculados a todas as áreas das licenciaturas, sem ordem de preferência, e de todas as IES, inclusive privadas, mas, inicialmente, apenas para alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni³) e depois, em 2018, sem essa restrição.

O crescimento do programa se deu não apenas na inclusão de todos os cursos de licenciatura e IES, mas também na ampliação de bolsas e do orçamento investido no programa. O quantitativo de bolsas, inicialmente, foi de 3.088, em todo o Brasil, passando para mais de 90.000 a partir do Edital Capes nº 61/2013. O gasto com bolsas e custeio do programa passou de pouco mais de R\$ 20 milhões de reais, em 2009, quando as atividades começaram, para quase R\$ 290 milhões, em 2013, quando o montante gasto com todas as suas edições chegava a R\$ 746.024.031, 51⁴.

Sendo assim, o programa caracteriza-se por conceder bolsas a estudantes de cursos de licenciatura (Iniciação à docência), a professores que coordenam subprojetos vinculados a cada área das licenciaturas (Coordenação de área), ao professor que coordena o projeto institucional

³ Pelo Prouni, alunos sem diploma de nível superior recebem bolsas integrais ou parciais de 50% para estudarem em cursos de graduação de IES privadas.

⁴ Esses dados estão disponíveis em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013, p. 34), mas neles não estão incluídos os que foram despendidos depois de 2013. Na data da defesa, o *site* da Capes ainda não tinha disponibilizado dados atualizados, entretanto podemos considerar que o montante gasto até fevereiro de 2018 foi bem maior, já que as bolsas que ficaram vigentes até essa data pelo Edital Capes 61/2013 quase dobrou em relação a todos os editais anteriores. Em março de 2018, foi lançado um novo edital.

em cada IES (Coordenação institucional), ao professor que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto institucional (Coordenação de área de gestão de processos educacionais) e a professores que lecionam nas escolas da educação básica (Supervisão).

Com o objetivo de promover a inserção dos licenciandos bolsistas em seu futuro ambiente de trabalho – a escola da educação básica –, o programa, conforme seu regulamento vigente (Portaria Capes nº 96/2013), tem como proposta fazer com que esses estudantes tenham uma melhor formação inicial, ao aprimorar a articulação entre teoria e prática. Assim, coordenados por professores do ensino superior e supervisionados por professores das escolas públicas da educação básica, os licenciandos se inserem nas escolas para cumprir um dos objetivos do programa que é lhes proporcionar “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” (Portaria Capes nº 96/2013, art. 4º, IV).

Em decorrência do envolvimento de um número considerável de estudantes (mais de 70 mil bolsas só de iniciação à docência) e de professores pesquisadores com o programa, o Pibid tem sido objeto de inúmeros trabalhos de pesquisa, cujos resultados sinalizam um impacto positivo no sentido de dar uma melhor formação docente inicial e continuada⁵ aos licenciandos e aos professores envolvidos. Inúmeros trabalhos apontam para a efetividade do programa, em sua maioria pelo viés dos próprios envolvidos, por se tratar de relatos de experiências⁶ principalmente no que se refere aos efeitos na formação inicial docente e na melhoria da educação básica. Outros trazem análises discursivas sem pesquisa empírica, ora confirmando os objetivos do programa, ora trazendo algumas críticas⁷. Outros ainda trazem pesquisas aplicadas a fim de investigar os impactos do programa⁸. A maioria desses trabalhos trazem uma análise do subprojeto do qual fazem parte seus autores por uma abordagem qualitativa. Poucos

⁵ Mateus, El Kadri, Gaffuri (2011) apontam que o programa também proporciona uma formação continuada, tendo em vista que os professores da educação básica que se envolvem com o Pibid também se aperfeiçoam.

⁶ Para citar alguns: Silva dos Anjos; Costa (2012), Wiebusch; Ramos (2012), Corrêa; Batista (2013), Costa; Gonçalves; Rangel (2012), Neitze; Pareja; Hochmann (2013), Oliveira; Maia; Santos (2014), Nascimento *et al.* (2015); Schultz *et al.* (2015), Marques; Cordeiro; Tavares (2015).

⁷ Mateus; El Kadri; Gaffuri (2011), Bahia; Souza (2013), Bottega (2013), Ernandes; Mendonça (2013), Jardimino (2014); Lanferdini (2015), Ferreira; Vasconcelos; Colares (2015), Batista; Bittencourt (2015), Noffs; Rodrigues (2016).

⁸ Santos (2016), Lima; Andrade; Sussuchi (2014); Rodrigues *et al.* (2013), Araújo (2013), Lira; Santos; Batista (2014), Campos; Aranha; Araújo (2012), Schirmer; Correia; Sauerwein (2013), Oliveira; Souto (2013), Amarante *et al.* (2014), Fundação Carlos Chagas (2014), Ramos; Oliveira (2015).

trazem uma abordagem quantitativa por um viés de avaliação de políticas públicas que abranja todos os subprojetos da IES ou pelo menos parte dos subprojetos⁹.

Destacamos, contudo, os trabalhos de Araujo *et al* (2018) e de Lima (2018), com os quais dialogamos na discussão de nossos resultados, porque, embora tenham chegado a resultados diferentes ou opostos aos nossos, utilizaram uma metodologia parecida, sem, contudo, considerar variáveis que consideramos. Embora algumas dessas pesquisas tenham trazido críticas a algum aspecto do programa, há uma unanimidade em afirmar os aspectos de complementação da formação inicial docente e por vezes de “salvacionismo” das licenciaturas e da educação básica.

Apesar dessa repercussão positiva dos inúmeros trabalhos publicados, a impressão passada pelo Governo é de que o programa não funciona a contento, já que a partir de 2016 houve uma tentativa de extingui-lo, sob a alegação de que precisava ser reformulado. Entretanto, não apresentou nenhum estudo de impacto negativo, ou pelo menos de inefetividade do programa, que justificasse a medida.

Para fazer esse tipo de estudo, devem ser tomados como referência parâmetros objetivos. Em 2018, o governo lançou um documento de orientação de como elaborar políticas públicas, prevendo o processo anterior à sua implementação (BRASIL, 2018), o que o documento nomeou de análise *ex ante*, e o que a literatura sobre avaliação de políticas públicas chama de avaliação *ex ante*. Diante de diversos problemas a serem resolvidos, o governo deve eleger prioridades que serão detectadas a partir de uma avaliação prévia. Assim, “o fundamento da análise *ex ante* é orientar a decisão para que ela recaia sobre a alternativa mais efetiva, eficaz e eficiente” (BRASIL, 2018, p. 11). Entre os elementos que devem constar na elaboração de uma determinada política pública estão os resultados previstos em decorrência de sua implementação.

A literatura sobre avaliação de políticas públicas segue três critérios principais para avaliar uma política pública: eficácia, eficiência e efetividade. A eficácia de uma política é medida tomando como parâmetro o alcance ou não de metas preestabelecidas: se as metas estabelecidas foram alcançadas, a política foi eficaz. A eficiência é medida pela relação entre os esforços empregados em sua implementação e os resultados alcançados: quanto menos esforços e mais resultados, mais eficiente a política se torna, em outras palavras, “fazer mais com menos”. Já a efetividade estabelece a relação entre a implementação de uma determinada

⁹ Apesar de o estudo avaliativo feito pela Fundação Carlos Chagas em 2014 envolver todos os subprojetos do país e seus pesquisadores não serem envolvidos com o programa, a avaliação considerou como população investigada os bolsistas ainda atuantes.

política pública e seus resultados. Assim, por uma avaliação de efetividade, investiga-se se houve efetiva mudança nas condições sociais das populações atingidas pela política pública (ARRETCHE, 2009).

Sendo assim, havendo mau planejamento de uma determinada política pública, as avaliações de eficácia e de eficiência podem ficar comprometidas, mas ainda assim sua implementação pode produzir resultado. Foi isso que aferimos nesta pesquisa. Como o documento do governo que prevê os requisitos necessários para a criação e implementação de políticas públicas só foi publicado em 2018, data bem posterior à criação do Pibid, não o tomamos como parâmetro para avaliar os documentos oficiais do Pibid, mas a literatura sobre avaliação de políticas públicas. Da análise dos documentos oficiais do Pibid, aferimos a previsão de objetivos que não deveria ser finalidade do programa, o que os torna inatingíveis, e ausência de metas preestabelecidas, que inviabiliza a avaliação de eficácia e compromete a de eficiência. Entretanto, perseguimos o desafio de fazer um estudo de efetividade do Pibid, no que se refere ao alcance ou não de seus objetivos na população investigada.

A avaliação de efetividade pode ser feita tomando por base um resultado mais amplo da política (*impact*) ou um efeito causado na população alvo (*outcome*). Assim, por exemplo, num estudo do primeiro tipo sobre o Pibid, o *impact*, poderíamos levantar os efeitos que o programa possa ter trazido para a educação básica decorrente de uma formação inicial docente contemplada pelo programa, ou da melhoria do Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) da escola onde o programa foi implementado, ou ainda, de que forma o programa interfere ou interferiu na reformulação dos currículos das licenciaturas. Ou seja, poderíamos avaliar a efetividade do programa em seus efeitos mais abrangentes. No segundo caso, o *outcome*, o estudo se restringiria aos efeitos proporcionados pelo programa na população-alvo da política, que, no caso específico do Pibid, são os licenciandos bolsistas do programa. Esta pesquisa fez um estudo do segundo tipo. Contudo, novamente não seguimos parâmetros do governo, já que, embora haja a previsão de publicação de um guia de avaliação *ex post*, essa publicação ainda não ocorrera até a defesa deste trabalho.

A aferição de efetividade de uma determinada política pública passa por uma grande dificuldade em decorrência da necessidade de demonstrar a causalidade entre implementação da política e resultados obtidos (ARRETCHE, 2009). Em se tratando do Pibid, tínhamos uma dificuldade ainda maior por causa da sobreposição de funções nos cursos de licenciatura: caso aferíssemos algum resultado, seria efeito regular do curso ou do programa? Os detalhes metodológicos estão em seção própria (Seção 3).

Embora haja trabalhos que já tenham apontado efeitos do Pibid na população alvo, encontramos poucos que seguiram o viés de avaliação de políticas públicas, aos quais fazemos referência no corpo do texto. Nesse sentido, esta pesquisa se diferenciou na forma de abordar o objeto de estudo: a metodologia utilizada. Como não há a previsão de indicadores de efeitos da política em seus documentos oficiais, utilizamos outras estratégias metodológicas, criando nossos próprios critérios de avaliação para aferir se houve ou não efeitos do programa na população investigada.

A população investigada foram os egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe. A opção por um universo que já não estava mais no curso, ao mesmo tempo que dificultava a pesquisa pela falta de contato mais próximo, trazia maior isenção em razão de não estarem mais vinculados ao curso ou ao programa, já que motivações pessoais poderiam ser reduzidas. A escolha do *Campus* se justificou por ser considerado o *campus* das licenciaturas da UFS: 70% dos cursos são de licenciatura. Além disso, tendo o autor desta pesquisa trabalhado como servidor técnico administrativo naquele *campus*, houve maior acessibilidade aos dados¹⁰

Esta pesquisa se guiou, inicialmente, pela hipótese de que o Pibid funcionaria como um programa de permanência da população investigada ante a ajuda financeira proporcionada pela bolsa recebida. Assim, para demonstrar a hipótese, guiamo-nos pela pergunta norteadora da tese: Que efeitos o Pibid causou nos bolsistas egressos das licenciaturas do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS durante o curso e após a sua conclusão?

Investigando o viés da permanência de estudantes em seus cursos de licenciatura, esta pesquisa se insere no projeto guarda-chuva “Acesso e permanência na educação básica e na educação superior” coordenado pela Professora Doutora Raquel Meister Ko. Freitag e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Também se inserem no projeto guarda-chuva as pesquisas de doutorado de Sammela Rejane de Jesus Andrade e de Marlucy Mary Gama Bispo, sob a orientação da coordenadora do projeto. A pesquisa de Sammela Andrade objetiva evidenciar as relações entre as dificuldades de permanência no ensino superior e o baixo desempenho em leitura e escrita acadêmica; já a de Marlucy Bispo levantou o debate a respeito de uma possível relação entre o desempenho dos Colégios de Aplicação das universidades federais nos índices que avaliam a educação básica e a forma de ingresso dos alunos nessas escolas (seleção ou sorteio).

¹⁰ Parte dos contatos dos egressos do programa foram coletados entre coordenadores de área de cada curso. Os demais foram identificados pelo relatório de pagamento das bolsas disponibilizado no *site* da Capes ou junto à coordenação institucional do programa. Além disso, o setor no qual o autor foi lotado nos forneceu muitos dados.

Investigar se o Pibid contribuiu de forma significativamente quantitativa para a formação acadêmica e/ou para a permanência dos egressos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS foi o objetivo geral que guiou esta pesquisa. Tivemos como objetivos específicos: investigar se os documentos oficiais do Pibid possibilitam avaliações de eficácia, de eficiência e de efetividade; aferir se houve semelhança ou diferença entre pibidianos e não pibidianos no que se refere ao desempenho acadêmico e ao tempo no curso; investigar se a pouca evasão entre os pibidianos se relaciona com a participação no programa; e aferir as situações profissional e de formação continuada dos egressos após terem concluído o curso.

Metodologicamente, é uma pesquisa predominantemente quantitativa, sem, contudo, excluir o tratamento qualitativo, de modo que foi feita triangulação de dados documentais, estatísticos e coletados entre a população investigada por meio de questionário. Para atingir os objetivos, fizemos uma descrição quantitativa do que ocorreu no que se refere à formação inicial e continuada, à permanência na universidade e à atuação profissional entre grupos de egressos compostos em função de terem ou não participado do Pibid e/ou de outros programas.

Os conceitos relacionados à literatura sobre avaliação de políticas públicas, a exemplo de política de governo e política de estado, avaliação de eficácia, de eficiência e de efetividade serviram de base teórica para a pesquisa e principalmente para a explanação da segunda seção deste trabalho.

Após uma minuciosa descrição das principais alterações por que passou o Pibid em seus documentos oficiais, aferimos que o programa, em sua estrutura, não prevê requisitos que possam viabilizar avaliações de eficácia e de eficiência. Apesar dessas inviabilidades, chegamos ao resultado de que, na amostra da população investigada, houve efetividade do programa na formação prática dos licenciandos, mas não houve indicativos categóricos de que o programa tenha melhorado o desempenho acadêmico geral dos egressos pesquisados nem que a inserção dos mesmos no mercado de trabalho como professores e na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* tivesse relação direta com terem participado do programa.

2 ESTRUTURAÇÃO DO PIBID: O QUE É POSSÍVEL AVALIAR PELOS CRITÉRIOS DA EFICÁCIA, DA EFICIÊNCIA E DA EFETIVIDADE

Traçamos, nesta seção, o caminho normativo percorrido pelo Pibid e trazemos discussões a respeito de suas características fundamentadas em conceitos teóricos sobre avaliação de políticas públicas. Assim, expomos a estrutura e as mudanças ocorridas no programa, baseando-nos em documentos que o normatizaram ou ainda o normatizam. Ainda tomando por referência esses documentos e a forma como o programa foi planejado e implementado, na sequência, apresentamos a viabilidade ou inviabilidade de avaliação do programa, sob os vieses da eficácia, da eficiência e da efetividade.

2.1 Estrutura do Pibid: política pública ou ação de uma política pública?

A partir do conceito que se adote de política pública, a filiação conceitual do Pibid pode mudar. Sendo assim, a partir de seu planejamento, implementação e estruturação, podemos discutir se o programa se configura como uma política pública ou se se trata apenas de uma ação de uma política pública. A depender do viés teórico, sua filiação pode mudar porque existem posicionamentos teóricos voltados para uma e para outra interpretação quando se trata da definição do que seja uma política pública.

Há o posicionamento de que só se configura como política pública uma macrodiretriz estratégica, que seriam conjuntos de programas (Comporato, 1997; Massa-Arzabe, 2002). Por esse viés teórico, programas, planos e projetos são ações, ou seja, elementos operativos de uma determinada política pública caracterizada como estruturante (SECCHI, 2013). Por essa interpretação, o Pibid não se configuraria como uma política pública, mas como uma ação de uma política pública, uma vez que se trata de um programa inserido nas licenciaturas, atuando, portanto, na formação inicial docente.

Entretanto, por esse viés, temos dificuldade de especificar de qual política estruturante o programa estaria sendo elemento operativo, uma vez que o conceito de política pública se vincula à tentativa de enfrentamento de um problema público específico (SECCHI, 2013; PARENTE, PEREZ, MATTOS; 2011). Nesse sentido, o Pibid estaria atuando para resolver que tipo de problema? Necessidade de formação técnico-científica (de maneira geral)? Necessidade de formação de professores (de maneira mais direta)? Necessidade de melhorar a formação de professores (mais especificamente)? Ou, por outro viés, necessidade de assistência financeira

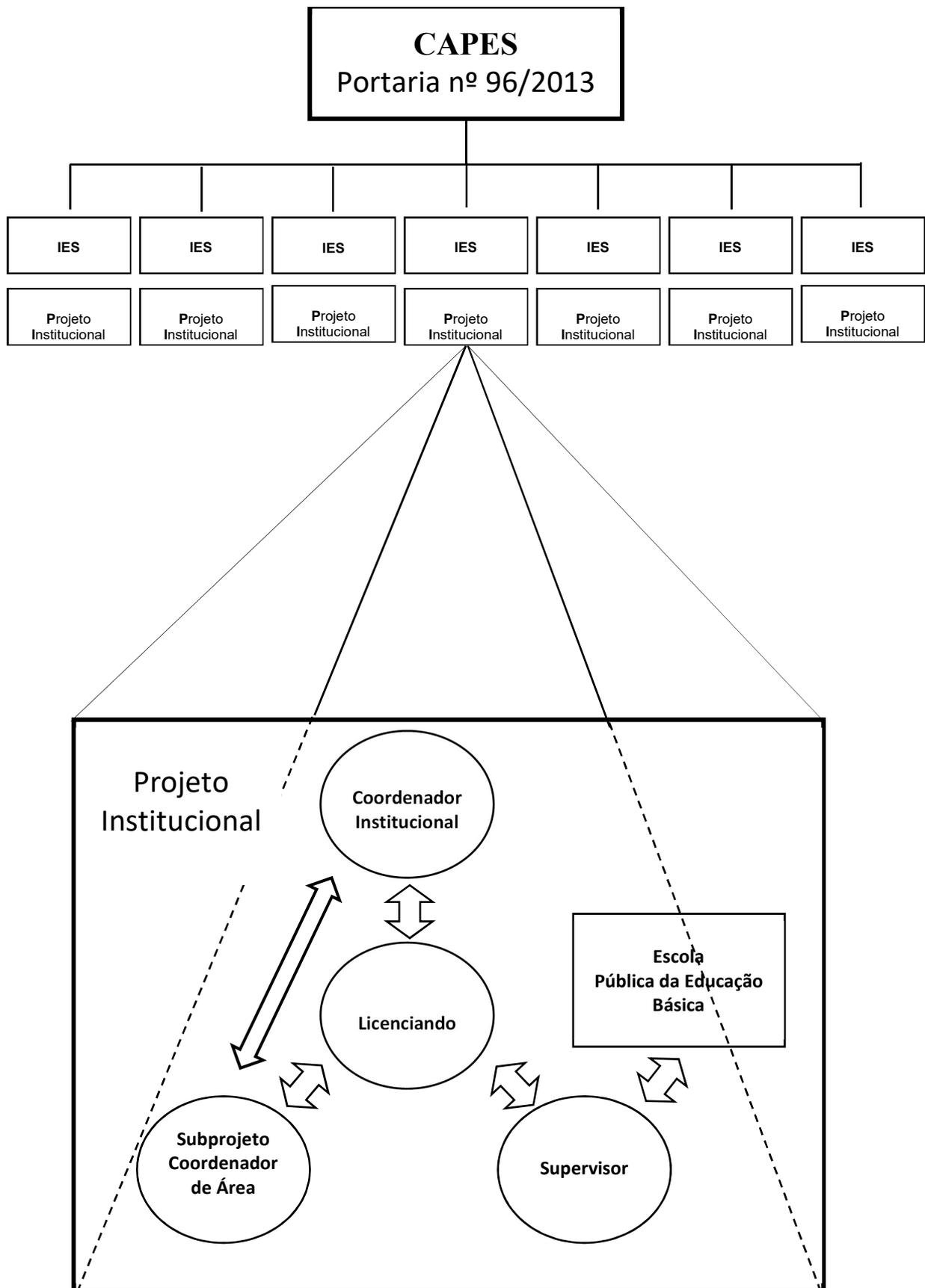
para garantir maior número de egressos formados nas licenciaturas, ante à falta de professores para atuarem na educação básica e, nesse sentido, o programa estaria vinculado a uma política de assistência estudantil?

Além da dificuldade apresentada, concordamos com Secchi (2013), p. 7), quando afirma que

o nível de operacionalização da diretriz não é um bom critério para o reconhecimento de uma política pública. Se fosse adotada essa delimitação, excluiria da análise as políticas municipais, regionais, estaduais e aquelas intraorganizacionais, que também se configuram como respostas a problemas públicos (SECCHI, 2013, p. 7).

Para esta pesquisa, portanto, adotamos o outro viés existente: o de que “políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional” (SECCHI, 2013, p. 7). Assim, entendemos que nosso objeto de estudo, o Pibid, configura-se como uma política pública e não como uma ação de uma política pública. Isso se justifica porque, além da discussão teórica já apresentada, as ações específicas que atingirão os objetivos do programa são executadas no fim de uma cadeia hierárquica, mas sob o suporte de uma estrutura administrativa. Vejamos, na figura 1, o seu desenho administrativo.

Figura 1 - Desenho administrativo do Pibid



Fonte: Adaptação a partir de Capes (2013, p. 27), Figura 7. Pibid: Desenho do Programa, e considerando a estrutura prevista na Portaria Capes nº 96/2013.

A estrutura prevista no regulamento do programa é composta por cinco níveis. No ápice está a Capes, seguida da IES, com um projeto institucional. Depois estão os departamentos, com os subprojetos, e em seguida, os estudantes de licenciatura e os professores da educação básica que atuam como supervisores. Para participar do programa é necessário que cada IES elabore um projeto institucional, que é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. Quem elabora o subprojeto da área de conhecimento da licenciatura são os professores do departamento que se disponham a fazê-lo¹¹, dentre os quais um ou mais de um deles poderá/ão ser o/s coordenador/es de área no programa. As ações específicas daquilo que vai ser executado nas escolas da educação básica pelos licenciados só são previstas nos subprojetos.

Assim, para compor uma estrutura básica que dê suporte a seu funcionamento, em cada IES, deve haver um coordenador do projeto institucional, que funciona como coordenador geral na IES e que é apoiado pelos coordenadores de área de gestão de processos educacionais. Para as IES *multi campi*, pode haver mais de um coordenador geral. Abaixo desse coordenador, estão as coordenações de área de conhecimento, ou seja, em cada curso de licenciatura há um coordenador que deve coordenar no mínimo cinco e no máximo vinte estudantes de licenciatura. Assim, se houver mais de vinte alunos de um mesmo curso participando do programa, é possível a existência de mais de um coordenador daquela área.

Além desses bolsistas vinculados ao curso de licenciatura, seja como professor ou como aluno, há os supervisores, que são professores das escolas da educação básica selecionados para participar do programa, cujos critérios de seleção não são definidos no regulamento, ficando a critério da instituição. Cada supervisor supervisiona no mínimo cinco e no máximo dez estudantes. Por fim, na ponta da hierarquia, estão os licenciandos, que são os operadores das ações previstas no subprojeto da área de conhecimento a que estão vinculados.

Essa estrutura poderia sugerir que a fase de implementação do programa pudesse ser feita pelo enfoque conhecido como *top-down*, em que “todo o controle está nas mãos dos ‘formuladores’, situados no topo das organizações” (BAPTISTA; REZENDE, 2011, p. 149). Contudo, apesar de haver uma hierarquização, o regulamento do programa (Portaria Capes nº 96/2013) atribui autonomia às IES e aos departamentos, de modo que as ações a serem aplicadas nas escolas da educação básica não estão previstas na portaria: a elaboração dessas ações é delegada aos departamentos dos cursos de licenciatura. O planejamento e a previsão das ações são de responsabilidade dos departamentos, bem como o acompanhamento de sua execução,

¹¹ Geralmente é decidido em reunião do colegiado do curso qual ou quais dos professores atuarão no programa.

por meio do/s coordenador/es de área. As formas de acompanhamento e avaliação previstas são feitas por Comissão de Acompanhamento do Pibid eleita pela própria IES e por meio de relatórios enviados à Capes. Assim, embora a elaboração do Pibid tenha surgido no modelo *top-down*, já que inicialmente foi formulado apenas pela Capes, em 2012, numa fase de reestruturação do programa, houve participação dos diretamente envolvidos por meio de consulta pública (SILVEIRA, 2017). A participação da comunidade envolvida com o programa não se limitou à reestruturação: o modelo de implementação da política previa desde sua origem a atuação das IES e dos professores dos departamentos de licenciatura, sem os quais o programa não se implementaria.

O enfoque de implementação sugerido, então, é denominado *bottom-up*. Por esse enfoque, “pressupõe-se que a política não se define no topo da pirâmide da administração, mas no nível concreto de sua execução” (BAPTISTA; REZENDE, 2011, p. 150). Entendemos dessa forma porque não há uma obrigatoriedade de participação das IES nem dos departamentos. A política é prevista na legislação e regulamentada pela portaria, mas não se tornaria exequível se não houvesse adesão dos departamentos e das IES, pois, em seu regulamento, não são previstas as atividades que serão desenvolvidas nas escolas pelos graduandos das diversas licenciaturas. Essas atividades devem ser pensadas e projetadas pelos coordenadores de área que aderem ao projeto institucional da IES, o qual vai ser submetido à apreciação da Capes.

Em suma, além dessa estruturação, para que possamos inserir o Pibid no conceito de política pública e não no de ação de uma política pública, o programa tem como objetivo tentar solucionar um problema específico: a qualidade “questionável” da formação inicial dos estudantes de cursos de licenciatura, se partirmos do ponto de vista atual do programa. Ou, partindo de seu objetivo inicial, teríamos como problema a ser resolvido a necessidade de formação de professores das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia para atuarem na educação básica, já que o programa foi direcionado inicialmente para essas áreas.

Pelo fato de o programa se debruçar sobre um problema a ser solucionado e por entendermos que tanto diretrizes estruturantes como diretrizes de nível intermediário e operacional estão inseridas no conceito de política pública, entendemos que essas características configuram o Pibid como uma política pública e não como uma ação de uma determinada política pública.

Após termos definido nosso posicionamento em relação à inserção conceitual do Pibid, se é política pública ou não, apresentamos a partir da próxima subseção as fases por que passou o programa desde sua criação até atualmente.

2.2 Surgimento e instabilidade do Pibid e fortalecimento da bolsa de iniciação à docência

O quantitativo de documentos que regulamentaram o Pibid, desde sua criação, com a Portaria MEC nº 38/2007, até seu último documento normativo publicado (Portaria Capes nº 45/2018), poderia sugerir a leitura de que não há uma solidez normativa que estabeleça definitivamente o programa. Foram sete portarias – sendo uma do MEC (Portaria nº 38/2007) e seis da Capes (Portarias nº 72/2010, nº 260/2010, nº 96/2013, nº 46/2016, nº 84/2016, nº 120/2016 e nº 45/2018¹²) – e um decreto presidencial (Decreto nº 7.219/2010).

Desde sua criação, o programa passou por diversas alterações, sofrendo acréscimos, supressões e até exclusão total de regulamentação, quando, em 2016, por mais de um mês – do dia 14/06/2016 a 25/07/2016 –, o programa ficou sem regulamento vigente: a Portaria nº 46/2016 estabeleceu um novo regulamento, revogando a de nº 96/2013, vigente até então. Em seguida, a Portaria nº 84/2016, de 14 de junho de 2016, revogou a nº 46/2016, mas não ripristinou a nº 96/2013. Só com a Portaria nº 120, publicada no Diário oficial da União em 25 de julho de 2016, segundo a qual os projetos em andamento continuariam regidos pela Portaria nº 96/2013, o Pibid voltou a ter normas que o regulamentassem. A partir de março de 2018, quando foi lançado novo edital de seleção, o programa passou a ser regido por portaria comum a dois programas, o Pibid e o Residência Pedagógica (Portaria GAB nº 45/2018 da Capes).

Mesmo diante de tanta oscilação normativa, expomos as características do programa de modo que possamos conhecer um pouco sobre as alterações por que passou, mas de acordo com as normas que não vigem mais, com exceção do Decreto presidencial nº 7.219/2010, que não foi revogado.

A criação do Pibid no âmbito do Poder Executivo o caracterizou como uma Política de Governo. Pelo menos por uma interpretação inicial assim o entendemos. O processo decisório para esse tipo de política “geralmente é mais curto e se consolida no plano administrativo, sem um processo mais amplo de alternativas, escolhas e decisões coletivas. Geralmente se efetivam por meio de decretos e programas descontínuos ou passíveis de descontinuidade” (PARENTE, PEREZ; MATTOS, 2011, p. 18). Ao se efetivar por meio de programas descontínuos ou passíveis de descontinuidade, esse tipo de política carrega consigo a característica da intermitência ou até mesmo do possível desaparecimento repentino, já que é uma decisão discricionária do governo, motivo pelo qual o programa passou por tantas alterações repentinas. O contrário ocorre quando a política é de Estado. Nesse caso, o Poder

¹² Após a defesa desta tese, a portaria 45/2018 foi retificada pela portaria 175, de 7 de agosto de 2018.

Executivo não pode extinguir a política em âmbito administrativo, já que esse tipo de política requer uma maior discussão para ser formulada e implementada. Geralmente “passa pelo Congresso, baseia-se em estudos técnicos e análises de impacto, efetiva-se por meio de leis, tem previsão orçamentária e, por isso, tem maiores chances de legitimação e continuidade” (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011, p. 18). Para extingui-la, por exemplo, deve haver uma nova discussão e ser aprovada pelo Congresso Nacional por meio de lei.

Em 2013, a previsão de programa institucional de bolsa de iniciação à docência (com iniciais minúsculas) entra na legislação educacional a partir da publicação da Lei nº 12.796, que alterou a LDB. A partir dessa lei, ao artigo 62 da LDB foi acrescentado, além de outros, o parágrafo 5º, que dispõe que

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Grifo nosso).

Esse dispositivo legal suscita algumas considerações: o programa de iniciação à docência a que se refere pode ser interpretado de maneira genérica ou restritiva? Ou seja, o dispositivo estaria se referindo a qualquer outro programa que possa ser criado com a função de conceder bolsas de iniciação à docência a alunos de licenciatura ou ao Pibid já existente? No primeiro caso, o Pibid continuaria sendo uma Política de Governo, correndo o risco de ser extinto por uma decisão no âmbito administrativo. No segundo, não poderia ser extinto sem que houvesse a apreciação do Poder Legislativo, já que, por meio da lei, o Pibid ter-se-ia tornado uma Política de Estado.

Essas considerações são relevantes porque o Pibid vem se enfraquecendo aos poucos, sugerindo que pode acabar. Em fevereiro de 2016, foi anunciado um corte no programa que causou reação da comunidade “pibidiana” por meio de postagens na *internet* e mobilizações em todo o país contra o enxugamento proposto. Ante a repercussão do anúncio de corte, o secretário de Educação Superior do Ministério da Educação sustou a medida. A partir desses incidentes, foi criado um Grupo de Trabalho para discutir o assunto, a fim de redesenhar o programa. Em abril de 2016, foi publicado um novo regulamento do Pibid pela Capes no qual vinha a previsão de nova seleção de bolsistas. O novo regulamento foi revogado em junho de 2016, tendo em vista que o Edital Capes nº 61/2013 previa que os projetos selecionados teriam vigência por quatro anos. Esse prazo terminaria apenas em fevereiro de 2018.

Apesar de vencer esse obstáculo, podemos considerar que o Pibid não se fortaleceu, ao observarmos o histórico do quantitativo de bolsistas de 2013 em diante. Fazendo um levantamento da quantidade de bolsistas de Iniciação à docência (ID) que estavam recebendo em junho de 2017, constatamos que houve uma redução de 18% nesse tipo de bolsa no âmbito da UFS: de 1.289 bolsas aprovadas em 2013, constavam no relatório de pagamento da Capes 1.057 bolsistas de iniciação à docência (ID). Em fevereiro de 2018, no final do prazo das bolsas, esse número foi reduzido para 1.053. Isso se deveu ao fato de que, quando os alunos foram se formando, as vagas deixadas por esses bolsistas não vinham sendo preenchidas com novos alunos, como ocorria até início de 2016. Não temos dados atualizados de quantos bolsistas ID ainda estavam vinculados ao programa em todo o Brasil¹³ até fevereiro de 2018, prazo final do último edital vigente, mas é possível que essa redução tenha acontecido em todo o país.

Além dessas baixas, em março de 2018, foi lançado edital limitando a entrada no programa de estudantes que estejam matriculados até a metade do curso de licenciatura, o que antes era estendido a estudantes matriculados em qualquer semestre letivo, com ressalva para o primeiro semestre. Para os que já cursam a partir da metade do curso, foi lançado um novo programa, o Residência Pedagógica, que, embora se apresente com nome diferente, reproduz mesmos objetivos e mesma estrutura do Pibid, diferenciando-se apenas por estar diretamente ligado ao estágio curricular supervisionado com o objetivo de induzir seu aperfeiçoamento e “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Portaria Capes nº 38/2018). Entretanto, os tipos de bolsas e os envolvidos no programa são os mesmos para fazerem as mesmas atividades que os bolsistas do Pibid fazem, conforme pode ser conferido no Quadro 1.

¹³ O quantitativo atualizado de bolsistas não está disponível no *site* da Capes. Foi possível obter o quantitativo de bolsistas da UFS pela contagem feita nome por nome a partir do relatório de pagamento disponível no *site* da Capes. Seria inviável fazer o levantamento de todas as instituições naquele relatório.

Quadro 1 – Correspondência de funções nos programas Pibid e Residência Pedagógica

Função no Pibid	Função correspondente no Programa Residência Pedagógica	Envolvido no programa
Bolsista ID (Iniciação à docência)	Residente	Aluno de licenciatura que vai para a escola da educação básica exercitar a prática docente
Coordenador de área	Docente Orientador	Docente da IES que orienta os bolsistas ID ou os residentes no estágio
Coordenador Institucional	Coordenador Institucional	Docente da IES responsável pelo projeto institucional
Supervisor	Preceptor	Professor da escola de educação básica que acompanha o bolsista ID ou o residente

Fonte: Quadro elaborado a partir da Portaria Capes nº 45/2018

Com exceção da função de coordenador de gestão de processos, que é prevista no Pibid, mas não no Residência pedagógica, verificamos que são os mesmos atores atuando nos mesmos papéis, mas com nomes diferentes. Em relação ao público alvo, diferenciam-se no aspecto formativo-temporal, já que, a partir da criação do Residência pedagógica, o Pibid, que atendia aos estudantes de licenciatura, independentemente do semestre letivo em que estivessem matriculados, passou a atender apenas aos matriculados até a metade do curso; já o Residência Pedagógica atende os discentes a partir da outra metade, por estar vinculado aos estágios supervisionados. Na prática essa disposição pode se diferenciar, mas, por enquanto, os documentos nos permitem dizer apenas que são programas bem parecidos.

Apesar da publicação do novo edital, em 2018, que acenou para uma continuidade do Pibid, essa trajetória induz a um enfraquecimento considerável do programa, o que nos possibilita considerar a hipótese de que o programa de bolsas de iniciação à docência previsto na LDB não corresponde ao Pibid, mas a uma previsão genérica.

Entretanto, em ambos os casos, Política de Governo ou Política de Estado, a bolsa de iniciação à docência, tendo recebido o aval do legislativo, se fortaleceu consideravelmente como um instrumento de apoio financeiro aos estudantes de licenciatura, seja com o nome Pibid ou com outro nome.

Feitas essas considerações, nas próximas subseções, vamos analisar que mudanças foram feitas nesses documentos.

2.3 Principais mudanças ocorridas nos documentos oficiais do Pibid

A mudança frequente nas normas do Pibid trouxe diversas alterações na política, de modo a ser consideravelmente reconfigurado. Vamos apresentar algumas delas por considerarmos as principais, tais como os objetivos, as instituições e licenciaturas que podiam concorrer às chamadas públicas e o público alvo beneficiário das bolsas.

2.3.1 Dos objetivos

Consideramos a alteração dos objetivos uma das mais importantes porque, não havendo objetivos bem definidos, não há como implementar uma política de maneira satisfatória. Dentre as alterações sofridas pelo Pibid, os objetivos foram os que mais sofreram mudanças durante as edições de seus documentos normativos, a começar pelo quantitativo. Começando com cinco objetivos¹⁴, aumentando, no mesmo dia¹⁵, para nove¹⁶, reduzidos para seis¹⁷, depois para cinco¹⁸, em seguida aumentando para sete¹⁹, o programa voltou a ter nove objetivos²⁰ e retornou para sete pelo regulamento de 2013 (Portaria Capes nº 96/2013).

Os objetivos de articular teoria e prática na formação dos licenciandos e de incentivar a integração das IES com escolas públicas da educação básica são um eixo comum nos documentos. Esses objetivos são passíveis de concretização e de aferição, já que é o que justifica a existência do programa. Outros, porém, suscitam ressalvas que devem ser levantadas ante as limitações impostas pelos próprios documentos.

Dois desses objetivos estão ligados à melhoria da qualidade da educação básica e à valorização do magistério. O primeiro deles nasceu com a proposta de “promover a melhoria da qualidade da educação básica” (Portaria MEC nº 38/2007 e Edital MEC/CAPES/FNDE/2007), sendo modificado para contribuir “para a elevação da qualidade da escola pública” (Editais Capes nºs 02/2009 e 18/2010, e Portaria Capes nº 72/2010). Atualmente, saiu do *status* de objetivo e passou a ser uma contribuição decorrente da finalidade do programa de fomentar a iniciação à docência (Portaria Capes nº 96/2013, art. 2º). O segundo

¹⁴ Portaria MEC nº 38/2007.

¹⁵ A Portaria Normativa nº 38/2007 do MEC é da mesma data do Edital MEC/CAPES/FNDE/2007: 12 de dezembro de 2007.

¹⁶ Edital MEC/CAPES/FNDE/2007.

¹⁷ Editais Capes nºs 02/2009 e 18/2010, Portaria Capes nº 260/2010, e Decreto presidencial nº 7.219/2010.

¹⁸ Portaria Capes nº 72/2010.

¹⁹ Portaria Capes nº 96/2013.

²⁰ Portaria Capes nº 46/2016.

foi criado com a proposta de valorizar o magistério em todos os documentos já citados, com exceção do regulamento de 2013, que passou a ter como redação “contribuir para a valorização do magistério”.

Esses dois objetivos merecem ressalvas tendo em vista que, no primeiro caso, não considerou que a melhoria da educação básica não passa apenas pela melhoria da formação inicial de professor. Outras variáveis são tão importantes quanto essa, a exemplo da valorização da carreira docente, boas condições de trabalho, escolas com estruturas adequadas, sem descartar variáveis relacionadas aos alunos. Além disso, mesmo que a melhoria da qualidade da educação básica ou das escolas públicas dependesse apenas da formação docente, seriam poucos alunos ou escolas que teriam acesso a essa benesse, já que o programa nasceu limitado a licenciandos, prioritariamente, das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia de instituições federais apenas. Apesar de, atualmente, o programa abranger todas as IES e todos os cursos de licenciatura, atinge apenas uma pequena parte dos estudantes. No segundo caso, o raciocínio é parecido: não podendo todos os licenciandos, professores das IES ou professores da educação básica se inserirem no programa, não há valorização do magistério, mas de uma pequena parte dele. Contudo, com a mudança no regimento vigente, essa ressalva não faz mais sentido, pois passou a ter como objetivo “contribuir para a valorização do magistério”.

Por ser parte do nosso objeto de tese, outro objetivo que merece comentário é o primeiro que aparece em todos os documentos: é objetivo do Pibid “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (Art. 4º, I do regulamento). O texto passou por uma pequena alteração, pois, em sua origem, o objetivo era formar professores especialmente para o ensino médio (Portaria MEC nº 38/2007 e Edital MEC/CAPES/FNDE/2007), que condizia com a proposta e limitações iniciais do programa. Nosso questionamento quanto a esse objetivo está ligado à sobreposição de finalidade do programa em relação ao que fazem os cursos de licenciatura. Esses cursos já formam os graduandos para serem professores e não só para a educação básica. Quando formados e abraçam o magistério, em sua maior parte, os egressos das licenciaturas vão para a educação básica, podendo parte deles seguir para o magistério do ensino superior, já que há uma menor demanda e com exigências específicas naquele nível de ensino. Os motivos de lecionarem ou não na educação básica, contudo, dependem de variáveis como necessidade e oportunidade de trabalho ou aptidão dos graduados para a docência, além de outros. Foi o que encontramos como resultado na amostra da população investigada nesta pesquisa: retirados os que não querem ser professores e os que já o são, 74,78% (252 de 337) dos egressos alegaram que não estão atuando em sua área de formação porque não tiveram oportunidade ainda. Essa falta de

oportunidade, por outro lado, fez com que houvesse uma seleção pelo próprio mercado de trabalho: só se inseriram como professores até o momento da coleta dos dados os egressos que tiveram um melhor desempenho acadêmico durante a graduação, tendo ou não participado de programa/s enquanto cursaram a licenciatura.

Sendo assim, o que pode acontecer é o efeito contrário, embora benéfico, ao objetivo proposto pelo programa: os alunos que saem da graduação com uma melhor formação, em sua maioria, não vão lecionar na educação básica e entram em cursos de pós-graduação, aumentando o seu nível formal de qualificação e lhes permitindo uma maior acessibilidade ao magistério do ensino superior. Isso já foi observado por Schirmer, Correia e Sauerwein (2013), no curso de física, que é uma área carente de professores na educação básica. Em estudo avaliativo do programa feito pela Fundação Carlos Chagas em 2014, também aparecem muitos comentários a respeito desse efeito do programa. Assim, por meio de questionários investigamos se isso também ocorreu entre os formados no *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS e confirmamos os resultados: quem prossegue para a pós-graduação também foram os egressos que tinham melhor desempenho durante o curso.

Com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial dos licenciandos, o programa caracteriza-se, desde sua criação, por proporcionar a interação entre a IES e as escolas públicas da educação básica, uma vez que os alunos das licenciaturas participam das atividades escolares, de modo que lhes sejam proporcionadas “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (Art. 4º, III, da Portaria Capes nº 96/2013). Nossas ressalvas em relação a esse objetivo são fundadas no mesmo raciocínio de sobreposição de funções do programa em relação às licenciaturas, pois isso deve ser feito – e se não o fazem, deveria estar sendo feito – pelos cursos por meio dos estágios supervisionados obrigatórios ou outras disciplinas de caráter prático.

De fato, a falta de articulação entre IES e escolas da educação básica (AYRES, 2005) e as dificuldades enfrentadas em decorrência da falta de apoio institucional por que passam os docentes das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado (LIMA, 2012) são grandes. Podem ser apontados os seguintes obstáculos: “dificuldade concreta de aproximação com a escola recebedora do estagiário, o trabalho muitas vezes desenvolvido em salas numerosas, a falta de apoio institucional para esse componente curricular” (LIMA, 2012, p. 239). Além desses fatores, muitos professores dessas áreas de ensino “não pertencem aos quadros efetivos da universidade e trabalham em regime temporário ou terceirizado e, dessa forma, impedidos por esta forma de precarização de exercerem seus direitos em condições de

igualdade da vida acadêmica e na pesquisa” (LIMA, 2012, p. 239). Como proposta de mudança, “é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48). O Pibid pode funcionar como o início de um diálogo entre IES e escolas da educação básica com o objetivo de vencer essas barreiras, mas deve ser ampliado aos componentes curriculares obrigatórios porque estes proporcionam o envolvimento de todos os estudantes das licenciaturas e não apenas de alguns. Entretanto, há uma dificuldade operacional para isso, já que os estágios encontram maior resistência que o Pibid para se inserirem nas escolas da educação básica. O motivo disso pode estar relacionado ao apoio financeiro previsto no Pibid. Contudo, com a implementação do Residência pedagógica, que deve ser interligado aos estágios supervisionados e que também disponibiliza bolsas, essa barreira pode diminuir.

Dessa interação entre IES e escolas públicas da educação básica, além de surgir a contribuição do programa à articulação entre teoria e prática (Portaria Capes nº 96/2013, art. 4º, VI), que é proposta do programa desde seu primeiro documento, o professor da educação básica é colocado como co-formador dos estudantes das licenciaturas que são bolsistas do programa (Portaria Capes nº 96/2013, art. 4º, V). Este último objetivo aparece pela primeira vez no Edital Capes nº 02/2009 e permaneceu em todos os documentos posteriores, permanecendo como um dos objetivos presentes no regulamento que vigeu até fevereiro de 2018²¹. O objetivo de mobilizar os professores da educação básica como co-formadores se coaduna com as discussões teóricas a respeito de se valorizar não só uma formação docente prática, mas também a inclusão de professores que já atuam na sala de aula como partícipes diretos da formação dos futuros professores e não apenas como colaboradores dessa formação (NÓVOA, 2009; NEVES, 2012).

Vale ressaltar o enfoque dado pelos objetivos previstos no Edital Capes nº 66/2013, o edital do Pibid Diversidade. Como esse edital foi direcionado especificamente para licenciaturas voltadas para a educação no campo, incluindo escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, ou para a educação de indígenas, os objetivos ali previstos ressaltaram a necessidade de uma formação docente que se adequasse às áreas das licenciaturas que formam docentes que trabalharão, depois de formados, com aquele público alvo.

²¹ Embora não seja objetivo nosso aferir até que ponto os professores da educação básica se inserem ou se inseriram no programa como co-formadores, no âmbito da UFS, regimentalmente, há uma concepção oposta a essa. De acordo com Resolução nº 43/2017/CONEPE, é um dos objetivos do Pibid: “contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica envolvidos no Projeto” (Art. 3º, V): no regimento geral, os professores são colocados como atores que têm algo a contribuir com o ensino superior, já no regimento da UFS, essa relação se inverte, pois participando do programa, os professores da educação básica seriam beneficiados com a formação continuada.

Depois de passar por diversas alterações, os objetivos do Pibid, previstos no regulamento que vigeu até o início de 2018, são os que seguem:

- 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 3)

Podemos subdividir os enunciados dos objetivos do Pibid em dois subgrupos: enunciados que propõem ação; e enunciados que indicam resultado, efeito. Dividimos os enunciados no Quadro 2 que segue para melhor visualizarmos:

Quadro 2 – Subdivisão dos enunciados dos objetivos do Pibid

Inciso	Ação	Efeito esperado
I	incentivar a formação de docentes em nível superior	para a educação básica
II	contribuir	para a valorização do magistério
III	promovendo a integração entre educação superior e educação básica	elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura
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 co-formadores dos futuros docentes	tornando-as (as escolas públicas) protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério
VI	contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes	elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
VII	contribuir	para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente

Fonte: Quadro elaborado a partir dos objetivos do Pibid presentes na Portaria Capes nº 96/2013

Para fins desta pesquisa, desconsideramos os enunciados da primeira coluna e focamos nosso olhar nos da segunda, já que fizemos um estudo de efetividade do programa, ou seja, nosso olhar se voltou para seus efeitos. Entretanto, como nosso foco foi nos efeitos trazidos à população alvo da política (*outcome*), que são os estudantes das licenciaturas bolsistas do programa, os resultados esperados pelos objetivos previstos nos incisos II, V e VI não são objeto de nossa discussão. Assim, interessa-nos saber: se os egressos do programa foram para a educação básica quando se formaram (inciso I); se houve um desempenho acadêmico maior entre os licenciandos vinculados ao Pibid em relação aos que não participaram do programa (inciso III); se os licenciandos criaram e participaram de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar a fim de buscar superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (inciso VI); e se os estudantes de licenciatura se inseriram na cultura escolar do magistério (inciso VII)²².

Tendo apresentado as principais alterações dos objetivos do programa, passamos a comentar, na próxima subseção, as alterações ocorridas no que diz respeito a quais licenciaturas podiam concorrer ou não às seleções do programa.

2.3.2 Das licenciaturas e instituições participantes do Pibid

Considerando que, na criação do Pibid, não era previsto que todas as IES e todos os cursos de licenciatura pudessem participar das atividades financiadas pelo programa, elaboramos um quadro ilustrativo que traz o momento e quais IES e cursos começaram a concorrer às bolsas disponibilizadas pelo Pibid. A metodologia de disposição dos documentos foi feita da seguinte forma: a primeira coluna indica o documento; a segunda, as IES que podiam submeter projetos e a terceira coluna expõe os cursos que podiam concorrer às bolsas.

Ressaltamos que a data de cada documento se refere à data de sua publicação, conforme está no *site* da Capes e não necessariamente à que está no final do documento. Ao conferir essas datas, contudo, quando foi possível localizar a publicação no Diário Oficial da União (DOU), foi priorizada a data de publicação naquele periódico. Por exemplo: o Decreto Presidencial nº 7.219/2010 foi publicado no DOU em 25 de junho de 2010, porém, no *site* da Capes consta como tendo sido publicado na *Web* em 4 de outubro de 2012.

²² Como a população investigada desta pesquisa são egressos já formados, nossas investigações focaram nas ações executadas no período em que estavam vinculados ao programa.

Quadro 3 – Licenciaturas e instituições potenciais participantes do Pibid

Documento	Instituições que podiam submeter projetos à seleção da Capes	Cursos de licenciaturas que podiam concorrer
Portaria MEC nº 38/2007 (12/12)	Art. 2º. Instituições federais de educação superior.	Art 1º, §2º (Portaria). Nesta ordem de preferência: Item 6.2.2 (Edital). Nesta ordem de preferência: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas.
Edital MEC/CAPES/FNDE/2007 (24/01/2008)	Item 3. Instituições federais de ensino superior; e Centros federais de educação tecnológica que possuísem curso de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.	
Portaria Capes nº 72/2010 (12/04)	Art. 1º. Instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.	Item 2.3.5 (Edital de 2009) e art. 1º, § 2º (Portaria nº 72/2010) – prioritariamente atendidos projetos para as áreas:
Edital Capes nº 02/2009 (25/09)	Item 2.2.1. Instituições públicas de educação superior, federais e estaduais	a) Para o ensino médio: I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio. b) Para o ensino fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. c) De forma complementar: I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região
Edital Capes nº 18/2010 (13/04)	Item 2.2.1. Instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, nos termos do Art. 20 da LDB.	Item 2.3.5. Prioritariamente projetos voltados para atuar nas seguintes áreas: a) Para o ensino médio: I. licenciatura em Física;

		<p>II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>b) Para o ensino fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</p> <p>c) Na educação infantil</p>
Decreto presidencial nº 7.219/2010 (25/06)	Art. 5º. Instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da LDB, quais sejam: instituições públicas e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)	Não listam licenciaturas prioritárias
Portaria Capes nº 260/2010 (30/10)	Item 2.1.2. Instituições habilitadas de acordo com cada Edital	
Edital Capes nº 01/2011 (03/01)	Item 2.1. Instituição pública de Ensino Superior	
Edital Capes nº 11/2012 (20/03)	Itens 2.1 e 2.2. Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do Pibid; e instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos Editais CAPES nºs 02/2009, 18/2010 e 01/2011 para fins de apresentar proposta de alteração do projeto vigente.	Item 1.1 de ambos os editais: Todas as licenciaturas
Portaria Capes nº 96/2013 (23/07)	Art. 19. Instituição habilitada de acordo com cada edital e que: I – possua curso de licenciatura legalmente constituído; II – tenha sua sede e administração no país; III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	Licenciaturas em geral, inclusive alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (Prouni) vinculados a instituições privadas
Edital Capes nº 61/2013 (02/08)	Item 1.1: Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (Prouni) de instituições privadas.	
Edital Capes nº 66/2013 (06/09)	Item 4.1. Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos.	Item 3.4. As seguintes áreas puderam concorrer: a) Educação do Campo; b) Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática; c) Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais; d) Educação do Campo - Linguagens e Códigos;

		<p>e) Intercultural Indígena; f) Intercultural Indígena - Ciências da Natureza e Matemática; g) Intercultural Indígena - Ciências Humanas e Sociais; h) Intercultural Indígena - Linguagens e Códigos; i) Interdisciplinar.</p>
Portaria Capes nº 46/2016 (15/04)	Art. 18, I. Instituição habilitada de acordo com cada edital e que possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.	Art. 18. Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.
Edital Capes nº 07/2018 (01/03)	<p>Item 4.1. IES pública ou privada com ou sem fins lucrativos, que:</p> <p>I. tenha sede e administração no país;</p> <p>II. esteja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e apresente Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três);</p> <p>III. esteja isenta de processo de supervisão, quando se tratar de IES do sistema federal de ensino, nos termos do art. 16 da Lei 9.394/96;</p> <p>IV. apresente ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente e indicação do conceito institucional válido obtido na última avaliação, quando se tratar dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do art. 17 da Lei 9.394/96, e não atender ao inciso II do item 4.1;</p> <p>V. apresente compromisso em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo discente no Pibid como horas de prática como componente curricular ou de atividades teórico-práticas, de que tratam os incisos I e IV do art. 13 da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE);</p> <p>VI. apresente contrapartida mínima, que deverá ser oferecida na forma de designação de servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto;</p> <p>VII. possua pelo menos um curso de licenciatura elegível, conforme item 4; e</p> <p>VIII. possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (Prouni), no caso de IES privada com fins lucrativos</p>	<p>Item 4.2. Pode concorrer curso de licenciatura:</p> <p>I. presencial ou pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);</p> <p>II. que habilite para um dos seguintes componentes curriculares: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;</p> <p>III. devidamente cadastrado no sistema e-MEC e que possua Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação; e</p> <p>IV. que comprove o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas e que tenha obtido conceito de curso válido na última avaliação, comprovado por meio de documento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente, no caso de IES de que trata o inciso IV do item 4.1.</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir dos documentos oficiais do Pibid

Entre avanços e recuos, verificamos que o programa nasceu limitado a algumas áreas de licenciatura de IES federais, conforme previsto no primeiro documento do programa, mas foi sendo ampliado no decorrer de suas edições. Para participar do Pibid, essas IES podiam concorrer a bolsas para professores e alunos das licenciaturas mediante a submissão de um projeto institucional, que seria aprovado a depender dos requisitos exigidos por edital. No projeto institucional, era necessária a inserção de subprojetos ligados a cada área das

licenciaturas prevendo ações, principalmente metodológicas, que seriam aplicadas por licenciandos nas escolas públicas da educação básica. Contudo, seriam priorizadas áreas do conhecimento como Física, Química, Matemática e Biologia do ensino médio (Item 6.2.2, subitem “a”, do edital Edital MEC/CAPES/FNDE/2007). Assim, os projetos institucionais que direcionassem suas atividades para essas áreas do ensino médio teriam mais chances de serem aprovados.

Em segundo lugar, vinham as áreas de Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental (Item 6.2.2, subitem “b”, do edital). Apenas de forma complementar, entrariam Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística e as áreas das demais licenciaturas (Item 6.2.2, subitem “c”, do edital). Como o orçamento previsto para o programa era limitado a um determinado montante (um milhão de reais por projeto institucional, limitado a 39 milhões, conforme item 4 do edital), as áreas não preferenciais, por exemplo, só seriam aprovadas se os departamentos das áreas prioritárias não inserissem seus subprojetos no projeto da instituição.

Essa limitação foi mudada a partir do Edital Capes nº 02/2009, que incluiu outras licenciaturas como prioritárias e, dessa vez, podiam concorrer instituições públicas de educação superior, federais e estaduais. Pelo Edital Capes nº 18/2010, que teve como público alvo instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, a regra da prioridade de ordem das licenciaturas ainda continuava. Isso foi alterado com a publicação do Decreto Presidencial nº 7.219/2010 e da Portaria Capes nº 260/2010, que não listavam áreas prioritárias das licenciaturas. A previsão do decreto era de que podiam participar instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da LDB (Lei nº 9.394/96), portanto, permitia a participação de todas as IES, sejam públicas ou privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). Entretanto a portaria previa que as IES seriam habilitadas de acordo com cada edital.

Apesar de o Edital Capes nº 01/2011 ter incluído todas as licenciaturas, limitou a concorrência a instituições públicas de ensino superior. Em 2013, pelo Edital Capes nº 61, era permitida a submissão de subprojetos de todos os cursos de licenciatura. IES públicas podiam concorrer, mas de instituições privadas foram incluídos apenas os alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (Prouni). A inclusão de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, só veio a acontecer em 2018, pelo Edital Capes nº 07/2018.

Embora tenha havido essa ampliação do programa, quando comparamos o número de bolsas disponibilizadas com o número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em todo o Brasil, percebemos o quanto sua abrangência ainda é pequena. Vejamos os últimos dados

disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de matriculados nos cursos de licenciatura em todo o Brasil:

Quadro 4 – Matriculados nos cursos de licenciatura presencial e à distância no Brasil (2011-2016)

Ano		2011	2012	2013	2014	2015	2016
Pública	Federal	309.185	322.178	328.694	334.688	323.295	328.032
	Estadual	254.094	250.843	238.106	240.067	233.222	229.781
	Municipal	25.050	31.462	32.918	29.868	22.480	21.301
	Total	588.329	604.483	599.718	604.623	578.997	579.114
Privada		768.000	762.076	774.456	862.012	892.933	941.380
Total		1.356.329	1.366.559	1.374.174	1.466.635	1.471.930	1.520.494

Fonte: MEC/Inep/DEED

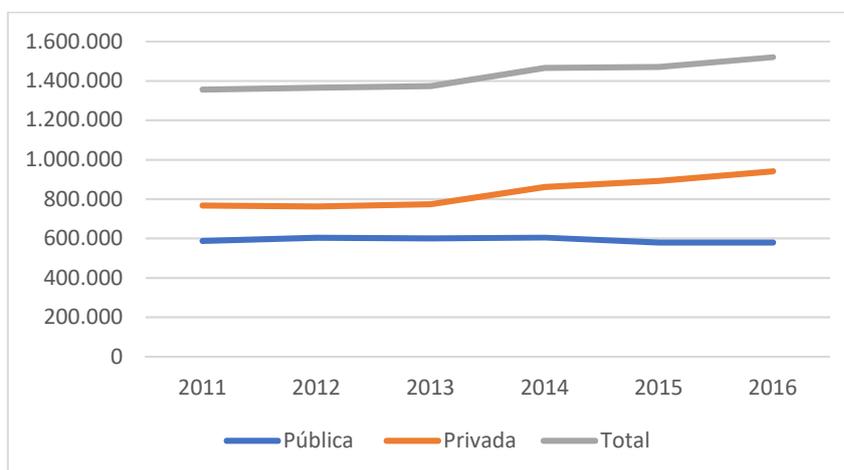
A partir do Edital do Pibid de 2013, cujos bolsistas selecionados começaram suas atividades em 2014, o número total de bolsas somavam 94.254 (CAPES, 2013, p. 7-8), das quais 72.845 eram de Iniciação à docência. Esse número corresponde a 4,96% dos 1.466.635 alunos matriculados em cursos de licenciatura em todo o Brasil no ano de 2014. Considerando que o quantitativo de alunos matriculados a cada ano aumentou, mas o número de bolsas ID não, em 2016, esse percentual de abrangência do Pibid caiu para 4,79%. A partir daí o percentual cairia ainda mais, já que as vagas deixadas pelos que iam saindo do programa não iam mais sendo preenchidas. Em 2018, para todo o país, o edital previu 45 mil bolsas de iniciação à docência distribuídas pelos alunos matriculados até a metade do curso. Para os estudantes matriculados a partir da segunda metade, foram destinadas mais 45 mil vagas do programa Residência Pedagógica. Nesse sentido, apesar de o Pibid ter perdido espaço em 2018, o quantitativo de bolsas para estudantes de licenciatura com o objetivo auxiliá-los na formação prática, somadas as bolsas dos dois programas, aumentou para 90 mil, o que pode ter elevado um pouco a proporcionalidade entre bolsas e estudantes matriculados nas licenciaturas em todo o Brasil.

Ressaltamos ainda que o programa, na maior parte de suas edições, não incluiu alunos das licenciaturas das instituições privadas, com exceção de alunos do Prouni, a partir da edição de 2013, embora já houvesse previsão legal desde 2010 pelo decreto presidencial nº 7.219/2010.

Em todos os anos mostrados no Quadro 4 (2011-2016), o número de matrículas nos cursos de licenciaturas de instituições privadas foi superior ao de instituições públicas.

Observando o Gráfico 1 podemos visualizar a evolução do número de matrículas nas esferas pública e privada:

Gráfico 1 – Histórico de matrículas nas licenciaturas presencial e à distância no Brasil (2011 – 2016)



Fonte: Elaborado a partir de MEC/Inep/DEED

No total de matriculados nas licenciaturas, de 2011 a 2013, houve praticamente uma estabilização dos dados. A partir de 2013, o número total de matriculados em cursos de licenciatura subiu, embora a única responsável por esse aumento tenha sido a esfera privada, já que a esfera pública apresentou dados estáveis até 2014, mas a partir daí começou a decrescer até 2016. O inverso se observou na rede privada, que começou a expandir o quantitativo de matrículas a partir de 2013 e se estendeu até 2016. Esses dados indicam que, embora o Pibid tenha sido ampliado no decorrer de suas edições até 2014, não estava havendo a inclusão de maior parte dos que se formariam professores no Brasil, que são os da rede privada de ensino superior. A previsão de participação da rede privada sem exclusividade para bolsistas do Prouni só seria incluída no edital de 2018, quando o quantitativo de bolsas foi reduzido, mas essa baixa foi compensada com o Programa Residência Pedagógica.

Tendo observado a evolução de acesso das licenciaturas e das IES ao programa, passamos a apresentar para qual perfil de aluno o programa era/é direcionado.

2.3.3 Perfil do público alvo beneficiário das bolsas

Apesar de proposto como um programa de melhoria da formação docente e da educação básica, o primeiro edital do Pibid (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007) o caracterizava como uma política de assistência estudantil, uma vez que, na avaliação de mérito dos projetos submetidos à Capes pelas instituições interessadas, seriam selecionados aqueles que privilegiassem, “como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio” (CAPES, 2007, p. 7). Colocava como requisito também a apresentação de “coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID” (CAPES, 2007, p. 11).

O modo de seleção orientado pelo edital era o perfil socioeconômico e a origem escolar somados ao desempenho acadêmico. Apenas o primeiro edital trouxe orientações de como os alunos bolsistas deveriam ser selecionados em relação à situação socioeconômica. Em todos os outros editais seguintes, a forma de seleção dos bolsistas ficava a critério da instituição e era um dos requisitos da proposta do projeto institucional “as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas e do programa”, conforme orientava a Portaria Capes nº 260, que trazia normas gerais. Essa norma ainda ficou vigente pela Portaria Capes nº 96/2013, que, embora delegasse às IES a elaboração dos critérios de seleção dos bolsistas, no artigo 36, III, também exigia como requisito para ser bolsista o bom desempenho acadêmico do licenciando.

Como vimos, mesmo tendo sido pensado como uma política de formação de professor, o Pibid caracterizou-se formalmente em sua origem como um programa de assistência estudantil para estimular a formação de professores de áreas críticas ante a carência de profissionais para a educação básica. Entendemos, contudo, que essa característica, embora tenha saído dos documentos, na prática, não deixou de existir, já que a bolsa também funciona como ajuda de custo aos bolsistas permanentes na licenciatura.

2.3.4 Das metas

O termo meta pode ser definido como um marco, um limite, uma etapa dentro de um objetivo. Assim, por exemplo, se tomarmos o objetivo do Pibid de “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” é preciso haver a previsão de limites: quantos licenciandos vão ser inseridos? Todos? Metade? Um terço? Quantas escolas vão receber os

licenciandos? Qual a previsão de tempo necessário para atingir o objetivo? Quanto de recurso será destinado a atingir o objetivo? As metas devem ser quantificadas.

Nos documentos oficiais do Pibid não há a previsão dessas quantificações. Os valores orçamentários destinados ao programa, a concessão de bolsas e o repasse de recursos de custeio ficaram condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes (Portaria Capes nº 96/2013, art. 74) de acordo com o que for estabelecido em cada edital (Art. 23, §1º). Assim, em suas edições, as previsões de bolsas foram muito variáveis, ora aparecendo no edital, ora não. Elaboramos dois quadros, o primeiro mapeando os valores orçamentários gerais e o segundo, os valores destinados a cada tipo de bolsa que foram previstos em todos os editais até 2018²³:

Quadro 5 – Valores orçamentários e de custeio e total de bolsas previstos em todos os editais do Pibid até 2018

Orçamento Nº do edital	Valor por projeto institucional	Verbas de custeio anual por subprojeto	Total de Bolsas	Orçamento total a ser gasto
01/2007	R\$ 1.000.000,00	R\$ 15.000,00	-	R\$ 9.000.000,00
02/2009	-	R\$15.000 R\$21.000,00 ²⁴	161 por projeto institucional	-
18/2010	Maior que R\$ 100.000,00	R\$ 5.000,00	126 por projeto institucional	-
01/2011	Máximo R\$ 2.000.000,00	R\$ 30.000,00		R\$ 160.000.000,00
11/2012	-	R\$ 30.000,00	19.000 no total	-
61/2013	-	R\$ 30.000,00	72.000 no total	-
66/2013	-	R\$ 4.000,00 por estudante	3.000 no total	-
07/2018	-	-	45.000 bolsas ID (não especifica as demais)	-

Fonte: Quadro elaborado a partir dos editais Capes nºs 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 61/2013, 66/2013 e 07/2018.

²³ Apesar de ter sido lançado um novo pleito em 2016, com a portaria Capes nº 46/2016, não o incluímos na tabela tendo em vista que foi cancelado com a revogação da portaria.

²⁴ Para projetos que envolvam atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Quadro 6 – Tipos de bolsas e seus respectivos valores previstos em todos os editais do Pibid até 2018

Tipo de bolsa Nº do edital	Coordenação institucional	Coordenação de área de gestão de processos educacionais	Coordenação de área	Supervisão	Iniciação à docência
01/2007	R\$ 1.200,00	-	R\$ 1.200,00	R\$ 600,00	Sem previsão
02/2009	R\$ 1.200,00	-	R\$ 1.200,00	R\$ 600,00	R\$ 350,00
18/2010	-	-	-	-	-
01/2011	R\$ 1.500,00	-	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
11/2012	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
61/2013	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
66/2013	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
07/2018	-	-	-	-	R\$ 400,00

Fonte: Quadro elaborado a partir dos editais Capes nºs 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 61/2013, 66/2013 e 07/2018.

A disponibilização de dados financeiros e de bolsas variaram de um edital para outro. O único dado que apareceu em todos os editais foram as verbas de custeio que seriam empregadas por subprojeto/ano, com exceção do último edital e do Edital Capes nº 66/2013, que previu o valor por aluno/ano. Os outros dados ora aparecem em um edital, ora aparece em outro, nunca em todos. O quantitativo total de bolsas a ser concedido, por exemplo, só apareceu nas seleções dos quatro últimos editais (Editais Capes nºs 11/2012, 61/2013 e 66/2013 e 07/2018). No último, foi previsto apenas o quantitativo de bolsas de iniciação à docência, mas não o total geral, o que sugere que esse quantitativo será aumentado em decorrência da concessão dos outros tipos de bolsas que serão disponibilizados a depender do quantitativo de estudantes que se insiram de forma voluntária: quanto mais estudantes se inserirem voluntariamente, mais chances o projeto institucional tem de ser aprovado, e por conseguinte maior será o quantitativo de bolsas de coordenação de área e de supervisão,

A exposição desses dados só confirma que não há o planejamento de metas para o programa nem a curto prazo nem a longo prazo. Isso inviabiliza, por exemplo, dois dos três critérios para se avaliar uma política pública (eficácia e eficiência) e o terceiro fica comprometido (efetividade).

Tendo exposto as principais mudanças por que passou o Pibid, passamos a expor o que é possível avaliar no programa, considerando a forma como foi planejado em seus documentos oficiais.

2.4 O que é possível avaliar no Pibid

Em virtude da escassez de recursos públicos, quando o governo implementa uma política pública, é preciso avaliá-la para se certificar de que o dinheiro público não esteja sendo usado sem resultados efetivos. Ainda que esteja dando bons resultados, é preciso fazer um diagnóstico a fim de aperfeiçoá-la. Quando essa avaliação é feita durante a implementação da política pública chama-se avaliação de processo. Quando se busca investigar os efeitos produzidos com a implementação da política, denomina-se avaliação de impacto (PEREZ, 2009; LOBO, 2009).

Na introdução, expomos que a literatura sobre avaliação de políticas públicas segue três critérios principais: eficácia, eficiência e efetividade. De acordo com Arretche (2009, p. 34), a eficácia de uma política pode ser medida a partir da comparação “entre as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa ou entre os instrumentos previstos para sua implementação e aqueles efetivamente empregados”. Assim, se as metas são alcançadas no tempo estipulado ou antes desse tempo, a política foi eficaz e, se não as alcança, torna-se ineficaz. Quando a política pública não prevê metas para atingir seus objetivos, não há como ser avaliada por esse aspecto. É o que ocorre com o Pibid.

Como vimos, os valores a serem investidos no programa vão sendo lançados de acordo com o que há de disponibilidade orçamentaria na Capes para o programa, não sendo possível, por exemplo, prever o número de bolsas que serão disponibilizadas a cada edição. Um dado positivo era que, mesmo sem metas, o quantitativo de bolsas vinha crescendo a cada seleção, com exceção de 2010, cujo número de bolsas foi reduzido em relação a 2009, talvez por ser destinado a menos instituições, já que aquele edital limitou o pleito a instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. Embora o Pibid tenha passado por uma crise, a bolsa de auxílio aos estudantes recuperou seu espaço no cenário dos cursos de licenciatura, já que, a partir de 2018, somadas às destinadas ao Residência Pedagógica, houve um aumento de 23,55% em relação às concedidas pelo edital de 2013, que eram direcionadas apenas ao Pibid.

A eficiência pode ser medida pela relação entre os esforços empregados em sua implementação e os resultados alcançados: quanto menos esforços e mais resultados, mais eficiente a política se torna. Nesse sentido, no âmbito geral do programa, não havendo metas a cumprir nem prazo estipulado, não há como medir a eficiência, já que esta está relacionada ao quanto menos recursos e esforços empregados num determinado tempo, mais resultados se espera, ou seja, fazer mais e com qualidade com menos possível.

É possível uma avaliação por esse critério no âmbito dos subprojetos ligados a cada departamento, já que os esforços empregados para a implementação da política partem diretamente dos professores coordenadores de área, dos supervisores e dos licenciandos bolsistas.

Assim, seria preciso avaliar as propostas e a atuação de cada departamento no processo, já que são estes que preveem as ações a serem desenvolvidas nas escolas da educação básica e as executam por meio dos estudantes bolsistas. Para fazer essa avaliação, seria preciso, por exemplo, fazer um acompanhamento das ações até os resultados produzidos, de modo que fosse aferida a proporcionalidade entre os esforços empregados (verbas direcionadas, número de bolsistas, ações desenvolvidas) e os resultados alcançados (quantitativo de escolas e de alunos da educação básica envolvidos no subprojeto, resultados na formação dos licenciandos bolsistas e na aprendizagem dos alunos da educação básica): quanto menos esforços empregados e mais resultados obtidos, mais eficiente é a política (ARRETCHE, 2009).

Já a efetividade é definida como “o exame da relação entre implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévia da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação” (ARRETCHE, 2009, p. 31-32). Pelo viés da efetividade, pode ser aferido um resultado mais amplo da política (*impact*) ou o efeito causado na população alvo (*outcome*). A maior dificuldade na avaliação de efetividade é demonstrar a causalidade entre resultados encontrados e a implementação de uma determinada política. Essa dificuldade decorre, segundo Arretche (2009, p. 32-33), não só por razões relacionadas à “obtenção de informações sobre os programas e sobre as populações analisadas”, mas também “à possibilidade de isolar a interferência de variáveis intervenientes”. Nesta pesquisa nos deparamos muito com essa realidade. A falta de acesso a dados precisos e a complexidade das informações prestadas pelos respondentes da amostra não nos permitiu, por exemplo, generalizar os resultados para toda a população investigada por conta dos critérios que tivemos que estabelecer para a seleção da amostra. Além disso, não tendo informações suficientes, conforme detalhamos na metodologia, tivemos que criar meios indiretos para aferir se o programa fez ou não efeito na amostra.

Tomemos o primeiro objetivo do Pibid²⁵ como referência para exemplificarmos essa dificuldade. Se o avaliador investiga o percentual de egressos do Pibid que estão atuando como professores na educação básica, não há como saber em que medida o programa foi determinante

²⁵ “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”

para que atuassem nesse nível de ensino, uma vez que a própria condição de serem formados em licenciatura já os habilita a atuar na educação básica. Para aferir a influência do programa na “escolha” pela educação básica é preciso avaliar outras variáveis: falta de oportunidade de lecionar no ensino superior, por exemplo, ou de trabalhar em outra área que lhe desse retorno financeiro melhor, ou ainda motivos de caráter pessoal.

2.5 O Pibid na Universidade Federal de Sergipe

Nesta seção, expomos os números do programa na universidade Federal de Sergipe e no *Campus* Professor Alberto Carvalho, com o objetivo de mostrar as características do ambiente que recepcionou o Pibid. Assim como em nível nacional, houve um crescimento do programa no âmbito da UFS e no âmbito do *Campus*, mas sofreu uma queda considerável com as mudanças gerais de orientação do programa.

2.5.1 Os números do Pibid no âmbito da Universidade Federal de Sergipe

Em âmbito nacional, vimos que o Pibid foi lançado em 2007. Por sua primeira chamada pública ter ocorrido em dezembro daquele ano, os projetos aprovados começariam suas atividades em 2008. No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, a criação do programa está prevista na Resolução nº 76/2008/Conepe, em cujo anexo consta o projeto institucional submetido à Capes no primeiro edital do Pibid (Edital CAPES/MEC/FNDE/2007). A UFS, no primeiro pleito, submeteu os subprojetos por área de licenciatura e não por curso. Assim, por exemplo, alunos dos *Campi* de São Cristóvão e de Itabaiana, que, embora cursassem uma mesma área de licenciatura, mas em cursos ofertados em locais distintos, preencheram as vagas de bolsas de iniciação à docência aprovadas para um único subprojeto.

No primeiro projeto institucional, foram previstas 300 vagas de bolsas ID, distribuídas de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de bolsistas previsto no primeiro Projeto Institucional do Pibid da UFS

Área de licenciatura	Total do número de bolsistas por subprojeto
Matemática	30
Física	30
Química	30
Biologia/Ciências*	30
Língua portuguesa	30
Filosofia	20
Ciências sociais	20
Artes	20
História	30
Geografia	30
Educação física	30
Total	300

Fonte: Tabela elaborada a partir da Resolução nº 76/2008/CONEP/UFES

* Única área a definir o quantitativo de bolsistas por curso de cada *Campus*: 20 vagas para São Cristóvão; e 10 para Itabaiana.

Não conseguimos localizar o primeiro quantitativo de Bolsas Pibid no âmbito da UFS especificado por tipo de bolsa. Entretanto, consta no Projeto Institucional o nome do coordenador institucional e o nome de um único coordenador de área por subprojeto. Esse dado indica que, além das 300 vagas para a iniciação à docência, pode ter havido onze vagas para Coordenadores de área e uma para coordenador institucional, além das vagas para supervisores, cuja quantidade não foi prevista no projeto. Entretanto, isso depende do quantitativo de bolsas aprovadas pela Capes, quantitativo esse ao qual não tivemos acesso.

A partir da primeira edição, o Pibid foi sendo ampliado, também na UFS, até a seleção de 2013. Entretanto, como não há a disponibilização da evolução do quantitativo de bolsas por IES no *site* da Capes, para obter esse dado referente à UFS, utilizamos a estratégia de contar os nomes dos bolsistas constantes nos relatórios de pagamento disponibilizados mês a mês naquele *site*²⁶. Ressaltamos, entretanto, que, nesses números não constam participantes voluntários²⁷.

²⁶ No início desta pesquisa, entramos em contato com a coordenação institucional para solicitar a evolução do quantitativo de bolsas e de egressos do programa no âmbito da UFS, contudo nos foi informado que, no *software* de acompanhamento do Pibid disponibilizado pela Capes para a coordenação institucional, não ficavam registros dos bolsistas que já haviam saído do programa. O uso do *software* era para alimentar o sistema incluindo e excluindo bolsistas do programa. A coordenação institucional não guardou os nomes dos primeiros participantes, por isso procuramos cada coordenador de área para obter esses dados para esta pesquisa, mas constatamos depois que estavam imprecisos. Em 2017, enviamos e-mail à coordenação institucional solicitando, dentre outros dados, os referentes aos egressos do Pibid. Dessa vez nos foram enviados o projeto institucional de 2013, o relatório enviado à Capes, a minuta do regimento interno à UFS, já que não havia sido aprovado ainda, e uma lista de participantes do programa a partir de 2014 com data de entrada e de saída. Os anteriores não nos foram enviados.

²⁷ Na amostra desta pesquisa, ao responderem à questão 20 do questionário, de 161 egressos que participaram do Pibid, 5% (8 respondentes) disseram ter participado do programa de forma voluntária.

Assim, fizemos um levantamento das bolsas pagas em maio de 2013 no mais antigo relatório de pagamento disponível e conseguimos computar 495 bolsistas referentes ao Pibid 2009 e 2011 distribuídos conforme quadro 6:

Tabela 2 – Bolsas pagas em maio de 2013 no âmbito da UFS referentes ao Pibid 2009 e 2011

Tipo de bolsa	<i>Campus</i>	Professor Alberto Carvalho	Professor Aloísio de Campos	Total na UFS
Coordenação institucional		-	4	4
Coordenação de área		8	18	26
Iniciação à docência		154	273	427
Supervisão		19	23	42
Total de bolsas		181	314	495

Fonte: Tabela elaborada a partir do relatório de pagamento do Pibid do mês de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/BolsistasAtivosPibid-maio2013.pdf>>

Das 495 Bolsas Pibid computadas referentes aos projetos de 2009 e de 2011, 36,5% estavam alocadas no *Campus* de Itabaiana. Consideramos um percentual expressivo, uma vez que, quando o Pibid começou suas atividades na UFS, em 2009, o *Campus* ainda estava em processo de consolidação. Por esses dados é notável uma considerável adesão ao programa por parte dos professores que elaboraram os subprojetos. O número de bolsistas mais que triplicou em relação ao início do programa. Vejamos o quantitativo de bolsas aprovadas pelo edital de 2013, que ficou vigente até fevereiro de 2018 no Quadro 7:

Tabela 3 – Quantitativo de bolsas aprovadas no âmbito da UFS pelo edital do Pibid de 2013

<i>Campus</i>	Professor Alberto Carvalho/Itabaiana	Professor Aloísio de Campos/São Cristóvão	Laranjeiras	Total na UFS
Coordenação institucional	-	1	-	1
Coordenação de Gestão	-	4	-	4
Coordenação de área	19	63	3	70
Iniciação à docência	335	899	55	1289
Supervisão	41	93	6	155
Total de bolsas	395	1055	64	1519

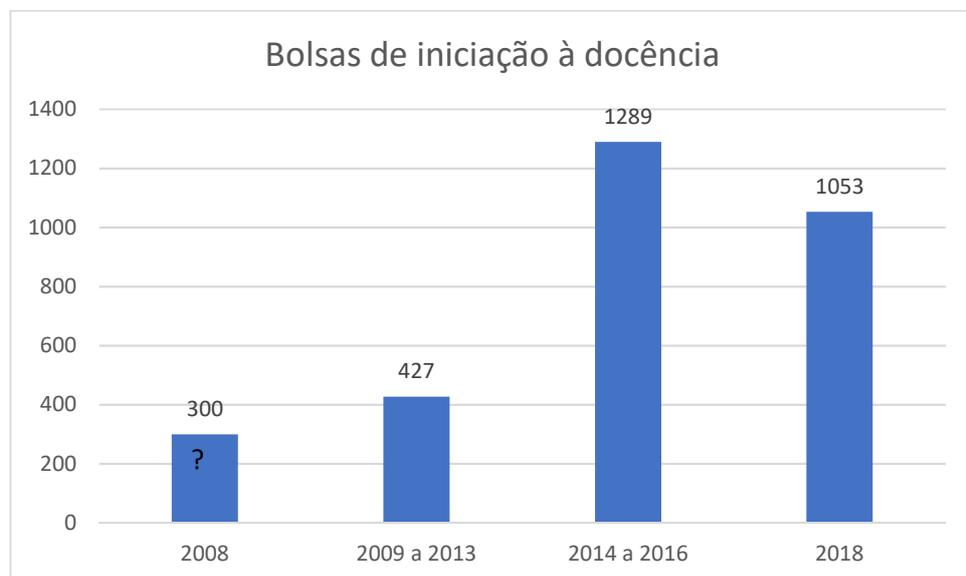
Fonte: Quadro elaborado a partir da lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do Pibid disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESpibid/relatorios-e-dados>>

Os dados gerais mostram que, no âmbito da UFS, o número de bolsas cresceu em torno de cinco vezes, se compararmos as bolsas do início do programa às aprovadas pelo edital de

2013: de aproximadamente 300²⁸, no início, subiu para 495 pelos editais de 2009 e de 2011 e, em seguida, alcançou 1.519 bolsas pelo edital de 2013. Além dessa ampliação, houve uma reformulação na forma de envolver os cursos de licenciatura: diferentemente do primeiro projeto institucional, cada curso de licenciatura de cada *campus* elaborou seu subprojeto. Assim, de onze subprojetos em 2008, a UFS passou a ter 24 subprojetos pelos editais de 2009 e de 2011 (sete do *Campus* Professor Alberto Carvalho e dezessete do *Campus* Professor Aloísio de Campos) e 26, em 2013, com a entrada do *Campus* de Laranjeiras com dois subprojetos.

Até início de 2018, portanto, no âmbito da UFS, existiam 26 subprojetos vinculados ao projeto institucional. Embora o quantitativo de subprojetos tivesse permanecido, o mesmo não estava acontecendo com o quantitativo de bolsas de iniciação à docência, que vinha sofrendo um decréscimo considerável a partir de 2016. Vejamos o histórico desse tipo de bolsa no âmbito da UFS no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Painéis do quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito da UFS (2008-2018)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados das tabelas 1, 2 e 3 e dos relatórios de pagamento da Capes

A partir da seleção de 2018, o quantitativo de bolsas ID do Pibid foram diminuídas, já que o Edital Capes nº 07/2018, publicado em março, previu que, para todo o Estado de Sergipe, seriam liberadas 858 vagas de bolsas de iniciação à docência. Além dessa limitação, houve a

²⁸ Trezentas bolsas de Iniciação à docência é o quantitativo proposto no projeto institucional submetido à Capes para seleção. Não obtivemos informação de quantas bolsas foram aprovadas naquela ocasião, por isso esse dado não é preciso.

previsão de que todas as IES, públicas e particulares, poderiam concorrer. Pelo edital de 2013, em Sergipe, duas IES foram contempladas pelo programa: Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Instituto Federal de Sergipe (IFS). O projeto institucional do IFS foi contemplado com cinquenta bolsas ID, distribuídas em três subprojetos: Química (24 bolsas) e Matemática (dez bolsas) no *Campus* de Aracaju; e Física no *Campus* de Lagarto (dezesesseis bolsas). Além das bolsas ID, havia quatro de coordenação de área e seis de supervisão para aquele projeto institucional.

Como nosso estudo focou nos sete subprojetos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, passamos a expor os números do Pibid naquele *Campus*.

2.5.2 Os números do Pibid nos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS

Já vimos que o Pibid, inicialmente, era direcionado a estimular a formação de docentes em áreas do conhecimento carentes de professores para a educação básica, a exemplo de Química, Física, Matemática e Biologia do ensino médio. Era uma forma de, por meio de auxílio financeiro, fazer com que estudantes optassem por permanecer nessas áreas, diminuindo, assim, a evasão nesses cursos. Na relação de cursos delimitados pelo primeiro edital (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007) estavam os já referidos como preferenciais e, em segundo lugar, as áreas de Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental. Apenas de forma complementar, entrariam Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística e as áreas das demais licenciaturas. Sendo assim, estas últimas áreas apenas entrariam no programa se não houvesse a adesão das áreas prioritárias.

No *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, da primeira edição até 2014, assim como na UFS e em âmbito nacional, o número de bolsas foi sendo ampliado consideravelmente pelo edital de 2013. Elaboramos um quadro para mostrar o crescimento do número de bolsas destinadas aos cursos de licenciatura do *campus* até aquela edição do programa. Contudo, não temos como precisar o quantitativo de bolsas da primeira seleção destinadas ao *campus*, pois, como já expomos, os subprojetos previstos na Resolução nº 76/2008/Conepe/UFS, que criou o Pibid no âmbito da UFS, incluíam alunos dos cursos dos *campi* de São Cristóvão e de Itabaiana. O único número preciso lá previsto é de 10 vagas de bolsa ID para o curso de Ciências Biológicas do *Campus* Professor Alberto Carvalho. Ressaltamos, contudo, que era uma proposta submetida à Capes, o que não significa que houve a aprovação desse quantitativo. Inicialmente, além de Ciências Biológicas, estavam incluídos os cursos de Química,

Matemática e Física, cursos preferenciais na seleção do primeiro edital. Sendo assim, expomos o que nos foi possível resgatar por meio dos relatórios de pagamento da Capes no Quadro 8 a partir dos editais de 2009 e de 2011:

Quadro 8 – Bolsas pagas em maio de 2013 no âmbito do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS referentes ao Pibid 2009 e 2011

Ano	Tipo de bolsa		Coordenação de área	Iniciação à docência	Supervisão	Total
	Curso					
2009	Letras-Português		1	25	3	3
	Matemática		1	25	3	71
	Pedagogia		1	21	3	9
Total em 2009			3	71	9	83
2011	Biologia		1	8	1	10
	Física		1	15	2	18
	Geografia		1	15	2	18
	Pedagogia		1	15	2	18
	Química		1	30	3	34
Total em 2011			5	83	10	98
Total acumulado (2009-2011)			8	154	19	181

Fonte: Quadro elaborado a partir dos relatórios de pagamento da Capes

A partir de 2014, no *Campus* de Itabaiana, assim como em toda a UFS, mais que dobrou o quantitativo de bolsas Pibid. Da mesma forma que ocorreu na UFS também, a partir de 2016, os números começaram a cair em virtude do não preenchimento das vagas deixadas pelos alunos que iam saindo do programa, conforme podemos conferir no Quadro 9.

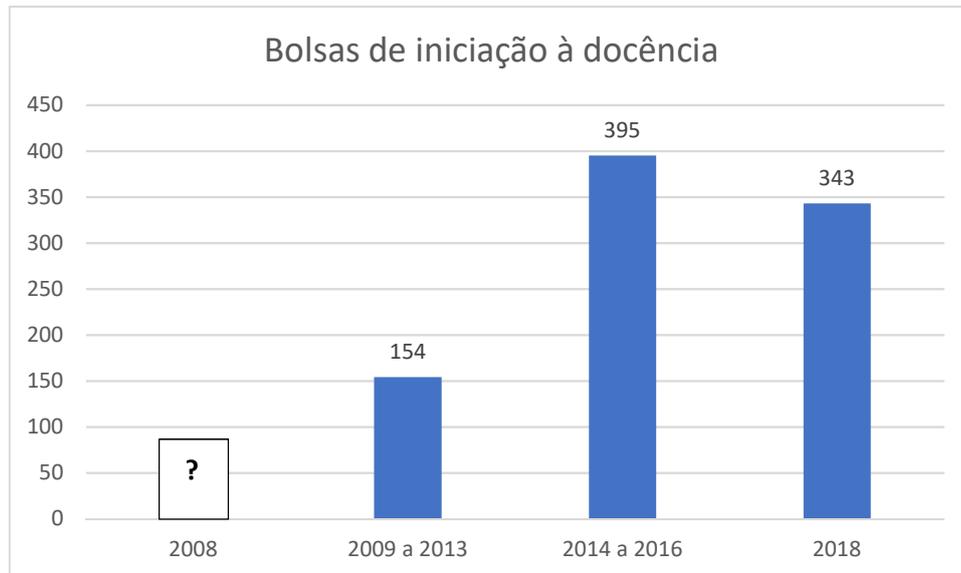
Quadro 9 – Quantitativo de bolsas em 2014, pagas em fevereiro de 2016 e em fevereiro de 2018 no âmbito do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS

Tipo de bolsa	Coordenação de Área			Iniciação à docência			Supervisão			Total		
	Ano		2018	Ano		2018	Ano		2018	Ano		2018
Curso	2014	2016		2014	2016		2014	2016		2014	2016	
Letras-Português	3	3	2	50	50	45	6	6	6	59	59	51
Biologia	2	2	2	40	40	37	4	4	4	46	46	43
Física	2	2	2	30	30	22	6	5	5	38	38	27
Geografia	2	2	2	30	30	24	3	3	3	35	35	32
Matemática	3	3	3	45	45	41	5	5	5	53	53	49
Pedagogia	4	4	4	80	80	71	10	10	10	94	94	85
Química	3	3	3	60	60	46	7	7	7	70	70	56
Total	19	19	18	335	335	286	41	40	40	395	395	343

Fonte: Quadro elaborado a partir dos relatórios de pagamento da Capes

Podemos visualizar no Gráfico 3 painéis do quantitativo de bolsas de iniciação à docência no *Campus* Professor Alberto Carvalho:

Gráfico 3 – Painéis do quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS (2008-2018)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos relatórios de pagamento da Capes

:

Apesar de ter havido uma ampliação do quantitativo de bolsas ID, quando o programa chegou em seu auge, pelo edital de 2013, o número de bolsas chegou a 27,28% (395 de 1448) dos estudantes matriculados em 2014, quando as atividades iniciaram.

Tendo feito a descrição das altas e baixas do programa, passamos para nosso foco principal, que é aferir se o Pibid foi efetivo na população investigada. Os critérios e indicadores de que o Pibid tenha sido ou não efetivo foram construídos e descritos na metodologia, a qual passamos a expor.

3 METODOLOGIA

Ao nos debruçarmos sobre um objeto de pesquisa, a metodologia a ser utilizada é muito importante: se não for seguido um método adequado, os resultados obtidos podem ser facilmente questionados. Assim, esta seção é dedicada a expor não só o método, mas todo o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Porém, antes de expormos os procedimentos metodológicos seguidos, apresentamos o método utilizado, o Método *Survey*, por meio de sua conceituação e caracterização, apresentação de vantagens e desvantagens a ele inerentes.

3.1 Método utilizado

Ao investigarmos algum objeto de estudo, é preciso seguir uma metodologia. Tradicionalmente, questiona-se se a pesquisa será quantitativa ou qualitativa, embora as duas abordagens possam ser seguidas. Etimologicamente, os dois termos se associam, respectivamente, a quantidade e a qualidade, mas não é acertado afirmar que têm qualidade apenas pesquisas qualitativas e só usem quantidades pesquisas quantitativas. De maneira simplificada, na pesquisa quantitativa, coletam-se números, quantidades, e na qualitativa coletam-se palavras, sem necessariamente uma excluir a outra, podendo ambas fazerem parte da argumentação que comporá o trabalho científico.

A classificação das pesquisas pode ser feita de acordo com os métodos nelas empregados. Assim, existem “pesquisas segundo a natureza dos dados (pesquisa quantitativa e qualitativa), o ambiente em que estes são coletados (pesquisa de campo ou de laboratório), o grau de controle das variáveis (experimental e não experimental) etc.” (GIL, 2016, p. 28-29). Como os ambientes em que ocorrem as pesquisas, os métodos e técnicas de coleta e análise de dados e os enfoques e interpretações dos dados são diversos, não há como estabelecer um sistema de classificação que considere todos esses elementos.

Sendo assim, Gil (2016, p. 29) considera interessante classificar as pesquisas segundo o delineamento seguido, que pode ser entendido como planejamento da pesquisa, ou seja, “os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa e a determinação das técnicas de coleta e análise de dados”. Por essa abordagem, ele considera treze delineamentos de pesquisa:

1. pesquisa bibliográfica; 2. pesquisa documental; 3. pesquisa experimental; 4. ensaio clínico; 5. estudo caso-controle; 6. estudo de coorte; 7. levantamento de campo

(*survey*); 8. estudo de caso; 9. pesquisa etnográfica; 10. pesquisa fenomenológica; 11. teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*); 12. pesquisa-ação; e 13. pesquisa participante. (GIL, 2016, p. 29).

Neste trabalho utilizamos o sétimo delineamento, ou seja, o levantamento de campo, também chamado de Método *Survey*. Esse método é do tipo quantitativo e se caracteriza pelo questionamento direto às pessoas a respeito do comportamento ou características do grupo que se quer conhecer. Assim, podemos obter informações e/ou opiniões de determinado grupo de pessoas como representação da população-alvo por meio de um instrumento de pesquisa, que pode ser o questionário ou a entrevista (BABBIE, 1999).

Pelo Método *Survey*, não são solicitadas informações a todas as pessoas da população investigada, o que caracterizaria um censo, mas apenas a um grupo significativo delas, a fim de, mediante análise quantitativa, obter conclusões a respeito dos dados coletados. Quando a população (ou o universo) é muito grande, não há a possibilidade de coletar informações de todas as pessoas que a compõem. Por isso há a necessidade de corte do todo e investigar apenas uma parte dessa população, à qual se dá o nome de amostra, cujos resultados podem ser ou não projetados para a totalidade do universo investigado²⁹, a depender do tipo de amostragem (GIL, 2016). Assim, população ou universo “refere-se ao conjunto total de elementos; amostra, a um subconjunto dessa população” (FREITAG, 2017, p. 668).

A técnica que faz uso da amostra – a amostragem – pode ser feita de duas formas: a amostragem probabilista e a amostragem não probabilista. Pela amostragem probabilista, qualquer um dos componentes de um universo a ser investigado tem a mesma chance de participar da amostra e essa seleção é feita de maneira aleatória. Caracteriza-se também por poder ser submetida a tratamento estatístico, o que “permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 44).

Já na amostra não probabilista, é considerado algum tipo de critério e seus resultados não podem ser generalizados (FREITAS *et al*, p. 106). Marconi e Lakatos (1999, p. 53) expõem que “a característica principal das técnicas de amostragem não probabilista é a de que, não fazendo uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, de erro de amostra”.

²⁹ Quando se quer a opinião de determinados membros de uma população, por exemplo, a amostra se faz de maneira intencional e nesse caso não pode ser generalizada para o universo investigado como um todo (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 54-58).

Para exemplificar com nossa pesquisa, cujo objetivo foi investigar que efeitos o Pibid trouxe para a formação de egressos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, não apenas durante o curso, mas também que interferência o programa pode ter trazido para sua situação laboral e de formação continuada após concluí-lo, fazemos algumas observações.

Como a pesquisa investiga os sete cursos de licenciatura do *campus*, o universo são todos os egressos formados daqueles cursos. Sendo assim, se fizéssemos uma descrição em que dois grupos fossem considerados – grupo dos egressos que foram bolsistas do Pibid e grupo dos que não o foram –, poderíamos chegar a indicativos do efeito proporcionado pelo programa na formação dos egressos, comparando os índices acadêmicos que representam essa formação (Média Geral Ponderada – MGP, Média do último estágio supervisionado) ou no tempo do curso, representado por outros índices (Índice de regularidade, tempo despendido no curso e Semestres a mais do tempo regular do curso). Nesse exemplo, a descrição dos grupos caracterizaria um censo, já que toda a população seria considerada nos cálculos.

Na prática, entretanto, percebemos que uma característica de parte dos egressos poderia interferir nos resultados, motivo pelo qual optamos por retirar aqueles que tinham essa característica³⁰. Os egressos que permaneceram não mais fizeram parte de um censo, mas de uma amostragem, já que uma parte não foi considerada. Como houve critério para a seleção da amostra, estamos diante de uma amostra não probabilista.

Em seguida, quando aplicamos o questionário, nem todos tiveram a mesma oportunidade de participar, já que fatores como acessibilidade e indisponibilidade em colaborar fazem parte do processo. A amostra, por conseguinte, foi definida pela disponibilidade dos egressos em participar da pesquisa. Assim, nem todos tiveram a mesma chance de compor a amostra, o que a caracterizou como amostragem não probabilística do tipo por conveniência³¹, em que os participantes são selecionados por estarem disponíveis (FREITAS, 2000).

Um dos pontos que devem ser considerados ao fazer a seleção dos elementos que comporão a amostra é se a população que se pretende estudar é homogênea ou heterogênea. Se

³⁰ Isso foi detectado ao percebermos que parte da população investigada não tinha a nota de entrada no curso. Esse dado foi solicitado ao Departamento de Administração Acadêmica – DAA com o objetivo de aferir se havia diferença significativa entre os grupos ao entrarem na universidade. Como uma das causas de não ter a nota de entrada é advir de outro curso, via transferência interna, isso ia interferir, por exemplo, quando fossemos aferir o tempo que o egresso levou para concluir a graduação, já que algumas disciplinas são aproveitadas do curso anterior por equivalência de disciplinas, o que, teoricamente, pode reduzir o tempo de permanência no curso em que se formou.

³¹ Existem outros tipos de amostras não probabilistas, a exemplo de: intencional, por júris, por tipicidade, por cotas (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 54-58). Freitas et al (2000) apresentam ainda outros tipos: mais similares ou mais diferentes, bola de neve, casos críticos, casos típicos.

for homogênea, qualquer amostra é representativa da população como um todo e não necessitaríamos de cuidados mais exigentes ao selecioná-la. Isso pode ser exemplificado pela coleta de uma amostra de sangue nas ciências físicas para algum teste ou estudo. Nesse caso, a amostra representa suficientemente o todo.

Entretanto, quando se trata de estudos em que vão ser abordadas pessoas, não há como fugir da heterogeneidade, já que elas são diferentes, agem, pensam e enxergam o mundo de forma distinta. Isso requer que a amostra também seja composta por elementos diversificados a fim de que represente o mais fiel possível a população em estudo (BABBIE, 1999). Nas ciências sociais e humanas, portanto, a depender de como seja feita a seleção dos elementos da amostra, podemos ter resultados diferentes.

Conforme já afirmamos anteriormente, não havendo possibilidade de fazer censo, nesta pesquisa, utilizamos o Método *Survey* por se adequar melhor à realidade da população investigada, já que não pudemos ter acesso a todos os egressos que a compunham.

As principais finalidades da pesquisa de *survey* são três: descrição, explicação e exploração (BABBIE, 1999, p. 95). Como necessitamos das três, vamos expô-las na sequência em que as utilizamos. A primeira das finalidades foi a exploração: na fase de pré-teste do questionário, respondido por egressos da UFS que não faziam parte da amostra, apesar de prevermos as possíveis respostas, receávamos não abranger todas elas. Por isso, ao avaliarmos as respostas do pré-teste, demos maior atenção às repostas escritas na opção “outro” para aferir se a resposta se inseria nas já listadas ou se se tratava de uma nova possibilidade.

Além disso, apesar de querermos investigar os efeitos de apenas um dos programas presentes na formação dos licenciandos, tínhamos ciência de que os mesmos egressos poderiam ter participado de outro/s programa/s e isso interferiria no resultado. Por isso elaboramos um questionário exploratório, que fizesse uma radiografia da complexidade da amostra, conforme pode ser visto no Apêndice 1 e, mais adiante, ao expormos seu processo de construção, reformulação e aplicação. Babbie (1999, p. 95) considera que a exploração tem como objetivo principal ser um “mecanismo de busca” quando o pesquisador começa a investigar algum objeto de estudo. A partir da exploração, o estudo pode suscitar novas possibilidades de abordagem ou mostrar algo novo que não se via antes.

A segunda finalidade do *survey*, a descrição, permite enunciados descritivos a respeito da população investigada, ou seja, não se preocupa com o porquê de a população ser do jeito que é, mas apenas em dizer como é. Serve para descrever a distribuição de traços e atributos inerentes a ela a partir da amostra (BABBIE, 1999), quando esta é probabilística. Na pesquisa *survey* pode ser feito o procedimento de comparação de subamostras com o objetivo de

descrevê-las. Fizemos isso em nosso estudo quando subdividimos a amostra em grupos para aferir se os resultados se comportavam de forma parecida ou distinta. Mesmo fazendo as comparações dos grupos, ressaltamos que o objetivo foi descrever e não explicar as diferenças. “Tais comparações constituem, contudo, um passo intermediário entre a lógica da descrição e da explicação” (BABBIE, 1999, p. 96). Por isso, a partir de alguns resultados, que não pareceram coerentes, fizemos novas descrições em busca de uma explicação, que é a terceira finalidade do *survey*.

A explicação caracteriza-se por ser um objetivo adicional do *survey*. A partir da descrição, procura-se chegar a explicações que justifiquem os resultados alcançados, o que demanda uma análise multivariada, por meio do exame de possíveis relações entre variáveis, o que permite ao pesquisador fazer afirmações explicativas a respeito dos resultados.

Como todo método de pesquisa, o Método *Survey* apresenta vantagens e desvantagens. Apresentamos a seguir as vantagens e desvantagens enumeradas por Gil (2016, p. 36):

a) conhecimento direto da realidade *versus* aspectos perceptivos: como são as próprias pessoas que informam sobre seus comportamentos, crenças e opiniões, o subjetivismo do pesquisador é reduzido. Assim, obtém-se informações mais próximas da realidade, mas, por isso mesmo, enfatizam-se os aspectos perceptivos de quem é objeto de estudo, já que os dados levantados trazem percepções que as pessoas têm de si mesmas. Isso pode resultar em dados distorcidos, pois pode existir diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a respeito disso. Para amenizar esse problema, podem ser usados alguns recursos, a exemplo do cuidado que se deve ter ao questionar sobre o que a maioria das pessoas não sabe ou não quer responder ou controlar as respostas por meio de perguntas indiretas.

b) economia e rapidez *versus* pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais: por meio de amostragem, o Método *Survey* permite obter grande quantidade de dados a respeito dos indivíduos de maneira rápida. Entretanto, como fatores interpessoais e institucionais, além de outros, determinam os fenômenos sociais, o método se mostra insuficiente para uma investigação mais aprofundada desses fenômenos.

c) quantificação *versus* limitada apreensão do processo de mudança: a manipulação dos dados pode ser feita por uma abordagem estatística, já que traz dados quantificáveis e isso torna possível até mesmo conhecer a margem de erro dos resultados. Contudo, é uma visão estática do fenômeno estudado, como se fosse fotografia do problema em descrição. O método não permite, por exemplo, aferir variações e possíveis mudanças estruturais. Para superar essa limitação podem ser feitas coletas de dados da mesma amostra ao longo do tempo, que seria o levantamento do tipo painel.

A maior vantagem do método é a capacidade de generalização dos resultados da amostra para a população inteira, o que não foi possível nesta pesquisa por se tratar de uma amostra não probabilista. Uma economia e redução do tempo de pesquisa de uma amostra em relação à população inteira não caracteriza o *survey* como impreciso. Rea e Parker (2000, p. 16-17) consideram que o método “oferece uma oportunidade para revelar as características de instituições e comunidades pelo estudo de indivíduos que representam essas entidades, de uma maneira relativamente sem viés e cientificamente rigorosa”.

Entretanto, uma das maiores limitações das abordagens quantitativas é que, em geral, a mensuração desloca a informação de seu contexto original. Como exemplo, podemos citar o que ocorreu com esta pesquisa. Nas respostas a perguntas abertas do questionário, foi preciso padronizar as falas de cada informante em categorias para serem quantificáveis. Por uma abordagem qualitativa seria possível analisar as informações obtidas *ipsis litteris* em seu contexto.

Por conseguinte, o Método *Survey* é mais adequado quando se quer fazer estudos descritivos, mas não explicativos; não se adequa a estudos cujo objetivo seja aprofundar aspectos psicológicos e psicossociais mais complexos, mas é eficaz para problemas menos complexos; é adequado a estudos de opiniões e atitudes, mas não a estudos de problemas referentes a reações e estruturas sociais complexas (Gil, 2016).

Embora haja as desvantagens do método, consideramos suas vantagens e sua melhor adequação à realidade desta investigação, por isso o utilizamos. Como a população investigada foi consideravelmente robusta (quase mil egressos), uma abordagem qualitativa seria inviabilizada. Tendo exposto o método utilizado, passamos a expor o *locus* da pesquisa e, na sequência, a caracterização da população investigada e os procedimentos metodológicos.

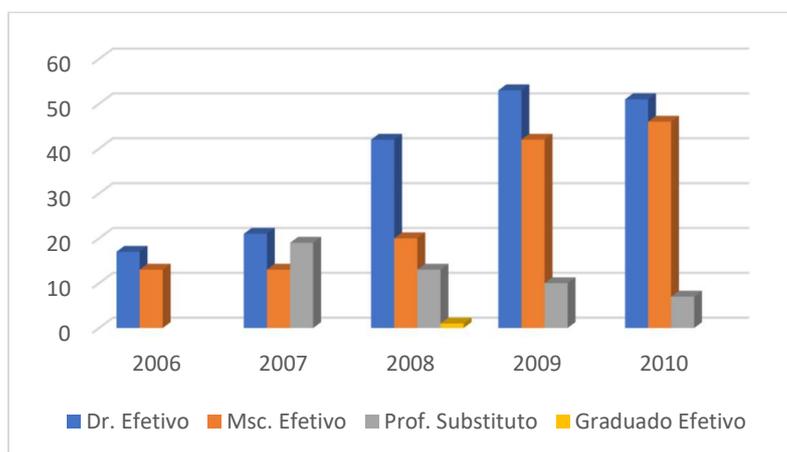
3.2 Locus da pesquisa

O *campus* Professor Alberto Carvalho, em virtude de sua localização, também é conhecido como *Campus* de Itabaiana. Localizado no município de Itabaiana/SE, a 56 km da capital sergipana Aracaju, o *campus* atende estudantes advindos de toda a região do agreste sergipano. Surgiu como parte da implementação do projeto de expansão da Universidade Federal de Sergipe que começou a partir de 2005. Criado em novembro de 2005 pela Resolução nº 19 do Conselho Superior (CONSU) da UFS, o *campus* entraria em funcionamento no ano seguinte ofertando quinhentas vagas distribuídas em dez cursos, dos quais sete eram

licenciaturas e três bacharelados: licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras-Português, Normal Superior (depois seria mudado para Pedagogia) e Química; e bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação.

O número de alunos das dez graduações foi aumentando ao longo dos anos à medida que novas vagas eram ofertadas: em cada ano eram disponibilizadas 50 vagas para cada curso, totalizando 500 novos graduandos todo ano, até 2010, quando, em virtude da primeira formatura, o número se estabilizou por um tempo³². Para tanto, era preciso aumentar o corpo docente. O aumento do número de professores do *Campus* desde a implantação até sua consolidação, em 2010, pode ser visualizado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Quantitativo de professores efetivos e substitutos do *Campus* Professor Alberto Carvalho no período de 2006 a 2010



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos relatórios de gestão do *Campus* de Itabaiana de 2006 a 2010.

O quantitativo de professores com titulação de doutor seguiu uma ordem crescente do início até 2009, mas decaiu em 2010. Já o quantitativo de professores mestres aumentou até a consolidação do *Campus*. O número de professores substitutos, que começaram a lecionar em 2007, foi sendo reduzido. Em 2010, dos 104 professores do *Campus*, 49% eram doutores efetivos, 44%, mestres efetivos e 7%, substitutos. O nível de qualificação destes últimos não aparece nos relatórios de gestão que utilizamos para apresentar esses dados.

Os últimos dados a que tivemos acesso, de 2017, são os seguintes: dos 138 professores que atuavam no *Campus* de Itabaiana, 86 eram doutores efetivos (62,32%), 36, mestres efetivos (26,09%) e 16, substitutos (11, 59%). A titulação dos professores substitutos também não aparece nos relatórios de gestão que utilizamos para apresentar esses dados.

³² Depois de 2010, o quantitativo de ingressantes começou a reduzir.

No decorrer dos anos, o *Campus* foi sendo reestruturado e alcançando uma estrutura básica que desse suporte para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. O bom desempenho dessas atividades resultou no conceito quatro, numa escala de zero a cinco, para 90% dos cursos na primeira avaliação feita pelo MEC. Apenas um dos cursos foi avaliado com conceito três. A avaliação levou em consideração três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas.

Além de ofertar os dez cursos de graduação regularmente e desenvolver projetos de extensão, o *Campus* já ofertou dois cursos de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Ensino de Português e Literatura e Especialização em Metodologias de Ensino para Educação Básica –, que começaram em 2007, com duração de 13 e 15 meses respectivamente.

Em 2010, foi aprovada pela Resolução nº 36/CONEPE a criação do Núcleo de Pós-Graduação em Química Aplicada – PROQA responsável pelo Curso de Mestrado em Química Aplicada do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho, que não foi implementado. Em 2011, a UFS regulamentou pela Resolução nº 03/CONEPE o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), que tinha sido aprovado pela Capes em 2010. Em 2013, foi aprovada pela Resolução nº 04/CONEPE a criação do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede e regulamentada a criação do curso de Mestrado Profissional em Letras denominado PROFLETRAS. Os mestrados profissionais têm como público alvo professores que já trabalham em escolas públicas da educação básica com o objetivo de aumentar o nível de qualificação desses profissionais.

No âmbito da graduação, diversos programas de bolsas auxiliam os estudantes financeiramente e/ou em sua formação. Alguns são voltados diretamente ao auxílio financeiro dos bolsistas: Residência Universitária, Auxílio alimentação; Bolsa de Trabalho (atualmente substituído pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional – Prodap). Outros são voltados para a pesquisa ou outro tipo de formação: Pibic – Programa Institucional de Iniciação Científica; Pibix – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão; Piic – Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica (já extinto); Pibiti – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; Pet – Programa de educação tutorial; Monitoria; e Pibid – Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência, que é nosso objeto de pesquisa.

3.3 População investigada

A população a ser investigada foi sendo definida aos poucos, já que, durante o percurso da pesquisa, passou por algumas alterações. No projeto inicial do doutorado, o universo a ser investigado eram os egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS que tivessem participado do Pibid. Antes da fase de qualificação, contudo, solicitamos mudança de orientadora. Isso necessitaria de um redirecionamento da pesquisa, já que propomos um projeto voltado para a área de políticas públicas educacionais, mas a orientadora pesquisava numa área mais específica: políticas linguísticas. Então, mudamos a população para os egressos do curso de Letras-Português que tivessem participado do Pibid. Isso não resolvia ainda o problema de adequação de nosso objeto aos projetos de pesquisa da orientadora, o que fez com que ela elaborasse um novo projeto guarda-chuva para nele inserir esta pesquisa e as de mais duas colegas, também suas orientandas, cujo objetivo era investigar o acesso e a permanência na educação básica e no ensino superior: esta pesquisa e a de Sammela Rejane de Jesus Andrade voltadas para o ensino superior e a de Marlucy Mary Gama Bispo, para o acesso e a permanência na educação básica.

À medida que fomos delineando a metodologia, era preciso fazer alguns ajustes. Nosso objetivo era defender que o Pibid tinha um efeito permanência do estudante em seu curso, mas surgia uma pergunta: como aferir esse efeito? Ao cursar as disciplinas Políticas do ensino fundamental, Tópicos especiais de ensino: documentação oral, e Bioestatística, delineamos a metodologia a seguir. Na primeira disciplina, delineamos o viés: avaliação de políticas públicas. Na segunda, o método a ser adotado: o Método *Survey*. Na terceira, a descrição estatística. A partir da terceira disciplina definimos como aferiríamos os efeitos na formação dos egressos que participaram do Pibid: comparando o grupo que tinha participado do Pibid com o grupo que não havia participado daquele programa a partir da aplicação de testes estatísticos em médias que seriam coletadas junto aos setores da UFS.

Assim, já na qualificação, a população a ser investigada se ampliou: não investigaríamos mais apenas os egressos que haviam participado do Pibid, mas todos os egressos do curso de Letras-português, que seriam divididos em dois subgrupos: um composto por egressos que haviam participado do Pibid e outro formado por egressos que não haviam participado do programa.

Entretanto, surgia mais um desafio: como a população a ser investigada já havia saído da universidade, era previsível que não conseguiríamos dados suficientes para defender uma tese. Em uma pesquisa feita pela própria UFS, o retorno de respostas desse tipo de público foi

de 30,3% em um estudo de acompanhamento de egressos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2014). Naquela fase, dispúnhamos de 195 egressos do curso de Letras-Português. Se o percentual de retorno se repetisse (30% de 195), sendo otimistas, chegaríamos a aproximadamente 60 questionários. Decidimos, então, ampliar a população, que passou a ser todos os egressos dos cursos de licenciatura que se formaram até o semestre 2017/1 naquele *campus*. De 2010/1 até 2017/1, perfazendo um total de sete anos e meio, a população total chegava 1.346 formados, dos quais havíamos identificado 360 participantes do Pibid e 986 não participantes do programa.

Ante a inviabilidade de descrição censitária, estabelecemos alguns critérios para a definição da amostra. Vamos aos critérios estabelecidos.

Primeiro critério: nos três primeiros períodos em que houve formados no *campus* (2010.1, 2010.2 e 2011.1), foram identificados 11 bolsistas do Pibid e 231 não bolsistas do programa. Como a proposta era descrever grupos (Participantes e não participantes do programa), os dados referentes a esses três períodos ficariam muito desproporcionais. Além disso, como não houve registro nem acompanhamento dos egressos do Pibid por parte da UFS no início do programa, os dados iniciais foram imprecisos: se não conseguimos identificar o quantitativo dos participantes iniciais do primeiro edital, identificar os nomes dos alunos que haviam participado do programa seria mais difícil ainda. Por isso retiramos da amostra os egressos que se formaram nos períodos 2010/1, 2010/2 e 2011/1. Ficaram 1.104 formados (349 Pibid e 755 não Pibid). Tentamos localizar os egressos na lista de pagamento da Capes, mas só está disponível a partir de 2013³³. Nesse sentido, não tendo certeza de quem participou do programa, as notas de alguns membros de um grupo poderiam ser consideradas como do outro grupo e isso enviesaria os resultados da pesquisa.

Segundo critério: nos índices acadêmicos dos egressos conseguidos com o Departamento de Tecnologia de Informação (DTI), via Departamento de Administração Acadêmica (DAA/PROGRAD), parte dos ingressantes não tinha a nota de entrada no curso. Isso decorreu porque essa parte entrou por outros meios que não o vestibular. Como prevíamos a comparação dos índices acadêmicos entre pibidianos e não pibidianos como procedimento metodológico para aferir o efeito do programa na formação e no tempo de curso, era preciso que todos os egressos da amostra tivessem os mesmos índices. Por isso retiramos os egressos

³³ Embora os dados tenham sido publicados a partir de 2013, as listas de pagamento trazem os nomes dos bolsistas que receberam bolsas pelo Pibid de 2009. Contudo, pode ter ocorrido o desligamento de bolsistas antes de serem publicadas as listas.

que não tinham a nota de entrada no curso. Ficaram 964 formados (302 Pibid; 662 Não Pibid). O Quadro 7 traz um resumo dos quantitativos definidos pelos critérios apresentados até aqui.

Quadro 7 – Resumo dos quantitativos de egressos após a definição dos critérios estabelecidos para compor a amostra

Período	2010/1 a 2017/1					2011/2 a 2017/1					2011/2 a 2017/1 Com nota de entrada no curso				
	Pibid	Não Pibid	Total	% Pibid	% Não Pibid	Pibid	Não Pibid	Total	% Pibid	% Não Pibid	Pibid	Não Pibid	Total	% Pibid	% Não Pibid
Ciências Biológicas	46	202	248	18,55	81,45	45	154	199	22,61	77,39	38	128	166	22,89	77,11
Física	17	54	71	23,94	76,06	17	48	65	26,15	73,85	12	42	54	22,22	77,78
Geografia	50	230	280	17,86	82,14	50	160	210	23,81	76,19	37	140	177	20,90	79,1
Letras-Português	77	154	231	33,33	66,67	77	125	202	38,12	61,88	68	109	177	38,42	61,58
Matemática	54	67	121	44,63	55,37	47	49	96	48,96	51,04	43	45	88	48,86	51,14
Pedagogia	65	156	221	29,41	70,59	65	134	199	32,66	67,34	61	130	191	31,94	68,06
Química	51	123	174	29,31	70,69	51	82	133	38,35	61,65	43	68	111	38,74	61,26
Total	360	986	1346	26,75	73,25	349	755	1104	31,61	68,39	302	662	964	31,33	68,67

Fonte: Quando elaborado a partir dos dados coletados

Nossa proposta inicial era comparar os índices acadêmicos dos 302 pibidianos aos dos 662 não participantes do programa e aplicar o instrumento de coleta de dados a essa mesma amostra. Porém, após a aplicação do questionário a toda essa amostra, nos deparamos com uma realidade mais complexa. Detectamos que a distribuição prévia dos egressos em grupos não era precisa. Houve egresso que respondeu ter participado do Pibid mas, nos grupos pré-definidos anteriormente, constava como não participantes de programas e vice-versa. A imprecisão na distribuição foi de 22,07% da subamostra. Estamos chamando de subamostra os egressos a cujas respostas pudemos associar seus respectivos índices acadêmicos, conforme passamos a esclarecer como foi feito.

A associação dos índices acadêmicos à resposta do respectivo egresso foi possível por conta das respostas dadas às questões 36 e 37 do instrumento de coleta de dados. Nessas questões, solicitamos que, em caso de o egresso concordar em conceder entrevista aos coordenadores da pesquisa, deixasse seu contato telefônico (Questão 36) e, em caso de querer receber o resultado da pesquisa, deixasse seu e-mail para contato (Questão 37). A partir das duas informações, 76,66% das respostas ao instrumento (358 de 467 respostas) foram associadas aos respectivos índices acadêmicos dos egressos.

Por conta dessa imprecisão inicial, optamos por analisar de forma geral a amostra composta por 467³⁴ egressos e apresentar os resultados do teste estatístico (Teste t de Student) apenas dos índices acadêmicos dos egressos da subamostra (358 egressos). Depois de todo esse percurso, chegamos, definitivamente, aos números da amostra e da subamostra da população investigada, conforme distribuição por curso exposta na Tabela 4.

Tabela 4 – Amostra e subamostra da pesquisa

Curso	Amostra		Subamostra		Excluídos do Teste-t	
	N	%	N	%	N	%
Ciências biológicas	76	76,32	58	76,32	18	23,68
Física	30	70,00	21	70,00	9	30,00
Geografia	73	75,34	55	75,34	18	24,66
Letras	92	79,35	73	79,35	19	20,65
Matemática	48	66,67	32	66,67	16	33,33
Pedagogia	85	80,00	68	80,00	17	20,00
Química	63	80,95	51	80,95	12	19,05
Total	467	76,66	358	76,66	109	23,34

Fonte: tabela elaborada a partir dos dados coletados

O percentual de respostas por curso para compor a subamostra ficou mais ou menos equilibrada, havendo uma diferença maior em relação à média geral (76,66%) apenas para o curso de Matemática, cujos índices acadêmicos só puderam ser associados a 66,67% dos respondentes do curso.

3.3 Instrumento de coleta de dados

É regular que a elaboração de um instrumento de coleta de dados passe por diversas etapas e mudanças. À medida que a metodologia desta pesquisa ia se delineando, o questionário passava por modificações. Assim, inicialmente, quando ainda não tínhamos definido como aferir a efetividade do programa em análise, pensávamos em aplicá-lo apenas a egressos do curso de Letras-Português que tinham participado do Pibid. Composto por 30 questões, o questionário solicitava informações diretas a respeito do que queríamos saber daquela população investigada. Ao definirmos que utilizaríamos um método descritivo-comparativo para aferir possíveis semelhanças e diferenças nos resultados de dois grupos, elaboramos dois

³⁴ Recebemos 474 questionários respondidos, contudo sete eram duplicados, por isso os excluímos da amostra. Conseguimos identificar a duplicação de cinco pelos e-mails disponibilizados e a dos outros dois, pelas respostas dadas em todas as questões, que eram idênticas, inclusive nas questões abertas.

questionários: um direcionado aos egressos que não tinham participado do Pibid, com 20 questões, e outro direcionado aos egressos que tinham participado do programa, com 32 questões. As duas versões do questionário foram colocadas no apêndice do texto de qualificação da tese para que a banca examinadora pudesse avaliá-los e sugerir alterações. Além das sugestões dos membros da banca e da orientadora, submetemos o questionário à apreciação do grupo de orientandos de nossa orientadora, que contribuíram consideravelmente com outras alterações.

Com o andamento da pesquisa, precisamos ampliar a população a ser investigada tendo em vista a dificuldade de conseguir participantes que pudessem responder ao questionário. Essa dificuldade aumentava ainda mais por se tratar de uma população que já não estava mais na universidade. Assim, conforme já vimos na população investigada, em vez de Letras apenas, passamos a investigar os egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS. Essa decisão implicava em mais uma vez reformular o questionário.

Na reformulação final, adaptamos os dois questionários em um único que abrangesse diversas possibilidades de respostas, de modo que as questões seguintes se baseassem em respostas dadas à anterior. Essa estrutura nos permitiu, por exemplo, não perguntar diretamente e especificamente o que queríamos saber a respeito do Pibid, evitando, assim, que os respondentes, em sua avaliação, dessem suas respostas para corresponder às expectativas dos pesquisadores. Nesse sentido, no texto de esclarecimento do questionário, omitimos a finalidade específica da pesquisa, já que “uma declaração precisa sobre os propósitos básicos do *survey*, provavelmente afeta as respostas” (BABBIE, 1999, 454). Entretanto, não nos furtamos de esclarecer o objetivo geral de coletar informações sobre formação inicial e continuada, programas de formação acadêmica e mercado de trabalho de egressos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, que de fato foi o que fizemos, sem mencionar diretamente que com esses dados faríamos uma avaliação do Pibid. A forma como o questionário foi estruturado sugeria que estávamos avaliando todo e qualquer programa, já que os dados coletados nos possibilitam isso, mas não apenas o Pibid, conforme fizemos neste trabalho. A avaliação dos outros programas fica para uma outra oportunidade.

Elaborando dessa forma, acreditamos não ter fugido à ética de ser claros com os participantes, e ao mesmo tempo seguimos as quatro diretrizes que Babbie (1999) considera ser boas ao flexibilizar a informação a respeito do propósito do *survey*:

- (1) Você não deve revelar nada sobre o propósito do estudo que possa afetar a confiabilidade das respostas;
- (2) Ao mesmo tempo deve dizer aos

respondentes o que puder sobre os propósitos, quando tal informação não tiver muita chance de afetar as respostas. (3) As explicações sobre o propósito devem ser mais genéricas do que específicas. (4) Não dê razões fictícias para o estudo. (BABBIE, 1999, p. 455).

Consideramos que, se queríamos avaliar um programa de formação e saber se o programa contribuiu com a formação dos egressos, não poderíamos desconsiderar que esses mesmos egressos tinham participado de outros programas que poderiam também interferir nos resultados. Por isso tentamos filtrar isso da melhor forma que estava ao nosso alcance por meio da estrutura do questionário. Para não ficar repetitivo, optamos por descrever essa estrutura junto com os resultados, mas o instrumento de coleta de dados pode ser conferido no Apêndice 1.

Tendo readequado o questionário, inserimo-lo na plataforma Google Forms e passamos para a fase de teste. Num primeiro momento, testamo-lo apenas internamente entre os colegas orientandos de nossa orientadora, todos da pós-graduação (mestrado ou doutorado). A partir das respostas já foi possível reformular algumas questões. Entretanto, era preciso testá-lo numa situação parecida com a que encontraríamos. Então, aplicamos o questionário a egressos de dois cursos de licenciatura do *campus* de São Cristão/UFS: Letras-Português e Química. Enviamos 302 questionários a egressos do curso de Letras que se formaram entre os períodos 2010/1 a 2012/1 e entre os períodos 2014/1 a 2016/2 e 197 a egressos de Química formados entre os períodos 2010/1 e 2016/2. Deixamos o questionário aberto por mais de um mês (entre 16/10/2017 e 19/11/2017) e o quantitativo de retorno foi desanimador: 21 questionários respondidos, dos quais sete eram do curso de Química e catorze, do curso de Letras. Esse resultado equivalia a 4,2% dos questionários enviados. Apesar do resultado irrisório, essa etapa foi importante porque novamente reformulamos algumas questões e acrescentamos outras, entretanto o resultado indicava que teríamos que utilizar outras estratégias para tentar aumentar o percentual de retorno das respostas.

Procuramos, então, o diretor e a vice-diretora do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, os quais se disponibilizaram a nos ajudar, a fim de que enviassem e-mail institucional com o *link* da pesquisa ou ao menos um comunicado solicitando a participação dos egressos. Entretanto, fomos informados de que o sistema de que dispunham não permitia filtro por egresso, sendo possível apenas o envio dos e-mails a todos eles indistintamente. Como pelos critérios adotados tínhamos uma amostra com características específicas, não levamos adiante a ideia, mas ao expor a situação no setor de atendimento aos estudantes, um dos servidores nos informou que quando eles precisavam entrar em contato com os egressos, faziam

ligação telefônica, pois por e-mail quase nunca funcionava, e nos sugeriu a estratégia de telefonarmos para solicitar que os egressos participassem da pesquisa respondendo ao questionário. Assim, com a colaboração dos servidores da Secretaria Acadêmico-Pedagógica (Seap) do *campus*, entramos em contato com a maior parte dos 964 egressos: parte deles não tinha número atualizado, mas, mesmo assim, enviamos os questionários a todos eles. Além dessa estratégia, sempre que nos deparávamos com algum dos egressos em qualquer lugar, o abordávamos e solicitávamos sua colaboração. Pedimos ainda a colaboração de alguns técnicos administrativos terceirizados do *campus*, que também eram egressos dos cursos de licenciatura, a fim de que sensibilizassem seus pares em grupos de redes sociais no sentido de responderem ao questionário. Essa etapa de coleta dos questionários durou quase três meses (entre 02/12/2017 e 23/02/2018).

As estratégias funcionaram. Apesar de se tratar de uma população com a qual não pudéssemos ter mais contato direto, porque já estava fora da universidade, obtivemos um resultado considerável de respostas, conforme podemos aferir na Tabela 5.

Tabela 5 – Quantitativo de questionários enviados e respondidos

Grupo	Questionários enviados³⁵	Questionários respondidos	Percentual de respostas
Ciências Biológicas	166	76	45,78%
Física	54	30	55,55%
Geografia	177	72	40,68%
Letras-Português	177	91	51,41%
Matemática	88	48	54,55%
Pedagogia	191	87	45,55%
Química	111	63	56,76%
Total	964	467	48,44%

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados disponibilizados pelo DAA/Prograd e coletados pelo questionário

A proporcionalidade de questionários respondidos de cada curso ficou bem próxima da do resultado geral (em torno de 50%), embora dois dos cursos tenham se destacado para mais (Física e Química) e dois para menos daquela média (Ciências Biológicas e Geografia).

Tendo em mãos os dados coletados junto aos setores da UFS e as respostas ao questionário dos egressos, partiríamos para a análise dos dados. Antes, porém, precisamos

³⁵ Embora tenha sido enviado esse quantitativo de questionários, em torno de 5% dos egressos da amostra não o receberam: e-mail retornou e não conseguimos contato para solicitar um atualizado.

recategorizar as respostas, principalmente as de questões abertas para facilitar o tratamento estatístico que daríamos aos dados.

3.4 Recategorização das respostas ao questionário

Embora, depois de várias reformulações do questionário, pudéssemos prever a maioria das respostas nas alternativas disponibilizadas em cada questão, a algumas delas foi acrescentada a opção “outro” para os casos em que os egressos não se inserissem nas alternativas listadas. Essas respostas foram recategorizadas de modo que fossem criadas novas categorias, ou inseridas em categorias já disponibilizadas, ou ainda duas ou mais categorias fundidas em uma única de modo que permitisse a padronização das respostas, mas não fugindo de seu sentido. Além desse tipo de questão, houve questões abertas nas quais solicitamos justificativa para determinada resposta dada em questão anterior. Na recategorização dessas respostas abertas, não utilizamos nenhum *software* de contagem de palavras ou qualquer outro que possibilitasse tratamento qualitativo dos dados. Cada resposta foi lida na íntegra e categorizada de modo que não se afastasse do valor semântico passado pelo egresso.

Entre as questões que precisaram ser recategorizadas, destacamos aqui a questão 10.1 por entendermos ser a de maior importância, já que maior parte de todo o tratamento estatístico dos dados se baseou nas informações contidas nessa questão. Depois de o egresso ter respondido, na questão 10, que tinha participado voluntariamente ou com bolsa de algum programa durante o curso de licenciatura, perguntamos, na questão 10.1, de qual ou de quais programas ele tinha participado. Além dos onze listados na questão, outros doze foram apontados na opção “outro”. Todos os programas apontados foram inseridos em oito categorias de programas, conforme distribuição exposta no Quadro 8:

Quadro 8 – Recategorização da questão 10.1

Resposta dada	Recategorização
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Pibid
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	Iniciação científica
Piic – Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica	
Pibiti – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	
Observatório de educação	
Picvol – Programa de Iniciação científica voluntária	
Pesquisa de como melhorar o aprendizado sobre cinética	
Pet – Programa de educação tutorial	Pet
Monitoria (Como monitor)	Monitoria
Outro estágio que não era disciplina do curso	Estágio extracurricular

Programa mais educação	Estágio extracurricular
Pibix – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão	Extensão
Ocmea – Oficina de Ciências, Matemática e Educação Ambiental	
Projeto Busão da Ciência	
Grupos de estudo	
Apoio pedagógico	
Brinquedoteca	
Prodocência	
Bolsa trabalho (Atual Prodap - Programa de Apoio do Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional)	Bolsa de trabalho
Auxílio moradia (Residência universitária)	Assistência estudantil
Auxílio alimentação	
Auxílio moradia	
Auxílio transporte	

Fonte: Quadro elaborado a partir das respostas dadas pelos egressos à questão 10.1 do questionário

Para aferir se houve diferença entre os egressos participantes e não participantes do Pibid, subdividimos os egressos em grupos e comparamos seus índices acadêmicos utilizando o Teste t de Student, o qual expomos na próxima subseção.

3.6 Teste estatístico aplicado: Teste t de Student

O Teste t de Student compara médias de grupos diferentes ou de duas amostras de um mesmo grupo. A comparação tem o objetivo de determinar se um dos conjuntos de médias se diferencia significativamente do outro. Sendo assim, o teste parte de uma hipótese chamada de hipótese nula. Por essa hipótese, os grupos de médias, em tese, não apresentariam diferenças estatisticamente significativas. Por outro lado, se o teste indicar que houve diferença significativa, o pesquisador tem a opção de afastar a hipótese nula e acolher uma hipótese alternativa. Essa hipótese alternativa indica haver diferença significativa entre as médias comparadas.

O que estabelece se a hipótese é nula ou não é o valor de probabilidade do teste, também chamado de valor p ou de significância do teste. Quando se estabelece um intervalo de confiança do teste em 95%, o valor p, para indicar a diferença entre os grupos, deve ser igual ou inferior a 5% (diferença entre 95% e 100%), o que equivale a 0,05. Sendo maior que esse valor, há o indicativo de que os grupos de médias comparados não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Apesar de ser comum utilizar 0,05 como valor p, é possível haver uma variação entre 0,01 e 0,10, a depender do nível de exigência da precisão que se queira dos resultados. Para isso é preciso diminuir ou aumentar o intervalo de confiança do teste.

Aplicamos o Teste t de Student aos índices acadêmicos que nos foram disponibilizados pelo DAA/PROGRAD/UFS, os quais passamos a conceituar na próxima subseção. Para esta tese, o intervalo de confiança estipulado foi de 95%. Nesse sentido, para que os grupos possam ser considerados estatisticamente diferentes em cada variável analisada é preciso que o valor da significância seja menor ou igual a 0,05. Entretanto, em algumas situações, em que esse valor não foi muito superior, fizemos algumas ressalvas. Destacamos que todos os testes foram processados no programa Excel, pela ferramenta análise de dados. Além da aplicação dos testes, elaboramos todos os gráficos também pelo Excel. Vejamos quais as variáveis foram analisadas pelo Teste t de Student.

3.7 Variáveis analisadas no Teste t de Student

Nos testes estatísticos analisamos seis variáveis relacionadas aos egressos da subamostra: Nota de entrada no curso, MGP, Média do último estágio supervisionado, Índice de regularidade, Semestres despendidos no curso, e Semestres a mais do tempo regular do curso. Para a apresentação das variáveis analisadas, vamos utilizar os documentos oficiais que preveem cada uma delas. Quando isso não for possível, expomos como conseguimos chegar aos valores da variável.

3.7.1 Nota de entrada no curso

Conforme Resolução nº 85/2009/CONEPE/UFS, a Nota de entrada no curso decorria de provas aplicadas para avaliar conteúdos referentes a matérias do núcleo comum obrigatório do ensino médio:

1. Português - abrangendo conhecimentos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Redação que será aplicada no quarto dia de prova; 2. Matemática; 3. Geografia; 4. Física; 5. Biologia; 6. Língua Estrangeira - Espanhol ou Francês ou Inglês; 7. Química; 8. História. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2009, p. 3).

No cálculo da nota era considerado o saldo de acertos às questões das matérias acima elencadas das provas de cada ano/série (1º, 2º e 3º anos do ensino médio), conforme fórmulas apresentadas nos artigos 12, §2º, 13 e 18 daquela resolução.

Vale destacar que, mesmo a UFS tendo aderido ao Sistema de seleção unificada (Sisu), em 2013, como único meio de entrada nos cursos da UFS (Resolução nº 25/2013/CONEPE), isso não afetou a Nota de entrada no curso da nossa amostra, tendo em vista a última data de

entrada dos egressos da amostra ter sido 2012. Posteriormente, em 2017, a resolução foi revogada pela de nº 27/2017/CONEPE para fazer exceção ao curso de Letras Libras, mas a norma de ingresso na UFS pelo Sisu para todos os outros cursos continua vigente.

3.7.2 Média Geral Ponderada (MGP)

Apesar de não mais fazer parte do rol de índices acadêmicos da UFS³⁶, vamos utilizar a Média Geral Ponderada (MGP) por corresponder à média que era aplicada ao desempenho dos egressos da nossa amostra. De acordo com as normas da UFS, calculava-se a Média Geral Ponderada (MGP):

multiplicando-se a média de cada disciplina ou atividade frequentada com aprovação pelo aluno a partir do seu ingresso no curso pelo respectivo número de créditos, dividindo-se a soma dos produtos pela soma dos créditos cursados com aprovação a partir do seu ingresso no curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2009, p. 6).

A MGP representava uma síntese do rendimento escolar que o estudante ia alcançando durante o curso. A cada semestre, era recalculada a partir do resultado das disciplinas nas quais obtinha êxito. Para fins desta pesquisa, obtivemos o valor da MGP referente ao final do curso, ou seja, quando não havia mais a possibilidade de alteração dessa média.

Como no cálculo da MGP só entra o resultado das disciplinas cursadas com aprovação, pressupomos que não houvesse relação entre reprovar muito e, por conseguinte, demorar mais a se formar, e ter MGP inferior a quem cursa as disciplinas regularmente conforme a sequência prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso no qual o estudante está matriculado. Para atestar isso aplicamos o Teste t de Student considerando a subdivisão da subamostra em três grupos: grupo dos que terminaram o curso no tempo regular previsto no PPP, grupo dos que ultrapassaram esse tempo e grupo dos que se formaram antes do tempo regular. Os resultados contradisseram o que prevíamos: quando analisamos a MGP, o grupo que cursou no tempo regular e o grupo que terminou o curso em menos tempo apresentaram diferença estatisticamente significativa na MGP em relação ao grupo que passou mais tempo para se formar (ver resultado completo de todos os testes para esses grupos no Apêndice 3).

³⁶ A Resolução nº 14/2015/CONEPE estabeleceu novos índices que são recalculados a cada finalização de semestre letivo: Média de Conclusão (MC) – correspondente à MGP; Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH) – sem correspondência anterior; Índice de Eficiência em Períodos Letivos (IEPL) – correspondente ao Índice de regularidade; Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) – sem correspondência anterior.

3.7.3 Média do último estágio supervisionado

Maior parte dos PPP dos cursos analisados prevê quatro disciplinas de estágios supervisionados obrigatórios (Ciências Biológicas, Física, Geografia, Pedagogia e Química), mas dois deles preveem menos semestres de estágios (Letras-Português: 2; Matemática: 3). Em todos os cursos, o primeiro estágio caracteriza-se por ser mais teórico que prático, tendo em vista ser reservado para a preparação dos estudantes e para a observação em sala de aula. Entretanto, Ciências Biológicas, cujos estágios são subdivididos em estágios em ensino de Ciências (dois) e estágios em ensino de Biologia (dois), reserva os primeiros deles para a preparação e observação em sala de aula, por conseguinte, apenas dois preveem a prática docente. Já o curso de Física, que tem mesma ementa para os quatro estágios, prevê a regência de classe em todos eles. Foge à regra de ter mais de um semestre de regência de classe o curso de Letras-Português, cujo PPP prevê apenas uma disciplina de prática efetiva em sala de aula (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2010a, 2010b, 2010c).

Estamos chamando de média do estágio supervisionado a média das notas obtidas em atividades desenvolvidas como requisito para aprovação na última disciplina de estágio de cada curso. Como egressos do mesmo curso passaram pelas mesmas disciplinas práticas até chegar ao último estágio, é esperado que, para haver o indicativo de que o Pibid tenha trazido efeito para a formação prática, os participantes do programa devem se destacar nessa variável em relação aos não participantes.

3.7.4 Índice de regularidade

O índice de regularidade dizia respeito à regularidade com que o estudante se matriculava e obtinha êxito em disciplinas previstas no PPP do curso. Ou seja, avaliava se o estudante cursou o que deveria ter cursado no semestre letivo analisado. Para o cálculo desse índice, porém, eram considerados apenas os componentes curriculares obrigatórios. Vejamos como era calculado esse índice:

o índice de regularidade corresponde ao quociente entre a média dos créditos obrigatórios obtidos pelo aluno a partir do seu ingresso no curso (MCOA) e a média dos créditos obrigatórios que o aluno deveria cursar para integralizar o currículo padrão do curso no tempo padrão (MCOC). O MCOA sendo calculado pelo quociente entre o número de créditos obrigatórios do currículo padrão do curso obtido em disciplinas ou atividades freqüentadas com aprovação pelo aluno a partir do seu ingresso no curso (COA) e o número de semestres letivos freqüentados pelo aluno a

partir do ingresso no curso (SLA). O MCOC, por outro lado, sendo expresso pelo quociente entre o número de créditos obrigatórios do currículo padrão do curso (COC) e o número de semestres para integralização do currículo padrão do curso (SLC). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2009, p. 6)

O Índice de regularidade, assim como a MGP, era recalculado sempre que o estudante finalizava o semestre letivo. Embora atualmente não faça parte do rol de índices acadêmicos da UFS, vamos utilizá-lo por corresponder ao índice que avaliava a relação tempo/componente curricular dos egressos da nossa subamostra. O valor do índice que nos foi disponibilizado corresponde ao do final do curso, quando não há mais possibilidade de alteração.

3.7.5 Semestres despendidos no curso

Semestres despendidos no curso diz respeito ao tempo total em semestres letivos que foi utilizado para o egresso concluir o curso. Nesse caso, não foi considerado o tempo regular de cada curso. Como estamos avaliando uma política pública, ter utilizado o tempo gasto para a conclusão do curso nos testes estatísticos possibilitou aferir, em termos gerais, se quem participou do Pibid passou mais tempo, menos tempo, ou tempo semelhante do que quem não participou do programa. O dado não nos foi fornecido calculado, já que não o solicitamos, mas, como dispúnhamos de ano e período de ingresso no curso e de ano e período de conclusão do curso de cada egresso, fizemos a diferença desse tempo e obtivemos o resultado em anos. Depois multiplicamos os anos por dois e obtivemos o resultado em semestres letivos.

3.7.6 Semestres a mais do tempo regular

Semestres a mais do tempo regular são os semestres que os egressos passaram a mais para se formar em relação aos semestres previstos como tempo regular do curso. Assim como os semestres despendidos no curso, esse dado também não nos foi fornecido calculado por não termos solicitado. A partir do quantitativo de semestres que foram despendidos para concluir o curso, fizemos a diferença entre o tempo regular previsto no PPP de cada curso e o tempo que cada egresso permaneceu nele até concluí-lo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2010a, 2010b, 2010c).

Do total de 358 egressos, 15 (4,2%) se formaram antes do tempo regular do curso, 203 (56,7%) no tempo regular e 140 (39,1%) ultrapassaram esse tempo. Um dado que se destaca é que, dos 15 que se formaram antes do tempo, 12 (80%) eram do curso de Física. Esse dado

nos chamou a atenção pelo fato de Física ser um dos cursos no *campus* que menos formam. Uma possível explicação para isso está na estrutura curricular daquele curso. Seu PPP prevê 10 semestres como tempo regular, sendo o nono e o décimo semestres destinados apenas para os Estágios Supervisionados em Ensino de Física III e IV, respectivamente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2006). Ou seja, nos dois últimos semestres, os alunos se matriculam apenas em uma única disciplina. Como os Estágios Supervisionados em Ensino de Física I e II estão alocados nos sexto e sétimo semestres do curso, respectivamente, é possível que o aluno se matricule antecipadamente nos últimos estágios, antecipando, assim, sua formatura.

Tendo conceituado cada uma das variáveis que foram analisadas pelo teste estatístico, passamos a apresentar a legenda que criamos para facilitar a leitura dos resultados.

3.7.7 Legenda para a leitura dos resultados do Teste-t de Student

Nas duas seções seguintes, aparecem resultados do teste estatístico aplicado nos índices acadêmicos dos egressos. Para uma maior facilidade de leitura dos resultados dos testes, elaboramos uma legenda, que está exposta no Quadro 9.

Quadro 9 – Legenda para leitura dos resultados do Teste t de Student

<p>Cor azul: significado positivo para o primeiro grupo da comparação (grupo que está acima). Isso não significa que o grupo obteve maior média, mas que, mesmo obtendo menor média, seu significado é positivo. Isso serve, por exemplo, para o quantitativo de semestres que os alunos despenderam para terminar o curso e para os semestres que passaram a mais do tempo regular do curso. Para nossa análise, quanto menos tempo nessas duas variáveis, melhor é o resultado, já que estamos avaliando uma política pública.</p>
<p>Cor laranja: significado negativo para o primeiro grupo da comparação (grupo que está acima). Isso não significa que o grupo obteve menor média, mas que, mesmo obtendo maior média, seu significado é negativo.</p>
<p>Conteúdo em negrito na última coluna: há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos analisados. Isso é representado pelo p-valor ou significância, que, sendo menor ou igual a 0,05, representa diferença estatisticamente significativa.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Seguimos agora para a apresentação dos resultados. Num primeiro momento, contudo, apresentamos o perfil geral da amostra para depois seguir para uma análise mais específica.

4 PERFIL GERAL DA AMOSTRA DE EGRESSOS DO CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO/UFS: RESULTADOS E DISCUSSÕES I

Inicialmente, esta seção foi pensada com o objetivo de apresentar uma caracterização geral da amostra, sem pretensão de que pudesse nos ajudar a responder diretamente a principal questão da tese (Quais os efeitos do Pibid na população investigada?). Entretanto, foi a partir desta seção que pudemos aferir que há características da amostra que devem ser consideradas ao expormos, na seção seguinte, os resultados diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo: indicativos dos efeitos do Pibid na formação inicial, no tempo despendido para terminar o curso e em etapa posterior ao curso. Por enquanto, trata-se de um panorama do perfil dos egressos, não só durante a graduação como também depois dela.

Como vimos na subseção que expôs o processo de elaboração, reformulação e aplicação do instrumento de coleta de dados, a sequência das questões foi colocada de modo que a resposta a uma pergunta tivesse a menor influência possível na resposta de outra com a qual pudesse estar relacionada. Por isso, nesta seção, não apresentamos os resultados seguindo a sequência das perguntas do questionário, mas a do assunto por elas abordado, podendo, assim, resultados serem antecipados ou postergados de acordo com a temática. Para iniciar, por exemplo, trouxemos o perfil socioeconômico dos egressos, que só foi perguntado no final do instrumento de coleta de dados. Destacamos ainda que, quando o quantitativo de respostas não tiver expresso a cada exposição dos dados, estamos nos referindo ao total de respostas obtidas dos egressos: 467.

4.1 Perfil socioeconômico dos egressos da amostra

Embora desde o início da pesquisa não fizesse parte de nossos objetivos estabelecer relações entre resultados obtidos e sexo, na questão 34, fizemos esse levantamento a fim de estabelecer um comparativo entre dados gerais do Brasil e os dados obtidos na amostra. No Brasil, há uma feminização da docência: 75,4% dos estudantes de licenciatura são mulheres (GATTI, 2009). Na amostra encontramos uma leve mudança em relação ao sexo, mas ainda segue essa tendência. A pergunta que solicitava essa informação foi aberta e sem obrigatoriedade de resposta. Vejamos a distribuição por sexo na amostra.

Tabela 6 – Distribuição dos egressos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS por sexo

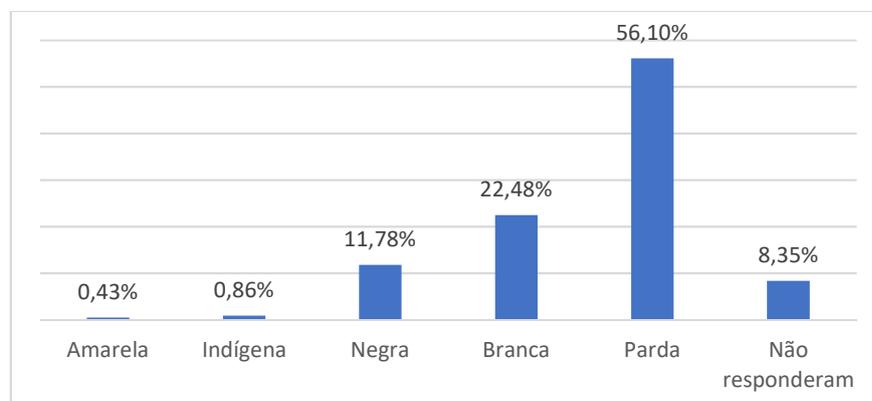
Sexo	Qtd	%
Feminino	322	68,95
Masculino	144	30,84
Não respondeu	1	0,21
Total	467	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Na distribuição por sexo, embora a amostra ainda apresente uma feminização da docência, observamos que o perfil masculino aumentou em 6,24%. A proporção aproximada nos dados gerais identificada por Gatti (2009) foi de $\frac{3}{4}$ para o sexo feminino e $\frac{1}{4}$ para o masculino; já na amostra houve uma proporcionalidade próxima de $\frac{2}{3}$ terços do sexo feminino para $\frac{1}{3}$ do sexo masculino.

A questão 35, também aberta e sem obrigatoriedade de resposta, nos possibilitou obter a autodeclaração a respeito da etnia. O IBGE utiliza cinco categorias para discriminar essa informação: cor branca; cor preta; cor parda; cor amarela; e raça/etnia indígena. Optamos por não dispor essas categorias nas alternativas da questão, mas deixar que os egressos se autodeclarassem como entendessem: perguntamos de qual etnia o egresso se considerava. Por isso, nos resultados, colocamos conforme a maioria dos egressos especificou: em relação à cor preta, por exemplo, houve respostas com essa categoria, mas em pequena quantidade, motivo pelo qual optamos pela maioria que disse ser da etnia negra. O resultado está exposto no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Etnia autodeclarada pelos egressos da amostra



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Os dados que se destacam são os referentes à etnia parda: maior parte da amostra (56,1%) declarou-se parda. Por outro lado, a menor parte foi da etnia amarela. A etnia branca alcançou pouco mais de um quinto das respostas dos egressos. Os dados nos indicam ser uma amostra diversificada, mas prevalecendo as etnias parda, branca e negra, nessa ordem. Passemos para a situação financeira dos egressos durante a graduação.

Na questão 33, perguntamos aos egressos qual era, em média, a renda *per capita* da família no período em que cursava a licenciatura. A questão foi de múltipla escolha, sem a opção “outro” e de resposta obrigatória. Vejamos os percentuais de respostas no Gráfico 6:

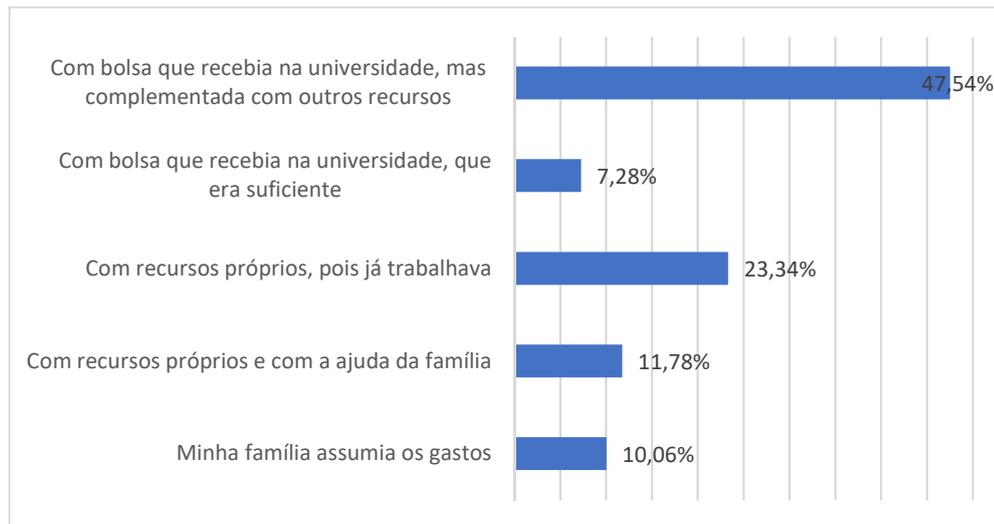
Gráfico 6 – Renda *per capita* da família dos egressos que responderam ao questionário



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Maior parte da amostra (85,44%, somadas as duas primeiras barras) se enquadrava no perfil socioeconômico de potenciais beneficiários de programas de assistência social do governo federal, que é ter renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Apesar de essa informação ter sido solicitada no final do questionário, podemos compará-la com a forma de custeio dos gastos despendidos decorrentes do curso, que foi obtida por meio da questão 6. Vejamos o resultado:

Gráfico 7 – Forma de custeio de gastos despendidos durante o curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Embora nem todos os programas usem o perfil socioeconômico como critério para ter acesso às bolsas, o resultado desta questão condiz com a situação socioeconômica da amostra exposta anteriormente. Para se manter no curso, maior parte dependeu, de alguma forma, de bolsa que recebia na universidade: 54,82% (256 egressos), somados os percentuais das duas primeiras barras³⁷.

O perfil socioeconômico da amostra pode ser resumido assim: há uma predominância de mulheres formadas em licenciatura em relação a homens; as etnias autodeclaradas predominantes, em sequência quantitativa, foram parda, branca e negra; maior parte dos estudantes tinham o perfil de potenciais beneficiários de programas de assistência social do governo federal e boa parte destes se mantinham no curso com recursos advindos apenas de bolsa no âmbito da universidade ou de bolsa complementada com outros recursos.

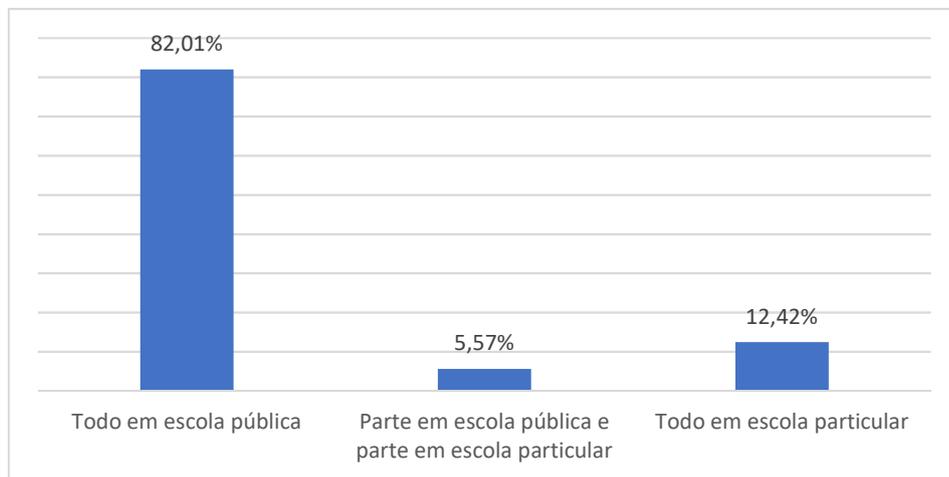
³⁷ Os outros 45,18% poderiam ser distribuídos entre os 30,19% (141 de 467) que não participaram de programa/s no âmbito da universidade e os 10,71% (50 de 467) que declararam, na questão 20, ter participado de programa/s de forma voluntária, entretanto o percentual chegaria apenas a 40,9%, faltando uma diferença de 4,28%. A fim de encontrar uma explicação para essa diferença, confrontamos esses dados com os da questão 20, a partir de cujas respostas inferimos que 276 egressos receberam bolsa durante a graduação. Destes 276, 57 não indicaram a bolsa como forma de manutenção no curso na questão 6. Esses 57, em relação aos 467 da amostra, equivalem a 12,20%. Como para completar os 100% precisávamos de 4,28%, essa associação de dados das duas questões nos indica que 7,92% da amostra (12,20% menos 4,28%) não deram informações precisas em relação a forma como se mantinham no curso e/ou se recebiam bolsa na universidade. Se considerarmos que os 276 que indicaram ter recebido bolsa na questão 20 equivalem a 59,1% da amostra (276 de 467), descontados os 54,82% que declararam terem se mantido com bolsa na questão 6, chegamos à diferença de 4,28%, percentual que faltava para completar o 100%. Sendo assim, há o indicativo de que 4,28%, apesar de terem recebido bolsa na universidade, não declararam que se mantinham com ela na questão 6. Por outro lado, há o indicativo também de que 3,64% (7,92% menos 4,28%) da amostra declararam ter participado de programa voluntariamente, mas tenham recebido bolsa.

Tendo feito esse levantamento socioeconômico, passamos a descrever a formação antes e durante o curso de licenciatura.

4.2 Perfil dos egressos da amostra em relação a formação obtida antes e durante a graduação

A primeira questão do instrumento de coleta de dados solicitava a informação do tipo de instituição na qual o egresso havia cursado o ensino médio. O resultado está no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Origem escolar dos egressos da amostra

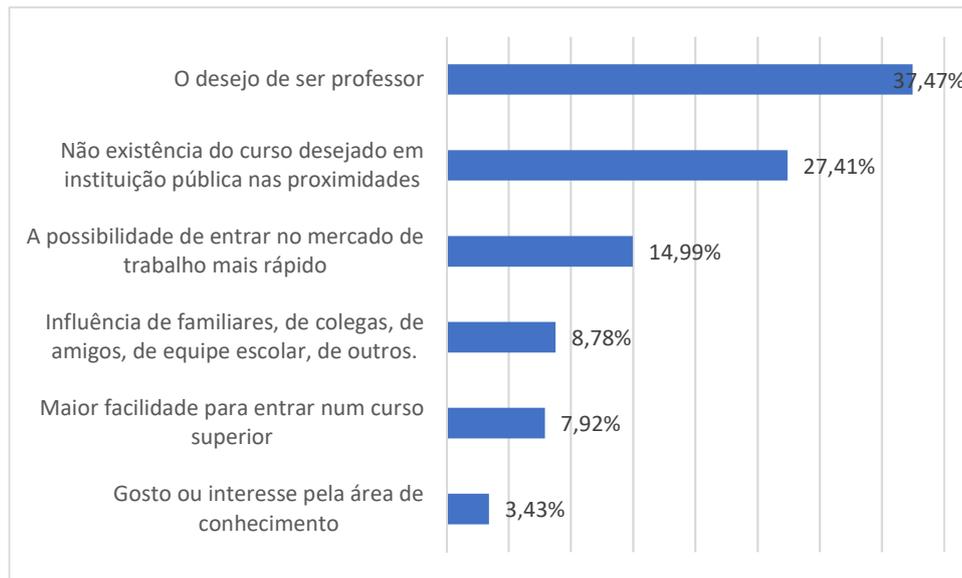


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Maior parte dos egressos da amostra (87,58%, somadas as duas primeiras barras) tiveram a experiência de ter passado pela rede pública de educação no ensino médio e menor parte, pela rede privada (17,99%, somadas as duas últimas barras).

Na questão 4, perguntamos o que mais teria pesado na escolha de cursar uma licenciatura. Dados nacionais apontam que maior parte dos que cursam uma licenciatura (53,4%) tiveram como motivação o querer ser professor (GATTI, 2009). Em nossa amostra, esse percentual ficou bem abaixo para a mesma motivação, conforme pode ser visto no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Maior peso na escolha de cursar uma licenciatura



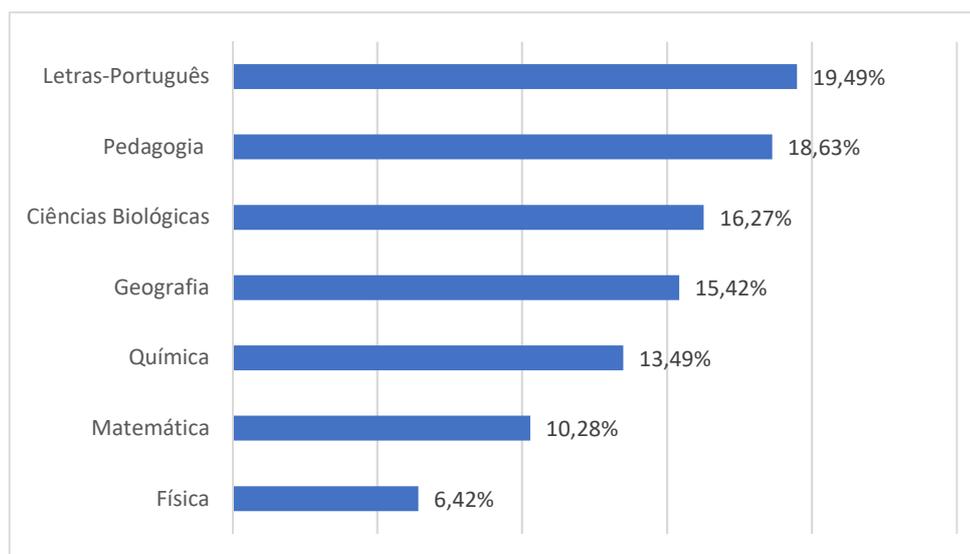
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Embora para uma parte considerável da amostra (37,47%) “o desejo de ser professor” tenha se destacado como sendo o maior peso na decisão de entrar para um curso de licenciatura, ainda representa a menor parte em relação às outras motivações juntas. Conforme vemos no gráfico, as categorias que mais pesaram foram as que não têm relação, mesmo que indireta, com a docência: “Não existência do curso desejado em instituição pública nas proximidades”; “Influência de familiares, de colegas, de amigos, de equipe escolar, de outros”; e “Maior facilidade para entrar num curso superior”. De forma mais direta em relação à licenciatura está a categoria “Gosto ou interesse pela área de conhecimento”, mas numa proporção muito pequena (3,43%).

Na descrição anterior, os dados indicavam uma relação entre ter cursado o ensino médio em escola pública e entrar num curso de licenciatura, já que maior parte dos egressos advieram da escola pública. Para confirmar se há uma relação entre escola pública e o desejo de ser professor, aferimos que, dos 175 egressos que indicaram “o desejo de ser professor” como motivação para entrar num curso de licenciatura, 84,57% (148 dos 175) cursaram o ensino médio todo em escola pública e 4% (7 egressos), embora tenham cursado parte do ensino médio em escola privada, também passaram pela escola pública. Os outros 11,43% (20 egressos) cursaram o ensino médio todo em escola particular.

Após sabermos as motivações de os egressos terem escolhido cursar uma licenciatura, passamos a expor em quais cursos eles se formaram. Vejamos o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Percentual de participação dos cursos na amostra



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Maior percentual de participação na amostra foi o do curso de Letras-Português e o de menor participação foi o de Física, condizente com o histórico de formados deste último curso, já que, entre os sete, é o que menos forma dentro do *campus*. Apesar disso, o percentual de participação dos egressos de Física em relação ao quantitativo de formados do próprio curso, foi o segundo maior. Dos 55 egressos aos quais enviamos os questionários, 30 (54,55%) o responderam, ficando depois de Química, com 56,76% de respondentes, conforme expomos na metodologia.

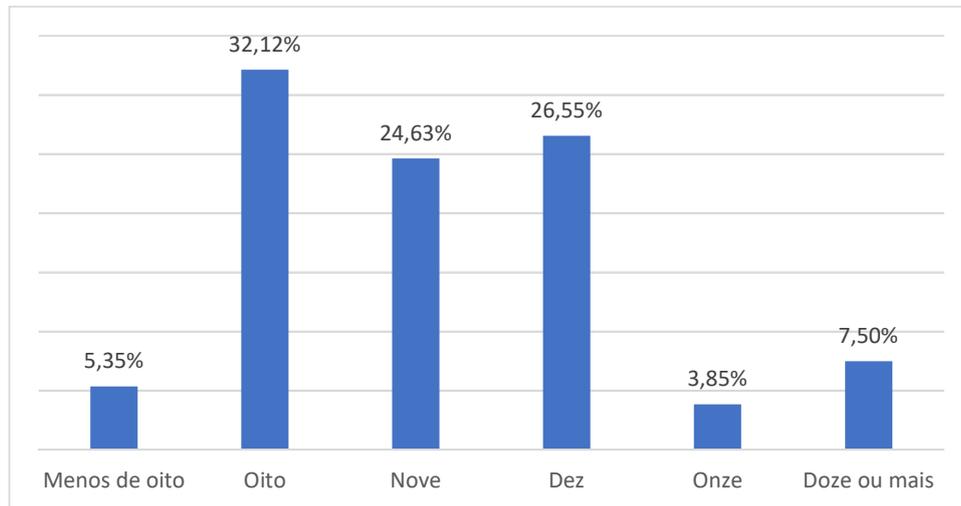
Pela questão 5, aferimos que, entre os egressos, 96,79% (452 de 467) não trancaram totalmente o curso nem solicitaram dispensa de matrícula durante a graduação. Apenas 3,21% (15 de 467) o fizeram. Entre estes, a média de semestres afastados foi de 1,4, sendo um o menor quantitativo de semestres afastados; e três, o maior (Questão 5.1).

Se compararmos esses dados aos da subamostra³⁸, em que 39,10% (140 de 358) atrasaram seus cursos em pelo menos um semestre, concluímos que a maior causa de atraso do curso não é por trancamento ou por dispensa de matrícula, mas por reprovação. Na resposta à questão 5 desse mesmo subgrupo (subamostra), 3,07% (11 de 358) disseram que se afastaram do curso por trancamento ou dispensa de matrícula e 96,93% (347 de 358) disseram que não, o que não difere muito do total geral, que foi 3,21% e 96,79%, respectivamente.

³⁸ A subamostra a que nos referimos são os egressos cujas respostas dos questionários puderam ser associadas aos seus respectivos índices acadêmicos.

Perguntados, na questão 7, em quantos períodos terminaram o curso, os egressos da amostra responderam da seguinte forma:

Gráfico 11 – Quantitativo de períodos letivos despendidos para concluir o curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

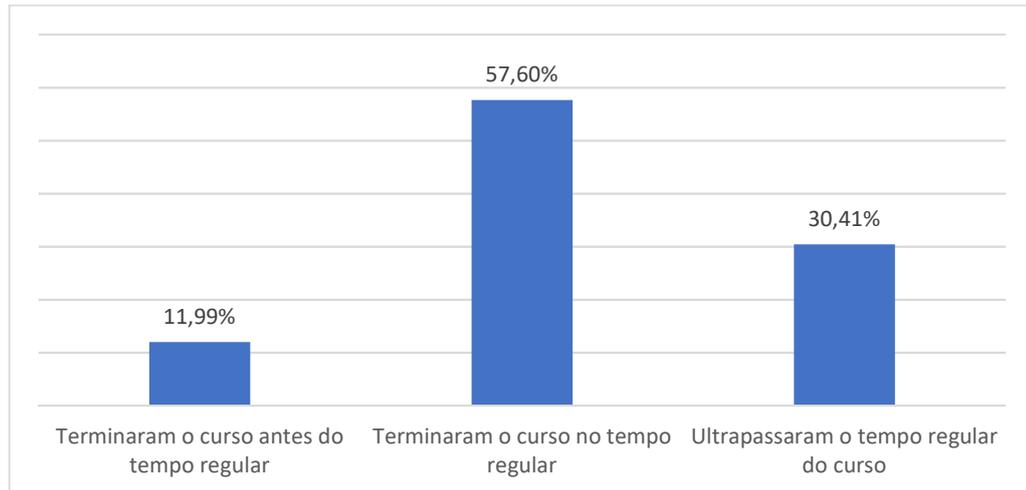
Como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada curso prevê quantitativo de semestres distinto para a sua conclusão, os dados do gráfico informam apenas o quantitativo de semestres que passaram para concluir o curso. Não nos dá com clareza, por exemplo, o percentual de egressos que terminaram o curso no tempo regular, que é previsto no PPP, ou que ultrapassaram esse tempo. Por exemplo: os cursos Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Química podem ser concluídos em oito semestres letivos; já Letras, em nove; e Física e Pedagogia, em dez semestres letivos.

Isso nos indica que essa questão não nos acrescentou informações gerais precisas da amostra em relação ao tempo despendido regularmente nos cursos. Para alcançarmos esse dado de maneira precisa, mas nos baseando nas respostas dos egressos³⁹, consideramos o quantitativo de semestres previsto em cada PPP de curso como sendo o tempo regular e cruzamos os dados com os da questão que informa o curso no qual o egresso se formou. A partir desse cruzamento

³⁹ Fizemos essa ressalva porque, quando comparamos esse resultado com o da subamostra, que considerou apenas os 358 questionários que puderam ser associados aos seus respectivos índices acadêmicos, aferimos que os percentuais diferem. Quando os egressos terminaram o curso no tempo regular, há um indicativo de que eles têm uma percepção mais parecida com a realidade: 203 dos 358 egressos (56,7%), de fato, de acordo com os dados do DAA, terminaram o curso no tempo previsto no PPP. Esse dado é próximo dos 57,6% que responderam dessa forma no questionário. Já o percentual de egressos que terminaram o curso antes do tempo previsto caiu para 4,2% (15 dos 358) e o percentual dos que atrasaram o curso aumentou para 39,1%.

de informação, elaboramos o Gráfico 12, que traz os percentuais de egressos que terminaram o curso antes, no tempo regular ou depois desse tempo.

Gráfico 12 – Percentual de egressos que terminaram seu curso antes, no tempo regular do curso ou depois desse tempo

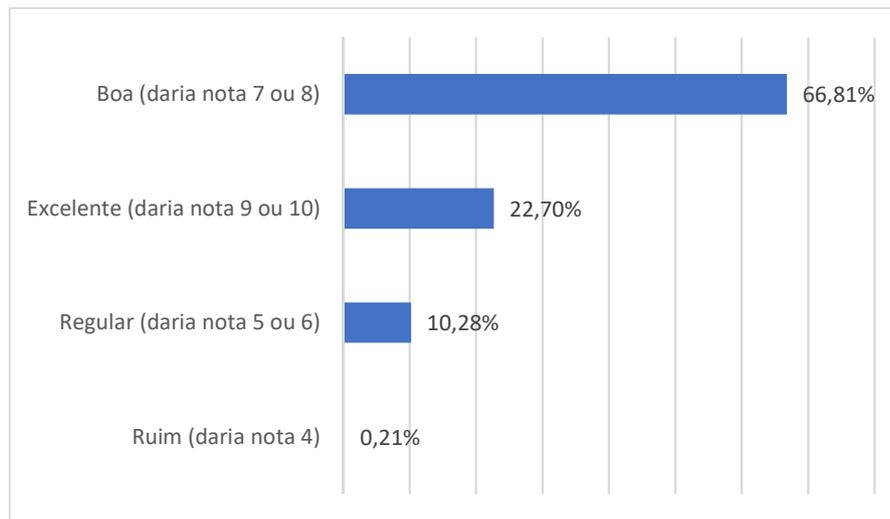


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

De acordo com as respostas ao questionário, quase 70% dos egressos (somadas as duas primeiras barras) terminaram o curso antes ou no tempo regular. Comparado ao resultado da subamostra, que considerou apenas os 358 questionários que puderam ser associados aos seus respectivos índices acadêmicos, há uma diferença de quase 10%, já que a soma desses dois perfis de egressos chegou a 60,9% (56,7% no tempo regular somados aos 4,2% que terminaram o curso antes). Esse resultado reflete no percentual de egressos que atrasaram o curso em pelo menos um semestre. De acordo com as respostas dos egressos da amostra, 30,41%, mas, de acordo com a subamostra, 39,1% atrasaram seus cursos.

Na questão 8, perguntamos como os egressos avaliavam a formação que tiveram no curso de licenciatura. As respostas estão tabuladas no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Avaliação dos egressos em relação à formação que obtiveram nos cursos de licenciatura

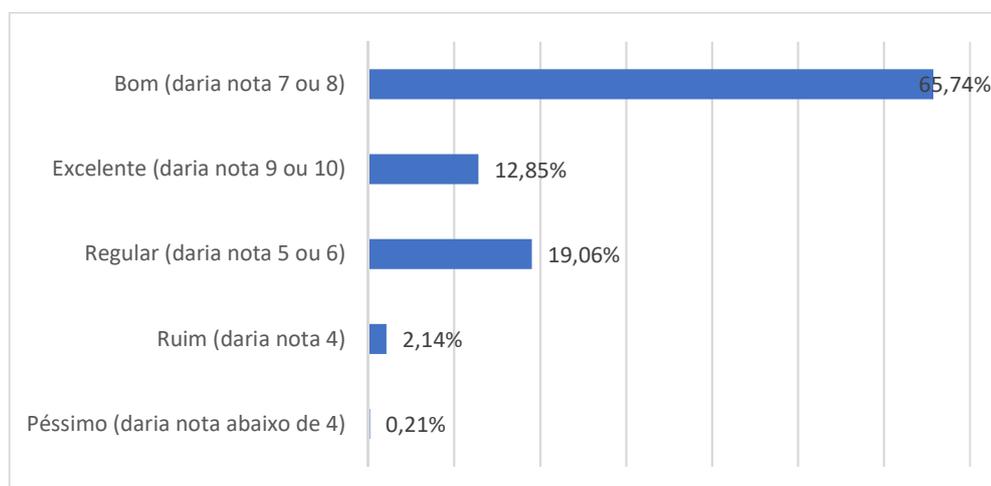


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Dos 467 egressos que responderam ao questionário, 418 (89,51%) classificaram a formação que obtiveram nos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho como boa ou excelente. Apenas um dos egressos classificou como ruim e 48 como regular.

Semelhante à oitava questão, mas agora focada na formação prática, perguntamos, na questão 9, como o egresso avaliava o seu preparo para assumir uma sala de aula assim que se formou. Vejamos a autoavaliação dos egressos em relação à prática docente no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram



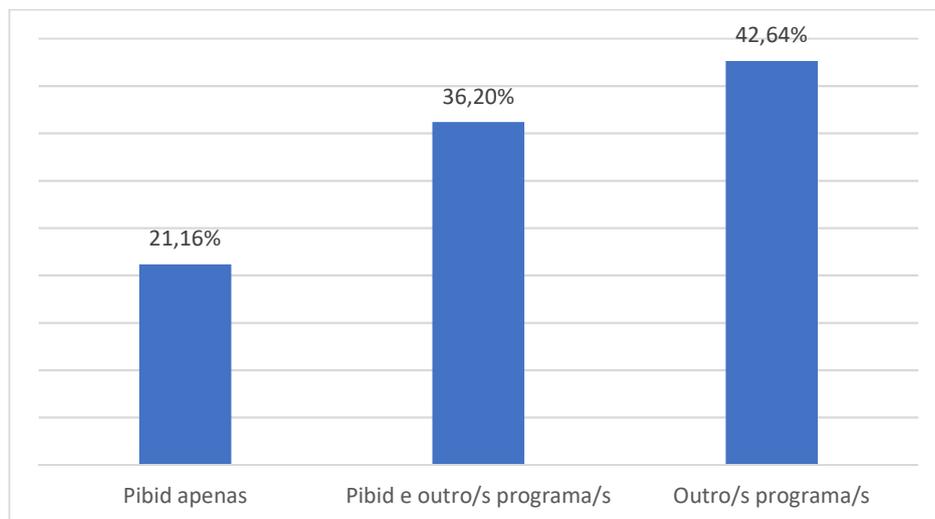
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Comparando esses dados com os do Gráfico 13, há o indicativo de que os egressos avaliam a formação geral melhor que a formação prática. O quantitativo de egressos que avaliaram em boa e excelente a formação que tiveram (89,51%) foi reduzido para 78,59%, quando avaliaram seu preparo para assumir uma sala de aula. Essa redução chegou a quase 11%. Por outro lado, o percentual das categorias regular e ruim aumentou e um dos egressos (0,21%) afirmou que seu preparo para assumir uma sala de aula foi péssimo.

Na décima questão, perguntamos se os egressos haviam participado, voluntariamente ou com bolsa, de algum programa extra aula no âmbito da UFS. Pouco mais de 2/3 afirmaram ter participado (69,81%) e pouco menos de 1/3 (30,19%) não participou de programa no âmbito da universidade. Esses 30,19% da amostra só passariam a responder às perguntas a partir da questão 23, quando passamos a investigar suas motivações de não ter participado de programa/s. Sendo assim, da questão 10.1 até a questão 22.1 só responderiam os egressos que participaram de algum programa durante sua formação.

Na questão 10.1, expomos uma lista de doze programas dos quais os egressos poderiam ter participado. Além de poderem selecionar mais de um deles, poderiam indicar, na última opção da questão, outro/s programa/s não listado/s anteriormente. Apresentamos no Gráfico 15 os egressos distribuídos em três grupos, que foram compostos em função de seus membros terem ou não participado do Pibid, que é nosso objeto de estudo: participantes do Pibid apenas; participantes do Pibid e de outro/s programa/s; e participantes de outro/s programa/s. Vejamos o resultado:

Gráfico 15 – Distribuição dos egressos em grupos compostos em função de seus membros terem ou não participado do Pibid



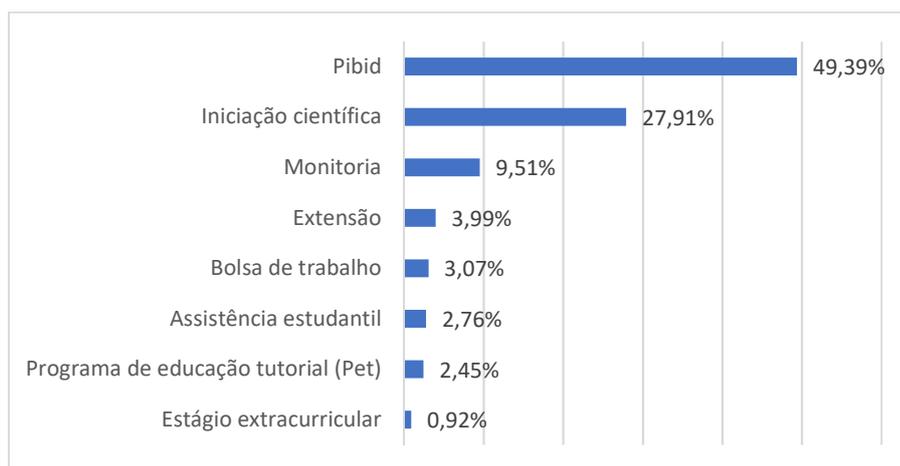
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Dos 326 egressos participantes de programa/s no âmbito da UFS, 57,36% participaram do Pibid, dos quais 21,16% eram apenas do Pibid e 36,20%, além do Pibid, participaram de outro/s programa/s. Calculando em relação aos 467 egressos de toda a amostra, aferimos que 40,04% (187 de 467) haviam participado do Pibid.

Pelos dados dessa questão, aferimos que, se por um lado dispúnhamos de uma amostra considerável para dá credibilidade aos resultados, por outro tínhamos à nossa frente a complexidade que íamos enfrentar para atribuir efeitos apenas ao Pibid, quando do total de seus participantes, quase 2/3 (118 de 187) também participaram de outro/s programa/s, que certamente poderia/m ter interferido em sua formação.

Sabendo o quantitativo de programas dos quais os egressos participaram, restava saber se, entre eles, o Pibid era consideravelmente apontado como de importância para a melhoria da formação dos egressos. Assim, além desse objetivo, a questão 11 funcionou como filtro para responder a partir da questão seguinte até a questão 22.1. Pedimos que, se o egresso tivesse participado de mais de um programa, indicasse aquele que considerasse ter sido mais significativo para a sua formação e, se tivesse participado de apenas um deles, solicitamos que o marcasse novamente. Vamos ao resultado:

Gráfico 16 – Indicação do programa que mais contribuiu para a formação do egresso ou do único programa do qual participou



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

O Pibid foi indicado por quase metade dos 326 egressos que participaram de programa/s (49,39%), seguido de iniciação científica, com quase 28% das indicações. Dos 161 egressos que indicaram o Pibid nessa questão, 69 (42,86%) participaram apenas dele, o que não lhes dava a opção de fazer outra indicação. Os 92 restantes (57,14%), mesmo tendo participado

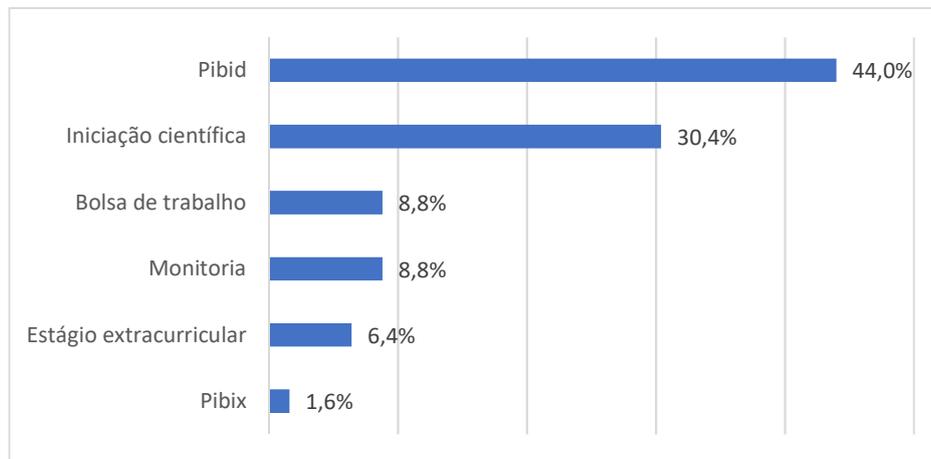
de outro/s programa/s, indicaram o Pibid como o programa mais significativo para a sua formação. Entre os programas dos quais esses 92 egressos participaram, além do Pibid, estavam: Assistência estudantil, Bolsa de trabalho, Extensão, Iniciação científica, Monitoria e Programa de educação tutorial (Pet). Esse resultado indica que, quando houve a oportunidade de participar de outro/s programa/s pelos egressos, o Pibid foi apontado por 57,14% como mais importante para a sua formação, resultado que aumenta em relação ao cálculo geral (49,39%), quando foi feito considerando que nem todos participaram do Pibid.

Tendo feito esse filtro, a partir da questão 12 até a questão 22.1, as perguntas estavam relacionadas ao programa indicado na questão 11. Sendo assim, as respostas dessas questões se referiram aos oito programas indicados na questão 11. Por isso, a partir daqui precisamos fazer escolhas: 1. expor oito descrições diferentes dessas questões, uma para cada programa; 2. juntar todas as respostas em uma única descrição, com a desvantagem de não sabermos a qual programa se referem os dados; ou 3. descrever apenas as repostas relacionadas ao Pibid, que é nosso objeto de estudo. Optamos por este último caminho, por considerar que os detalhes dos dados dos outros programas não nos ajudam diretamente em nosso objeto de tese. Ressaltamos, contudo, que o fazemos depois, na seção 4, quando nos debruçamos sobre a análise dos efeitos do programa na formação, na permanência e na atual situação de trabalho e de qualificação dos egressos. Por ora, seguimos com a descrição geral. Para isso, passamos para a questão 23, que dá continuidade à situação dos egressos que não participaram de programa.

Vimos que a partir da questão 10, os egressos que disseram não ter participado de programa deixaram de responder à questão seguinte até a questão 22.1. A partir da questão 23, objetivávamos saber se gostariam de ter participado e que motivações os impediram.

Na questão 23, perguntamos se, durante a licenciatura, o egresso gostaria de ter participado de algum programa disponibilizado no âmbito da UFS, se tivesse sido possível. Dos 141 egressos que não participaram, 88,65% (125 egressos) gostariam de tê-lo feito e 11,35% (16 egressos) não. Aos que responderam positivamente, questionamos, na questão 23.1, de qual programa gostaria de ter participado. O resultado foi o do Gráfico 17.

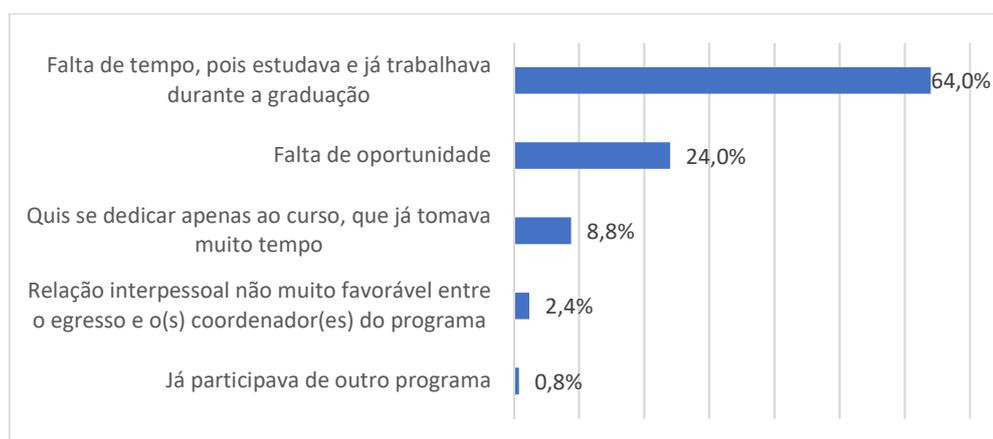
Gráfico 17 – Indicação do programa do qual os egressos gostariam de ter participado se tivessem tido oportunidade



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

O Pibid, seguido de Iniciação científica, foram os programas mais indicados pelos 125 egressos que gostariam de ter participado de programa/s no âmbito da UFS. Os demais juntos – Bolsa de trabalho, Monitoria, Estágio extracurricular e Pibix – somaram 25,6%. Na questão 23.2, queríamos saber o que os impediu de participarem do programa desejado. O gráfico 18 apresenta a resposta:

Gráfico 18 – Motivo de não ter participado do programa do qual os egressos gostariam de ter participado



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Os dados indicam o reconhecimento de que participar de algum programa traria algum tipo de acréscimo formativo ou pelo menos de experiência, já que maior parte já trabalhava (64%) e mesmo assim gostaria de ter participado de algum dos programas listados na questão.

Em quase $\frac{1}{4}$ dos casos, houve falta de oportunidade, o que pressupõe que estava disponível para participar, mas não teve a chance. Merece destaque, contudo, o fato de um dos egressos ter respondido como justificativa que já participava de outro programa (0,8%), o que, pela estrutura de elaboração do questionário, não deveria ter acontecido, já que lhe foi dada a oportunidade de indicar essa participação na questão 10. Isso permitiria que suas respostas entrassem no grupo de participantes de programa/s⁴⁰.

4.3 Situação de trabalho e de qualificação dos egressos da amostra após a licenciatura

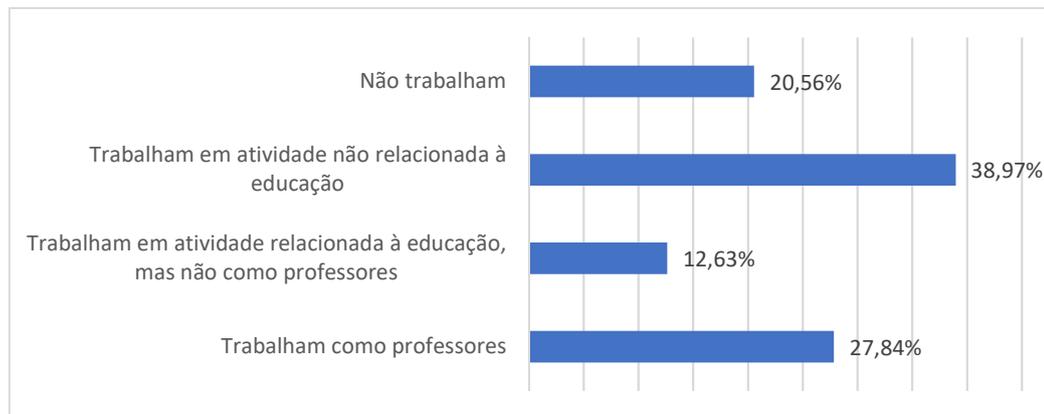
A investigação sobre a situação de trabalho e de qualificação dos egressos após terem terminado a licenciatura decorreu do objetivo de aferir se o Pibid faria efeito na inserção dos participantes do programa no mercado de trabalho como professores e, mais especificamente, como professores da educação básica. O primeiro objetivo do programa, previsto em seu regulamento (Portaria 61/2013/Capes), é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”. Ao expormos os documentos, na seção 2, fizemos nossas observações em relação a esse objetivo discutindo que fugia ao controle do programa essa finalidade. Afinal, o requisito para ser professor na educação básica é ser formado em curso de licenciatura e não há a exigência de ter participado do Pibid. Além disso, se o programa proporciona uma melhoria na formação dos estudantes, pode ocorrer um efeito contrário a esse objetivo, já que, melhor formados, os egressos poderiam continuar se qualificando para seguirem carreira de magistério no ensino superior.

Esta subseção, por conseguinte, traz os resultados de inserção no mercado de trabalho e de qualificação após os egressos terem terminado o curso, mas de forma ampla, conforme viemos fazendo até aqui. Para aferir se esses resultados estão associados ao Pibid, abrimos uma subseção no final deste trabalho. Sigamos com os resultados gerais.

Na questão 24, investigamos qual era a situação atual dos egressos em relação a atividades laborais (trabalho/emprego). O Gráfico 19 apresenta as respostas dadas.

⁴⁰ Caso esse egresso tivesse indicado ter participado de programa na questão 10, isso faria com que os percentuais apresentados em questões anteriores mudassem, mas essa mudança não seria muito significativa, pois um egresso representa 0,21% de toda a amostra. Além disso, devemos considerar que a participação em programa pode ter ocorrido fora do âmbito da UFS, o que fez com que o egresso não indicasse, na questão 10, sua participação em programa no âmbito da UFS.

Gráfico 19 – Perfil dos egressos da amostra em relação a atividades laborais (trabalho/emprego)

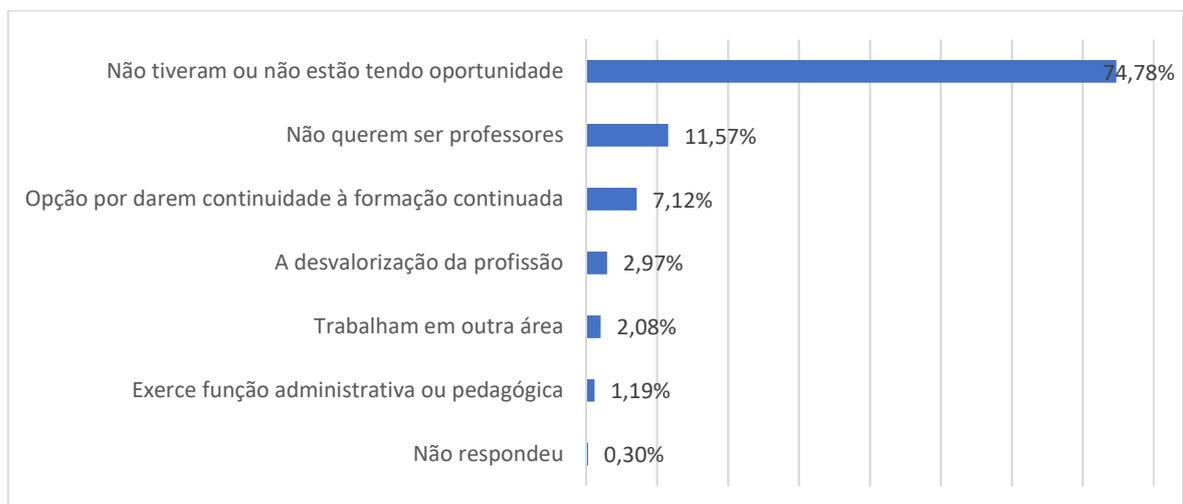


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Apesar de quase 4/5 da amostra estarem trabalhando (três últimas barras somadas), mais da metade da amostra (51,6%) trabalha, mas não como professor. Pouco mais de 1/5 da amostra disse estar desempregado, não trabalhar. Os egressos que estão inseridos no mercado de trabalho como professores ultrapassam pouco mais de ¼ da amostra.

A questão 27 teve o objetivo de investigar a que os 72,16%⁴¹ não professores atribuíam o fato de não estarem trabalhando em sua área de formação. Além de poder ser uma escolha, poderia haver a falta de oportunidade. Vamos aos resultados.

Gráfico 20 – Motivos alegados pelos egressos para não estarem atuando em sua área de formação



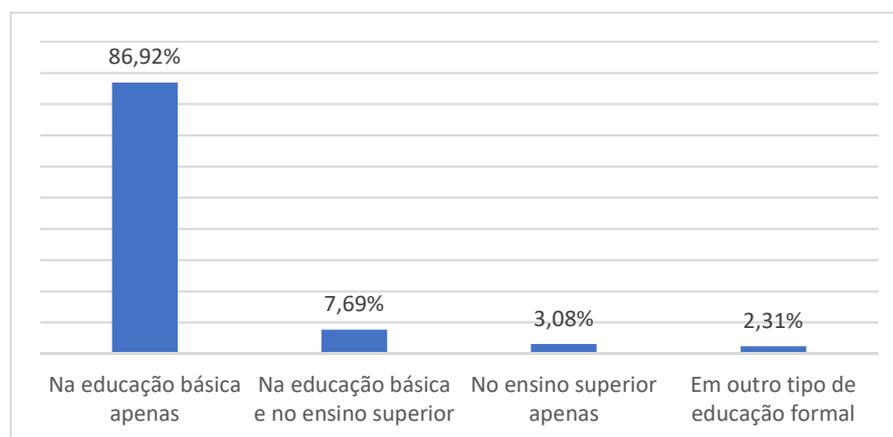
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

⁴¹ Somadas as três primeiras barras: 337 dos 467 egressos.

Dos 337 egressos que não trabalham como professores, quase $\frac{3}{4}$ responderam que não tiveram ou não estão tendo oportunidade de trabalho na área. Já 11,57% (39 egressos) não querem ser professores. Uma causa não prevista nas alternativas do questionário – opção por dar continuidade à formação continuada –, mas coletada na alternativa “outro”, apareceu em terceiro lugar nas indicações de possíveis motivos de os egressos não trabalharem como professores, superando a soma dos quatro motivos que apareceram em menor quantidade (6,54%). Estes últimos também não estavam listados na questão. Investigamos também, na questão 27.1, o que fez os 39 egressos decidirem não quererem ser professores. Vejamos as respostas: desvalorização da profissão (12); falta de aptidão ou de preparo para exercer a função (6); experiência em sala de aula desestimulou (5); desejo de trabalhar em outra área (5); oportunidade ou maior valorização em outra área (5); precárias condições de trabalho (2); e não responderam (4).

Retornando aos 130 (27,84% da amostra) egressos que já trabalham como professores, na questão 25, perguntamos em que nível de ensino atuam. Maior parte dos professores atuam na educação básica, chegando a quase 95%, distribuídos conforme o Gráfico 21:

Gráfico 21 – Nível de ensino no qual atuam os egressos que já são professores



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

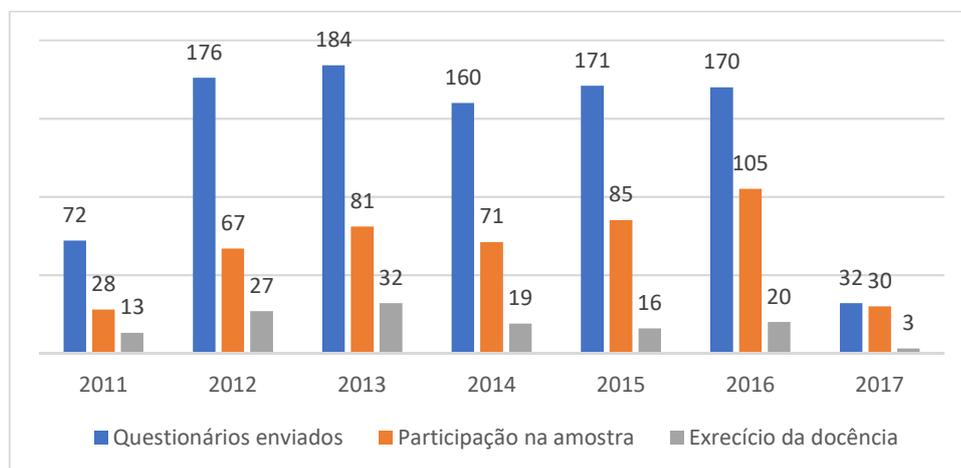
Dos 130 egressos que já são professores, 103 (79,23%) participaram de programa no âmbito da universidade, mas 27 (20,77%) não. Se considerarmos que esses 27 equivalem a 19,15% dos 141 egressos que não participaram de programa/s⁴² e que os outros 103 equivalem

⁴² Esse dado foi obtido a partir da questão 26, na qual perguntamos se o egresso considerava que a experiência adquirida no programa indicado na questão 11 contribuiu para seu desempenho atual na docência e, caso não tivesse participado de programa, marcasse a informação correspondente. Depois conferimos com as respostas da questão 10 e, de fato, todos eles tinham indicado não ter participado de programa/s. Em relação às outras opções,

a 31,6% dos 326 que participaram, podemos inferir que houve uma inserção maior de egressos no mercado de trabalho quando eles participaram de programa/s durante a graduação (uma diferença de 12,45%). Destacamos que estamos considerando a situação de ter participado de qualquer programa. Na seção 5, aferimos se essa mesma tendência aconteceu quando analisamos os dados referentes ao Pibid.

Apesar de ter havido uma maior inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores quando participaram de programa durante a graduação, essa inserção pode estar relacionada também à distância temporal da conclusão do curso. O Gráfico 22 pode esclarecer melhor essa relação. Nele há os quantitativos de questionários enviados e respondidos e o quantitativo de egressos que estão inseridos no mercado de trabalho como professores ao longo dos anos. O quantitativo de questionários respondidos foi computado a partir das respostas à questão 6, na qual os egressos responderam em que ano e período concluíram o curso. Destacamos que os dados das extremidades destoam consideravelmente dos demais, porque os números nelas contidos se referem apenas aos egressos que se formaram em um dos semestres dos anos 2011 (2º semestre) e 2017 (1º semestre). Vamos ao gráfico.

Gráfico 22 – Questionários enviados, participação na amostra e quantitativo de egressos que já exercem a docência (2011-2017)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

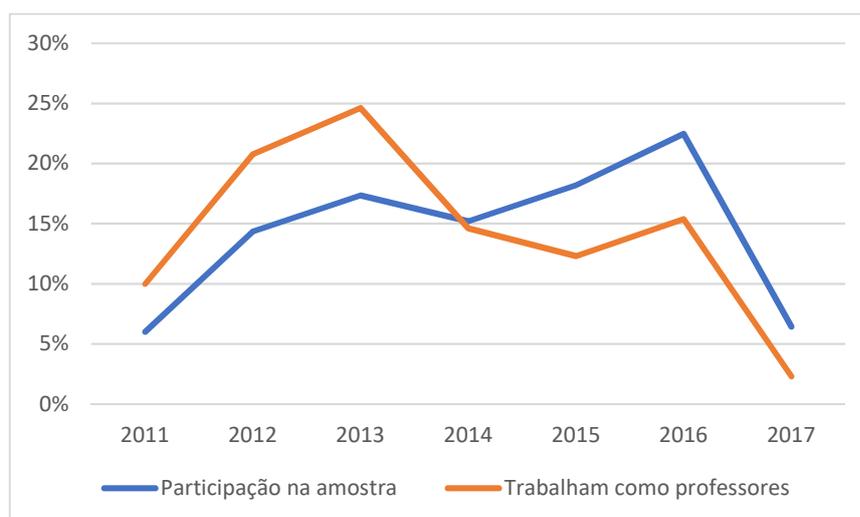
Desconsiderando os dados das extremidades, pelo motivo já apresentado, a proporcionalidade de questionários respondidos em relação aos enviados aumenta à medida que

se o programa indicado na questão 11 contribuiu ou não para o desempenho na docência, não vamos expor aqui pelos mesmos motivos já apresentados: se considerássemos o conjunto dos dados, não saberíamos a qual programa se referia; considerando cada programa indicado, teríamos que fazer oito cálculos diferentes; ou calcular apenas os que participaram do Pibid, que fizemos e expomos na seção 5.

os anos avançam. Com exceção de 2013, apesar de o número de formados seguir caindo de 2012 até 2016, o quantitativo de questionários respondidos segue aumentando. Sendo assim, à medida que os anos avançam, de uma forma geral, há o aumento proporcional da participação dos egressos na pesquisa.

Não podemos dizer o mesmo dos quantitativos de egressos que se inseriram no mercado de trabalho como professores. A medida que os anos avançam, há uma menor proporcionalidade em relação aos questionários respondidos. Ou seja, quanto mais distante no tempo, menor foi a participação dos egressos na composição da amostra e maior sua inserção no mercado de trabalho como professores. O inverso também é verdadeiro: quanto mais próximo no tempo, maior foi a participação dos egressos na pesquisa e menor sua inserção no mercado de trabalho como professores. Essa inversão fica mais visível quando consideramos os percentuais de cada conjunto no Gráfico 23:

Gráfico 23 – Proporcionalidade entre participação na amostra e atuação na docência em relação ao ano em que os egressos concluíram o curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Desconsiderando os anos das extremidades (2011 e 2017), há uma relação que vai se tornando inversamente proporcional no decorrer dos anos: dos anos 2012 a 2014, enquanto o percentual de participação de cada ano na amostra é inferior, o percentual de atuação dos egressos como professores é superior; a partir de 2014 até 2016 há a inversão, ou seja, enquanto

o percentual de participação na amostra é superior, o percentual de atuação dos egressos como professores é inferior⁴³.

Em relação às oscilações das linhas temporais, podemos observar que, no decorrer dos anos, o percentual de egressos que trabalham como professores vai oscilando junto com o percentual de egressos que participaram da amostra: quando há aclive de uma linha, há o aclive da outra e quando há o declive de uma linha há o da outra.

Esses comparativos nos permitem ponderar, por exemplo, o resultado que indicava uma tendência maior de inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores, quando haviam participado de algum programa durante a graduação. Ou seja, não foi suficiente que tivessem participado de programa/s durante o curso para atuarem como docentes, foi preciso também aparecerem as oportunidades, no decorrer dos anos. Essa conclusão é confirmada com os dados apresentados no Gráfico 20, no qual 74,78% dos egressos apontaram como motivos para não trabalharem na área de formação a falta de oportunidade.

Entretendo, poderia haver alguma relação entre inserção no mercado de trabalho como professor e desempenho acadêmico durante o curso? Vimos que 79,23% dos egressos que já são professores participaram de programa/s durante a graduação. Partindo do pressuposto de que tiveram uma melhor formação, isso teria interferido para sua entrada no exercício da docência? Para tirar essa dúvida, aplicamos o teste estatístico, Teste t de Student, a fim de investigarmos se durante a graduação esses egressos que já são professores se destacaram em relação a todos os outros que não o são ou não o querem ser. Para isso, consideramos dois grupos: grupo composto por egressos que já são professores e grupo dos egressos que ainda não o são ou que não o querem ser. Como não pudemos associar os índices acadêmicos de todos os egressos às suas respectivas respostas ao questionário, os grupos foram compostos da seguinte forma: grupo dos professores, com 99 egressos (de 130 da amostra); e grupo dos não professores, com 259 egressos (de 339 da amostra). Antes de apresentar os resultados, relembremos os significados das cores que aparecem no quadro: cor azul=sentido positivo para o grupo de cima; cor laranja=sentido negativo para o grupo de cima; conteúdo da última coluna

⁴³ Apesar de haver essa relação, isso não significa que seja uma relação de causa e efeito. Sendo assim, não é concebível cogitar a hipótese de que participar da pesquisa causou o afastamento da docência. Pode haver outras explicações, mas, ressaltamos, meramente especulativas: quanto mais distante no tempo, mais os contatos de e-mail e telefone foram sendo modificados, por isso não responderam como os que estão mais próximos no tempo, já que estes podem ter mantido os mesmos contatos disponibilizados no sistema da UFS; ou ainda, quanto mais distante no tempo, maior quantitativo de egressos já são professores e por conta de suas muitas atribuições não conseguiram responder o questionário a tempo. Ressaltamos novamente, são especulações.

em negrito=houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Vejamos os resultados:

Quadro 10 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Professor *versus* Grupo Não Professor

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Professor	99	9734,13	179	1,97	0,49
	Não professor	259	9684,46			
Média Geral Ponderada	Professor	99	8,05	172	1,97	0,003**
	Não professor	259	7,85			
Média do último estágio	Professor	99	8,50	171	1,97	0,54
	Não professor	259	8,58			
Índice de regularidade	Professor	99	0,89	169	1,97	0,001**
	Não professor	259	0,83			
Semestres despendidos no curso	Professor	99	9,38	256	1,96	0,02*
	Não professor	259	9,85			
Semestres a mais do tempo regular	Professor	99	0,65	271	1,96	0,01*
	Não professor	259	1,16			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Parece haver uma relação entre melhor desempenho acadêmico e entrada no mercado de trabalho como professor. Ambos os grupos não apresentaram diferença estatisticamente significativa ao entrar no curso, mas quando saiu dele, se diferenciou significativamente: a MGP do grupo de professores foi superior à do outro grupo com diferença estatisticamente significativa. Além disso, foi melhor em todos os índices que medem o tempo no curso: melhor índice de regularidade, menos semestres despendidos no curso e ultrapassou menos o tempo regular. Porém, em relação à formação prática, representada pela média do último estágio supervisionado, não houve diferença significativa⁴⁴. Há um outro dado que se destaca em relação aos egressos que já são professores: dos 130, metade seguiu para a pós-graduação. Esse quantitativo equivale a 41,14% (65 de 158) de todos os egressos que seguiram para a pós-graduação da amostra. A outra metade não seguiu para a pós-graduação, mas, dos outros 65 professores, 18 não pararam de estudar em cursos de educação formal: cursaram ou estão cursando outra graduação.

⁴⁴ Esse resultado nos induziu a aferir qual o percentual de egressos oriundos do Pibid no teste aplicado. Do grupo dos 99 professores que foram analisados no teste, 40,4% (40 de 99 egressos) participaram do Pibid durante a graduação. Embora, conforme expomos na próxima seção, tenhamos chegado à conclusão de que o Pibid fez efeito na Média do último estágio, nesse grupo analisado, os 40,4% de participantes do programa não foram suficientes para diferenciar significativamente os grupos: em números absolutos, os 40 pibidianos é a menor parte em relação aos 144 pibidianos que entraram no teste, dentre os quais 104 entraram no grupo dos que não são professores. Daí justifica-se a semelhança dos grupos na variável Média do último estágio.

Os resultados aqui expostos indicam que, em razão das poucas oportunidades de trabalho na área docente, entraram no mercado de trabalho como professores os que tiveram uma melhor formação durante a graduação, tendo os egressos participado ou não de programa/s.

Para aferir se essa inserção ocorreu independentemente de ter participado ou não de programa/s, fizemos outros testes, agora subdividindo o grupo dos 130 professores em dois grupos: grupo de professores que tinham participado de programa/s, ao qual demos o nome de Grupo Professor PP, composto por 81 egressos; e grupo dos que não tinham participado de programa/s durante a graduação, ao qual demos o nome de Grupo Professor NPP, composto por 18 egressos. Tínhamos como hipótese: se o resultado do desempenho acadêmico não desse diferença significativa, confirmaríamos que a inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores se deu entre os que tiveram melhor desempenho acadêmico durante a licenciatura, independentemente de ter participado ou não de programa/s, o que abre uma discussão para a próxima seção. Porém, se houvesse diferença significativa entre quem participou e quem não participou de programa/s, haveria o indicativo de que um dos grupos foi o responsável pelo resultado anterior e que realmente esse grupo teve de fato uma melhor formação que o outro e nossa hipótese seria afastada. Vamos ao resultado.

Quadro 11 – Resultado do Teste t de Student aplicado às médias de seis variáveis do Grupo Professor PP *versus* Grupo Professor NPP

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Professor PP	81	9744,97	25	2,05	0,71
	Professor NPP	18	9685,35			
Média Geral Ponderada	Professor PP	81	8,07	22	2,07	0,59
	Professor NPP	18	7,97			
Média do último estágio	Professor PP	81	8,59	23	2,06	0,15
	Professor NPP	18	8,11			
Índice de regularidade	Professor PP	81	0,90	33	2,03	0,02*
	Professor NPP	18	0,83			
Semestres despendidos no curso	Professor PP	81	9,22	23	2,06	0,05*
	Professor NPP	18	10,11			
Semestres a mais do tempo regular	Professor PP	81	0,56	24	2,06	0,21
	Professor NPP	18	1,05			

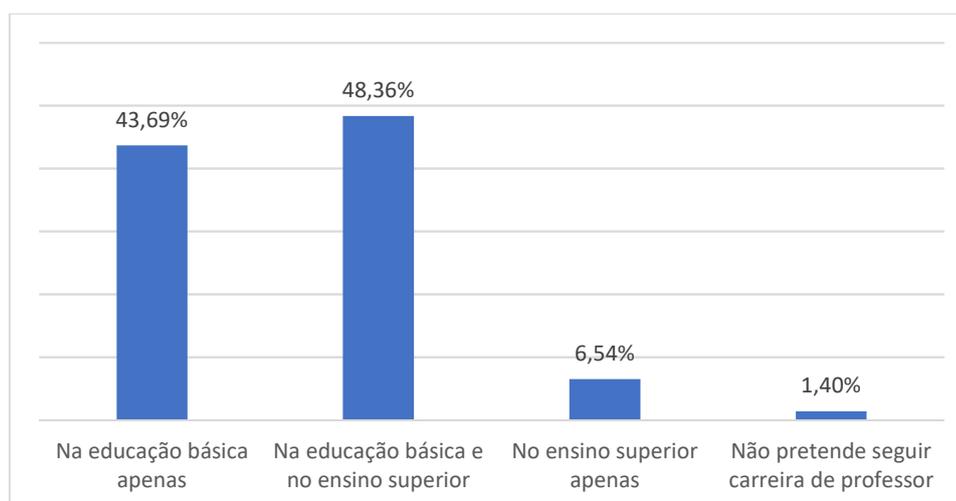
Fonte: Quando elaborado a partir dos dados coletados

Com exceção do Índice de regularidade e dos Semestres despendidos no curso não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos nas outras variáveis analisadas. Isso significa que o grupo de professores que participou de programa/s durante a licenciatura cursaram com maior regularidade as disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso e

passaram menos tempo para se formar, mas isso não fez com que seu desempenho acadêmico se diferenciasse significativamente em relação ao outro grupo. Nesse sentido, nossa hipótese se confirmou: entraram no mercado de trabalho como professores os egressos que obtiveram um melhor desempenho acadêmico durante a graduação, independentemente de ter participado ou não de programa/s.

Tendo feito essa discussão a respeito dos egressos que já se inseriram no mercado de trabalho como professores, a questão 28 teve o objetivo de investigar em que nível de ensino todos os egressos, com exceção dos 39 que não tinham a pretensão de ser professores, gostariam de seguir a carreira docente. Assim, descontados os que não querem ser professores, os 328 egressos, inclusive os que já são professores, responderam à questão. Resultados apresentados no Gráfico 24:

Gráfico 24 – Nível de ensino no qual os egressos gostariam de seguir carreira de professor



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Boa parte dos 328 egressos indicaram querer seguir carreira de professor apenas na educação básica (43,69%) e quase metade pretende seguir carreira do magistério no ensino médio e no ensino superior⁴⁵.

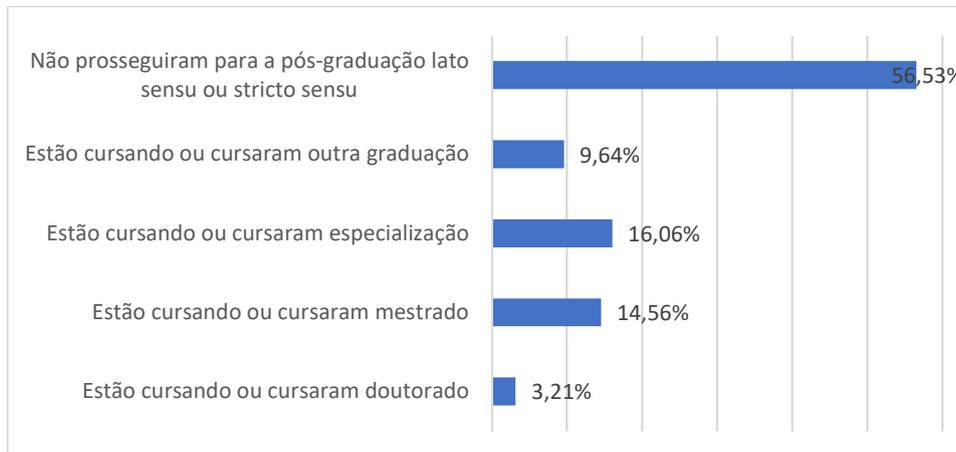
⁴⁵ Aqui cabe uma ressalva em relação à elaboração do questionário. Mesmo o tendo refeito por várias vezes, reconhecemos que pecamos na elaboração desta questão. Na alternativa em que está escrito “Na educação básica e no ensino superior” deveríamos ter colocado “Na educação básica e/ou no ensino superior”. Assim, quem marcasse essa opção, implicitamente estava nos dizendo que o nível de ensino era indiferente, que lecionaria no nível de ensino no qual tivesse oportunidade. Entretanto, da forma como foi aplicada, só nos permite inferir que os 48,36% dos egressos pretendem seguir carreira de professor nos dois níveis de ensino. Contudo, embora possa acontecer, isso não significa que queiram seguir duas carreiras simultâneas: pode começar na educação básica e depois seguir para o ensino superior, ou o contrário, começar no ensino superior e posteriormente lecionar na educação básica.

Dos 328 egressos, 6,54% já têm uma certeza: só querem seguir carreira de magistério no ensino superior. Dos 6 (1,4%) que não querem seguir carreira de professor, 100% já trabalham em outra área, quatro dos quais trabalham em área não relacionada à educação e os outros dois em área relacionada à educação.

Terminada a exposição dos dados referentes à colocação no trabalho após a graduação e em que nível de ensino os egressos da amostra gostariam de seguir carreira, passamos a expor a sua atual situação em relação a formação continuada. Isso foi questionado na pergunta 29. Antes de expor o gráfico com os dados, contudo, fazemos uma ressalva em relação a uma das categorias nele apresentada. Embora reconheçamos que cursar outra graduação se insere na categoria “Não prosseguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*”, optamos por deixar essa informação como outra categoria para termos uma melhor visualização dos níveis formais de educação a que os egressos deram continuidade⁴⁶.

Em relação à formação continuada, a situação dos 467 egressos, no final de 2017 e início de 2018, quando os questionários foram aplicados, era a apresentada no Gráfico 25:

Gráfico 25 – Situação de formação continuada após a conclusão do curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

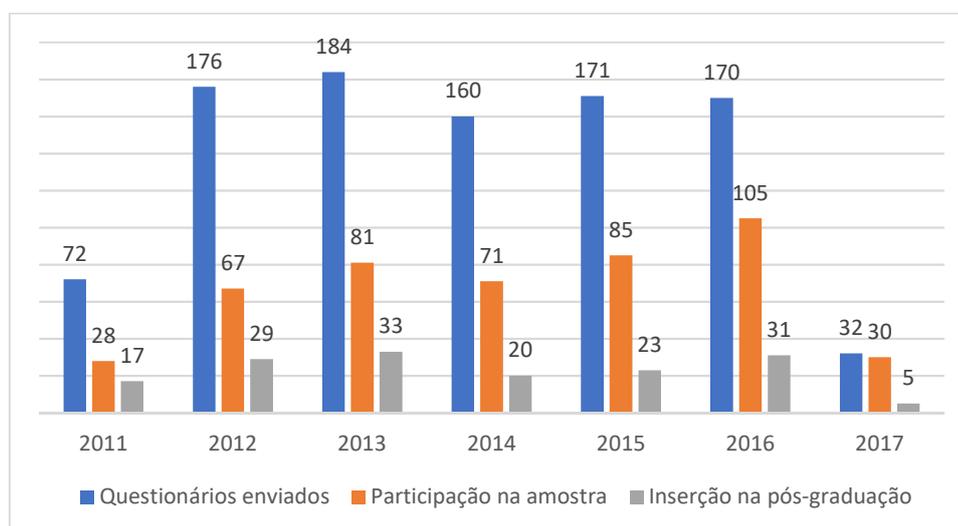
⁴⁶ Dizemos isso porque muitos egressos optaram por escrever, na opção “outro”, que estavam se preparando para concursos públicos, ou seja, com razão, não reconheciam que, em relação à formação continuada, tinham parado de estudar, conforme colocamos como alternativa no questionário. Essas respostas merecem nossos comentários, porque nos mostraram o quanto estamos longe de prevermos todas as possibilidades de respostas na elaboração de um questionário, motivo pelo qual a fase de exploração, de elaboração e de teste do instrumento deve ser priorizada. De toda forma, as respostas foram recategorizadas, sem, contudo, fugir à semântica da resposta dada, e inserimos os egressos que afirmaram estar estudando para concursos públicos na categoria “Não prosseguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*”.

Dos 467 egressos da amostra, 2/3 (somadas as duas primeiras barras) não prosseguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Uma menor parte do outro 1/3 estava cursando ou cursou pós-graduação *lato sensu* (especialização) e uma maior parte já tinha cursado ou estava cursando a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Confrontamos esses dados com a participação em programa/s no âmbito da UFS e aferimos que, dos 158 que prosseguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, 79,11% (125 de 158) tinham participado de programa/s durante a graduação, indicando ser quase um requisito para prosseguir com os estudos de qualificação. Considerando todos os egressos que participaram de programa/s durante a graduação, esses 125 equivalem a 38,34% (125 de 326) dos participantes. Já entre os egressos que não tinham participado de programa/s, o percentual de inserção na pós-graduação foi de 23,4% (33 de 141), uma diferença de quase 15% entre um grupo e outro.

Assim como fizemos com a inserção dos egressos na docência, cruzamos os dados de continuidade da formação em relação ao ano em que os egressos se formaram, para aferir se a mesma relação se estabelecia. Vejamos como ficou essa relação no Gráfico 26:

Gráfico 26 – Questionários enviados, participação na amostra e inserção dos egressos na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em relação ao ano de conclusão do curso (2011-2017)

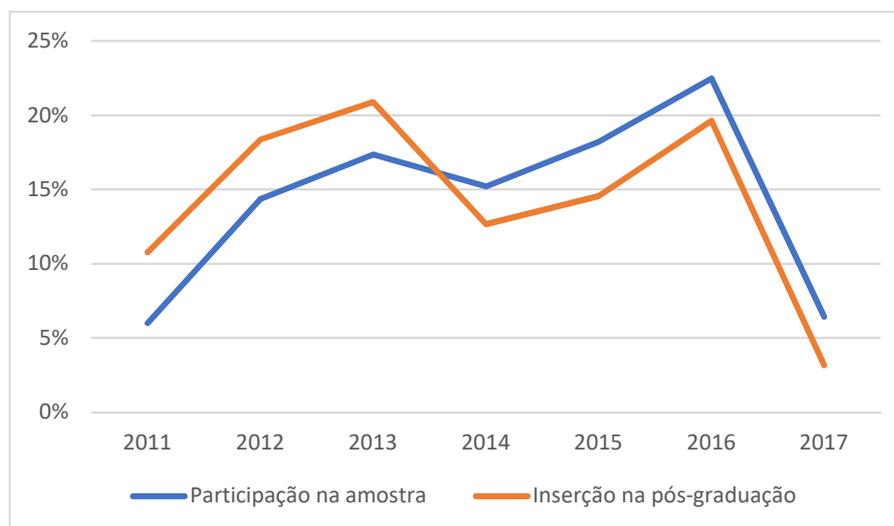


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

No decorrer dos anos, as oscilações de aumento e diminuição do quantitativo de egressos que prosseguiram para a pós-graduação segue mais ou menos as mesmas oscilações do quantitativo de egressos participantes da amostra. Entretanto, embora pequena, há uma inversão de proporcionalidade, quando comparamos os dados do quantitativo da amostra ao

quantitativo de egressos que seguiram para a pós-graduação. Essa inversão fica mais visível no Gráfico 27, no qual expomos os valores proporcionais de cada situação:

Gráfico 27 – Proporcionalidade entre participação na amostra e inserção na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em relação ao ano em que os egressos concluíram o curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Embora menor do que a ocorrida com os egressos professores, aqui também houve uma inversão da proporcionalidade nos dados que indicam o prosseguimento dos egressos para a pós-graduação. Além disso, seguiu as mesmas oscilações da participação na amostra a cada ano. Novamente as relações estabelecidas foram: quanto mais distante no tempo, menos egressos participaram da amostra e mais se inseriram na pós-graduação; o contrário também é verdadeiro, ou seja, quanto mais próximo no tempo, mais houve participação dos egressos na pesquisa e menos inserção na pós-graduação. Assim como aconteceu com os egressos que já se inseriram na docência, aqui também houve uma relação, mas não de causa e efeito, conforme exposto na nota de rodapé 43.

Embora a participação em programa/s durante a licenciatura tenha tido um peso para a entrada na pós-graduação, é preciso considerar que, com o passar dos anos, os egressos vão se inserindo na pós-graduação assim que surgem as oportunidades. Estamos entendendo oportunidade o surgimento de vagas nos programas de pós-graduação e a aprovação dos egressos para preencher essas vagas.

Se, em relação ao tempo, as mesmas relações se estabeleceram, embora menores do que com a inserção dos egressos na docência, esperamos também que o grupo que já se inseriu na pós-graduação tenha tido um melhor desempenho acadêmico durante a licenciatura. Para

descartar ou confirmar essa hipótese, aplicamos o Teste t de Student, cujos resultados estão apresentados no Quadro 12. A composição dos grupos ficou da seguinte forma: Grupo Pós, composto por 128 egressos; e Grupo Não Pós, composto por 230 egressos.

Quadro 12 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pós-graduação *versus* Grupo Não Pós-graduação

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Pós	128	9806,60	246	1,96	0,01*
	Não Pós	230	9637,86			
Média Geral Ponderada	Pós	128	8,11	281	1,96	<0001***
	Não Pós	230	7,79			
Média do último estágio	Pós	128	8,73	261	1,96	0,04*
	Não Pós	230	8,47			
Índice de regularidade	Pós	128	0,90	279	1,96	<0001***
	Não Pós	230	0,82			
Semestres despendidos no curso	Pós	128	9,16	353	1,96	<0001***
	Não Pós	230	10,03			
Semestres a mais do tempo regular	Pós	128	0,46	352	1,96	<0001***
	Não Pós	230	1,33			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

A partir desses resultados, podemos inferir que o grupo que já se inseriu na pós-graduação é um grupo seletivo desde a educação básica. Dizemos isso porque já entraram no curso com um desempenho melhor que os demais egressos, ou seja, quando entraram na licenciatura já havia uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo de egressos que prosseguiu para a pós-graduação e o que ainda não conseguiu prosseguir. Ao saírem do curso, essa diferença continuou: o grupo apresentou resultados melhores em todas as variáveis analisadas.

Aqui entra mais uma ponderação: além de maioria dos que entraram na pós-graduação ter participado de programa/s durante a licenciatura, o que pode ter interferido na melhoria de sua formação, houve um histórico anterior de bom desempenho na educação básica. Tudo isso deve ser somado para o excelente resultado obtido. Além disso, deve ser considerada também a falta de oportunidade dos que ainda não entraram na pós-graduação. Sendo assim, os resultados aqui expostos indicam que, também em razão da falta de oportunidade, prosseguiram para a pós-graduação os que obtiveram um melhor desempenho acadêmico durante o curso, tendo participado ou não de programa/s.

Da mesma forma que fizemos com os que já são professores, para aferir se essa inserção ocorreu independentemente de ter participado ou não de programa/s, fizemos outros

testes, também subdividindo em dois grupos o grupo dos 128 egressos da pós-graduação que puderam ter seus índices acadêmicos associados aos respectivos questionários: grupo dos que tinham participado de programa/s, ao qual demos o nome de Grupo Pós PP, composto por 101 egressos; e grupo dos que não tinham participado de programa/s durante a graduação, ao qual demos o nome de Grupo Pós NPP, composto por 27 egressos. Considerando os resultados dos testes aplicados ao grupo dos professores, era esperado que ambos os grupos, Pós PP e Pós NPP, também não se diferenciassem significativamente, pelo menos, na variável MGP. Vamos ao resultado.

Quadro 13 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pós-graduação PP *versus* Grupo Pós-graduação NPP

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Pós PP	101	9833,38	38	2,02	0,40
	Pós NPP	27	9706,44			
Média Geral Ponderada	Pós PP	101	8,14	39	2,02	0,25
	Pós NPP	27	8,01			
Média do último estágio	Pós PP	101	8,80	33	2,03	0,26
	Pós NPP	27	8,46			
Índice de regularidade	Pós PP	101	0,91	36	2,02	0,07
	Pós NPP	27	0,85			
Semestres despendidos no curso	Pós PP	101	8,86	31	2,03	0,0004***
	Pós NPP	27	10,29			
Semestres a mais do tempo regular	Pós PP	101	0,30	30	2,04	0,02*
	Pós NPP	27	1,07			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Com exceção das variáveis Semestres despendidos no curso e Semestres a mais do tempo regular, não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos em todas as outras variáveis analisadas. Isso indica que o grupo Pós NPP despendeu mais semestres para se formar e ultrapassou mais o tempo regular do curso, mas isso não fez com que seu desempenho acadêmico (MGP) se diferenciasse significativamente em relação ao grupo que participou de programa/s durante a graduação. Nesse sentido, o grupo que prosseguiu para a pós-graduação traduz-se em um grupo razoavelmente homogêneo já na entrada no curso e no desempenho acadêmico, indicando que, entre esses egressos, a participação de programa/s os diferenciou em relação ao tempo despendido para terminar o curso: terminaram o curso em menos tempo e ultrapassaram menos o tempo regular do curso do que o outro grupo.

Em suma, nossa hipótese se confirmou: entraram na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* os egressos que obtiveram um melhor desempenho acadêmico durante a licenciatura, independentemente de ter participado ou não de programa/s.

Nesse sentido, a partir dos resultados desta seção, mesmo defendendo que os programa/s em geral contribuíram para a melhoria do desempenho acadêmico, já que maior parte dos que são professores e dos que seguiram para a pós-graduação se destacaram na MGP e participaram de programa/s, há uma outra relação que também pode ser verdadeira: a participação de boa parte desses egressos nos programas pode ter decorrido justamente porque já eram os alunos que apresentavam um desempenho acadêmico melhor já que em maior parte dos programas é usada essa variável como um dos critérios de seleção. Essa segunda relação traz uma nova variável para discutirmos na seção 5, na qual expomos os resultados obtidos em relação a aferição dos efeitos do Pibid na formação dos egressos. Vamos a ela.

5 EFEITOS DO PIBID DURANTE E DEPOIS DO CURSO DE LICENCIATURA: RESULTADOS E DISCUSSÕES II

Os resultados da seção 4 em relação ao perfil dos egressos que se inseriram no mercado de trabalho como professores e dos egressos que se inseriram na pós-graduação nos trouxeram o indicativo de que era preciso considerar outras variáveis quando fôssemos analisar se o Pibid fez efeito na formação acadêmica, que está sendo representada pela MGP. Nesta seção, discutimos se esse efeito ocorreu e que outras relações podem ser inferidas a partir dos resultados. A discussão teve por base a comparação entre grupos de egressos que foram compostos em função de terem ou não participado de programa, num primeiro momento, e na sequência, em função de terem ou não participado do Pibid. Esses comparativos nos possibilitaram identificar que efeito/s o Pibid trouxe para a formação dos egressos durante o curso. A partir dos resultados aferidos, discutimos como isso interferiu nos resultados de inserção dos pibidianos na docência e na pós-graduação após concluírem o curso.

5.1 Perfil de desempenho dos egressos do *Campus* Professor Alberto Carvalho na entrada e na saída do curso

Como já dissemos na metodologia, no início da pesquisa, tivemos algumas dificuldades de localizar e identificar os egressos do Pibid. Embora o tenhamos conseguido por outras estratégias não institucionais, a informação da qual dispúnhamos não era precisa. Isso fez com que decidíssemos não apresentar, neste trabalho, os resultados dos testes estatísticos aplicados aos índices acadêmicos de toda a amostra de egressos formados no período estabelecido para esta pesquisa (2011/2 a 2017/1), mas apenas os resultados da subamostra coletada, ou seja, dos 358 egressos que tiveram suas respostas associadas a seus respectivos índices acadêmicos.

Como estamos lidando com um grupo que obteve êxito acadêmico, isto é, todos finalizaram o curso, o primeiro passo foi observar se houve diferenças na entrada e na saída do curso nos índices que medem o desempenho da subamostra. Assim, na entrada, avaliamos a Nota de entrada no curso, obtida por vestibular, e, na saída, a Média Geral Ponderada (MGP), que sintetiza quantitativamente o rendimento escolar obtido em todas as disciplinas cursadas com aprovação durante o curso. Vejamos os gráficos de dispersão da Nota de entrada no curso e da MGP (Gráfico 28 e Gráfico 29). A sequência dos pontos que indicam a Nota de entrada e

a MGP está apresentada na mesma ordem cronológica em que foram respondidos os questionários.

Gráfico 28 – Dispersão da Nota de entrada no curso dos egressos da subamostra

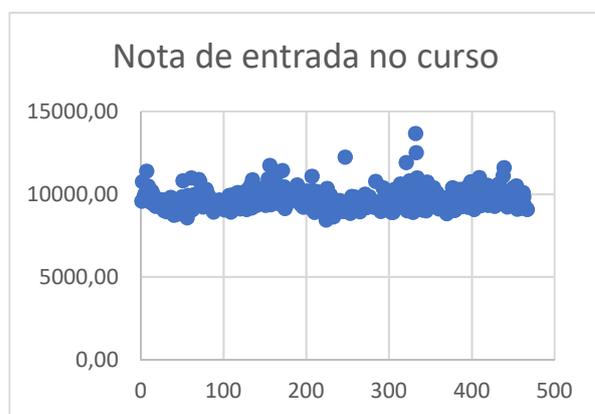
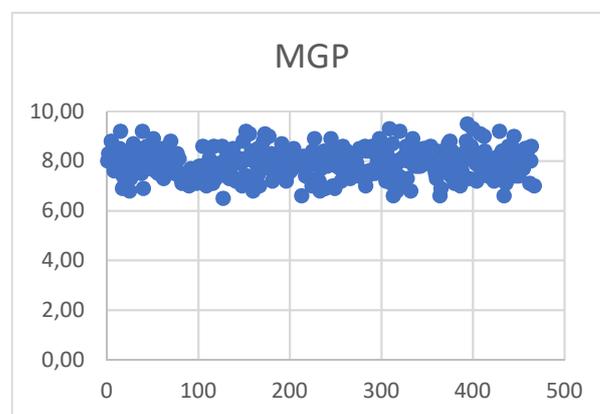


Gráfico 29 – Dispersão da MGP dos egressos da subamostra



Fonte: Gráficos elaborados a partir dos dados coletados

Na dispersão das notas de entrada no curso, a maior parte delas se concentra próximo ao meio e não houve muitos pontos fora da linha de dispersão. Isso indica que se trata de um grupo de egressos que apresenta certa homogeneidade na entrada. Os poucos que estavam fora da linha de dispersão apresentaram notas maiores. Para baixo da linha de dispersão, não houve destaques.

No Gráfico 29, observamos uma menor homogeneidade no que se refere à MGP. Ressaltamos que, além de as reprovações em disciplinas não serem consideradas no cálculo da MGP, estamos lidando com ex-alunos dos cursos de licenciatura que obtiveram êxito acadêmico. Assim, mesmo não havendo dispersões extremas, na comparação dos dois gráficos, há um indicativo de que, na saída, a subamostra não permaneceu com a mesma homogeneidade apresentada na entrada. Ou seja, quando os egressos se formaram, houve diferenciação no índice que mediu seu desempenho acadêmico (MGP). Essa diferença pode ser explicada pelas particularidades de cada curso, já que alunos de cursos das áreas de exatas e biológicas apresentaram médias da MGP menores do que os egressos das áreas de humanas (Matemática=7,5; Física=7,7; Biologia=7,7; Química=7,6; Geografia=8,0; Letras=8,1; e Pedagogia=8,1), contudo, mesmo na dispersão por curso (ver Apêndice 2), há diferença entre a dispersão da Nota de entrada no curso e a dispersão da MGP. Em alguns cursos, a dispersão se assemelha (Ciências Biológicas, Física e Pedagogia), mas, em outros, há maiores diferenças (Geografia, Letras, Matemática e Química). Se, mesmo dentro de cada curso, não houve a

mesma homogeneidade na saída, conforme se verificou na entrada, outra explicação para essa diferença poderia estar na oportunidade de participação em programas que complementam a formação no âmbito da universidade.

Na seção anterior, chegamos à conclusão de que o maior desempenho acadêmico dos egressos parece ter sido determinante para a sua inserção no mercado de trabalho como professores e na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, independentemente de ter participado ou não de programa/s durante a licenciatura. Entretanto, aferimos também que maior parte deles tinha participado de programa/s, o que nos indicava que havia uma relação entre participar de programa e maior desempenho acadêmico. Para sermos mais precisos, o percentual de participação em programa/s dos professores foi de 79,23% e o de inserção dos egressos na pós-graduação foi muito próximo: 79,11%.

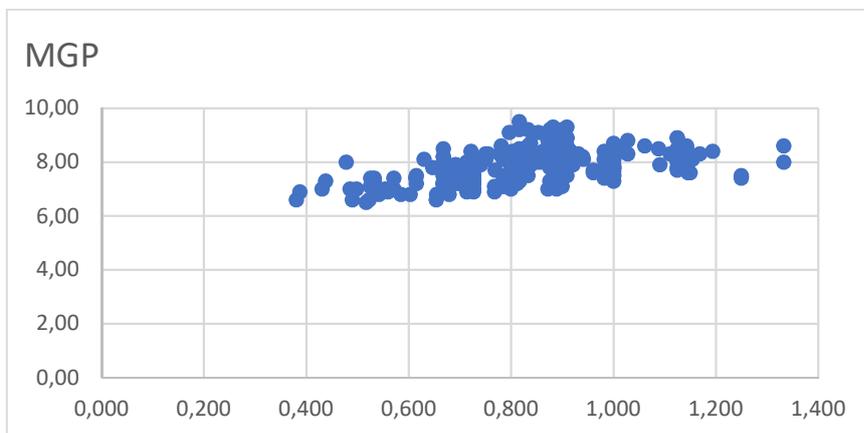
O nosso foco agora é demonstrar essa relação por meio do Teste t de Student considerando todos os egressos da subamostra, já que, naquela ocasião, o fizemos apenas isolando os subgrupos específicos. Isso será feito com o objetivo de aferir se a diferenciação no índice que mede o desempenho acadêmico indicado no Gráfico 29 decorreu da participação dos egressos em programa/s no âmbito da universidade e, mais especificamente, se o Pibid foi responsável por melhorar o desempenho dos que dele participaram em relação aos que dele não participaram. Além do desempenho acadêmico, representado pela MGP, apresentamos o resultado de todos os índices que nos foram disponibilizados pela UFS: Nota de entrada no curso; Média do último estágio supervisionado obrigatório; Índice de regularidade; Semestres despendidos para terminar o curso; e Semestres a mais do tempo regular do curso.

5.2 O que o Teste t de Student indica a respeito das variáveis que medem desempenho acadêmico e tempo no curso

Embora nosso objetivo nesta subseção seja aferir a relação entre maior desempenho acadêmico e participação em programa/s, é preciso explicar como chegamos a algumas regularidades que apresentamos no decorrer desta e das subseções seguintes. Ao apresentar a MGP, na metodologia, levantamos a hipótese de que quem demora mais a se formar não necessariamente apresentaria MGP inferior a quem se formou no tempo regular do curso, já que, no cálculo daquela média, não entravam as reprovações. Essa hipótese foi descartada quando aferimos, por meio do Teste t de Student (resultados no Apêndice 3), que há uma relação entre MGP e tempo no curso: quanto maior a MGP, maior o índice de regularidade e, por

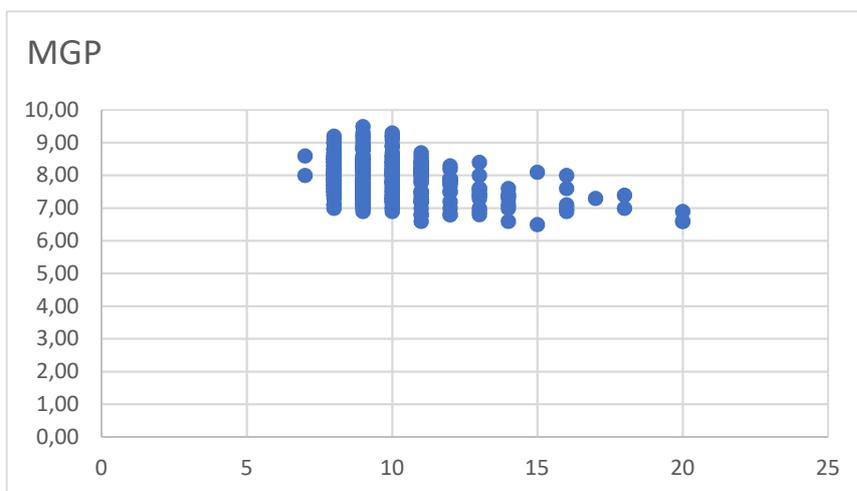
consequente, menor o tempo gasto para cumprir as disciplinas obrigatórias, que pode refletir na redução do tempo total do curso. Essa relação está representada nos gráficos 30, 31 e 32:

Gráfico 30 – Relação MGP/Índice de regularidade



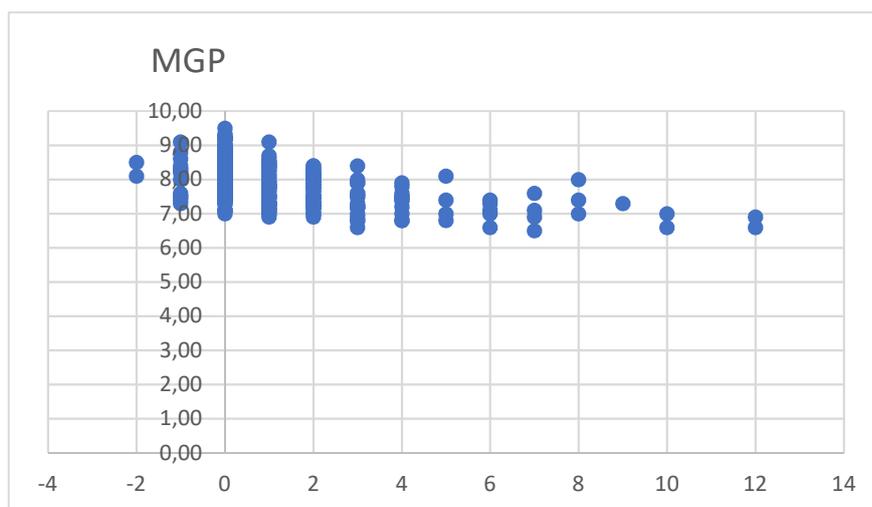
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Gráfico 31 – Relação MGP/Semestres despendidos no curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Gráfico 32 – Relação MGP/Semestres a mais do tempo regular do curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Por essa análise, esperamos encontrar a seguinte relação nos testes estatísticos: quando um determinado grupo apresentar diferença significativa na MGP em relação ao grupo com o qual esteja sendo comparado, poderá haver também – não é regra absoluta, contudo – diferença significativa nos índices que estabelecem relação de tempo no curso: Índices de regularidade maior; menos Semestres despendidos no curso; e menos Semestres a mais do tempo regular. Passemos a apresentar a primeira descrição dos resultados dos testes estatísticos aplicados na subamostra.

5.2.1 Primeira descrição: Grupo participante de programa *versus* Grupo não participante de programa

Como vínhamos defendendo, se os egressos entraram em seus cursos com certa homogeneidade, mas saíram com certa dispersão no rendimento escolar representado pela MGP, uma das explicações estava na especificidade de cada curso. Entretanto, mesmo dentro de cada curso, houve diferença entre os egressos. Por isso passamos a sugerir que uma das explicações poderia estar relacionada à participação dos egressos em programas durante a graduação.

Como nosso foco é avaliar os efeitos de um dos programas – o Pibid –, inicialmente, consideramos que os melhores resultados dos índices acadêmicos estão relacionados à participação em qualquer programa. Sendo assim, numa primeira descrição, subdividimos a subamostra em dois grupos: grupo composto por egressos que participaram de programa/s,

(Grupo PP) e grupo composto por egressos que não participaram de programa/s (Grupo NPP). Conforme justificamos, o objetivo dessa composição foi aferir se o grupo que participou de programa/s durante o curso obteve melhores índices acadêmicos que o outro. Compuseram o Grupo PP 256 egressos e o Grupo NPP, 102 egressos. A distribuição dos egressos por curso e por grupo ficou conforme a Tabela 7:

Tabela 7 – Distribuição dos egressos da subamostra por curso e por grupo para o Teste t de Student aplicado na primeira descrição

Curso	Grupo	Total		Grupo PP		Grupo NPP	
		N	%	N	%	N	%
Ciências biológicas		58	16,2	51	19,92	7	6,86
Física		21	5,87	16	6,25	5	4,90
Geografia		55	15,36	39	15,23	16	15,69
Letras		73	20,39	43	16,80	30	29,41
Matemática		32	8,94	27	10,55	5	4,90
Pedagogia		68	18,99	35	13,67	33	32,36
Química		51	14,25	45	17,58	6	5,88
Total		358	100,00	256	100,00	102	100,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Pela hipótese levantada, o resultado esperado é o de que o grupo participante de programa/s se diferencie do grupo que não participara de programa. Só lembrando os significados das cores que aparecem nos quadros de resultados: cor azul=sentido positivo para o grupo de cima; cor laranja=sentido negativo para o grupo de cima; conteúdo da última coluna em negrito=houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Os resultados do comparativo entre os grupos PP e NPP estão apresentados no Quadro 14:

Quadro 14 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo PP *versus* Grupo NPP (Participou de programa/s *versus* Não participou de programa/s, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo PP	256	9707,63	153	1,97	0,68
	Grupo NPP	102	9674,50			
Média Geral Ponderada	Grupo PP	256	7,96	193	1,98	0,004**
	Grupo NPP	102	7,77			
Média do último estágio	Grupo PP	256	8,65	165	1,97	0,02*
	Grupo NPP	102	8,33			
Índice de regularidade	Grupo PP	256	0,86	166	1,97	0,02*
	Grupo NPP	102	0,82			
Semestres despendidos no curso	Grupo PP	256	9,42	156	1,97	<0,0001***
	Grupo NPP	102	10,47			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo PP	256	0,85	147	1,97	0,03*
	Grupo NPP	102	1,43			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Em relação à variável Nota de entrada no curso, o resultado indica que não houve diferença significativa entre os grupos comparados (Significância: 0,68), o que já era esperado em razão de ter havido uma certa homogeneidade na entrada, conforme vimos. Em relação às demais variáveis, confirmaram-se a hipótese da relação entre MGP e índices que medem o tempo e a hipótese de que ter participado de programa/s, qualquer ou quaisquer que seja/m ele/s, apresentou diferença nos índices que medem o tempo no curso. O grupo que participou de programa/s no âmbito da UFS apresentou diferença estatisticamente significativa em todos eles: maior MGP, maior Índice de regularidade, despendeu menos tempo para se formar e ultrapassou menos o tempo regular do curso. Além desse resultado, houve também melhor desempenho na variável Média do último estágio.

O resultado da variável Média do último estágio merece uma atenção maior, porque estamos avaliando os efeitos de uma política pública cujo principal objetivo é proporcionar a prática docente de estudantes de licenciatura (Pibid). A prática docente, nesses testes, foi representada por essa variável, cujo resultado foi melhor no grupo que participou de qualquer ou de quaisquer programa/s. O fato de todos os estudantes de licenciatura terem passado por estágios supervisionados obrigatórios e o Pibid ter proporcionado uma prática docente a mais para seus participantes nos induz aos seguintes questionamentos: todo e qualquer programa traz efeito para o índice que mede a prática docente ou o Pibid pode estar interferindo nesse resultado geral? Além de responder a esses questionamentos, nosso esforço agora é apresentar outras descrições que nos conduzam a uma maior clareza dos resultados para nosso objetivo, já que o que investigamos são os efeitos do Pibid e não os efeitos de todos os programas conjuntamente.

Como os egressos da amostra participaram de diversos programas, conforme já dissemos, utilizamos a estratégia de isolar grupos e aferir os resultados da comparação entre eles. Assim, pudemos aferir se o grupo participante do Pibid obteve resultados parecidos com a descrição geral ou se seus resultados foram diferentes. Por essa estratégia, passamos a apresentar a segunda descrição, que ainda considera dois grupos: participantes do Pibid e não participantes de programa/s. Por enquanto, não inserimos os egressos que participaram de outro/s programa/s diferente/s do Pibid, mas na sequência o fazemos para termos uma compreensão melhor de como os outros programas interferem nos resultados em relação ao Pibid.

5.2.2 Segunda descrição: Grupo participante do Pibid *versus* Grupo não participante de programa

Nesta segunda descrição, optamos por comparar os egressos que participaram do Pibid (Grupo Pibid) em relação aos que não participaram de qualquer programa (Grupo NPP) porque, se queremos aferir se o Pibid trouxe efeito para os índices acadêmicos, essa comparação deve ser feita em relação aos que não obtiveram uma formação extracurricular a mais, pois, ao fazer com egressos que também obtiveram essa formação extra por meio de outro/s programa/s, o máximo que podemos obter é um resultado que afira qual ou quais programa/s obtiveram melhores médias, já que, conforme vimos na primeira descrição, a participação em qualquer programa, pode ter trazido efeitos para os índices acadêmicos.

Assim, no primeiro grupo, entraram egressos que participaram do Pibid, independentemente de ter participado ou não de outro/s programa/s (144 componentes), e, no segundo grupo, entraram os egressos que não participaram de programa (102 componentes). A distribuição por curso e por grupo ficou conforme Tabela 8:

Tabela 8 – Distribuição dos egressos por curso e por grupo para a segunda descrição

Curso	Grupo	Grupo Pibid		Grupo NPP	
		N	%	N	%
Ciências biológicas		17	11,81	7	6,86
Física		10	6,94	5	4,90
Geografia		18	12,50	16	15,69
Letras		30	20,83	30	29,41
Matemática		17	11,81	5	4,90
Pedagogia		25	17,36	33	32,36
Química		27	18,75	6	5,88
Total		144	100,00	102	100,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Araujo *et al* (2018), em estudo que comparou o desempenho acadêmico entre 209 bolsistas do Pibid e 1.924 não bolsistas, todos egressos das licenciaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC), também utilizando o Teste t de Student, chegaram ao resultado de que os bolsistas do Pibid se destacaram no desempenho acadêmico em relação ao grupo que não participou do programa. Apesar de não ter sido mencionado nada a respeito de os egressos terem ou não participado de outros programas, em sua avaliação, esse resultado demonstrou a relevância do Pibid para a formação dos licenciandos, já que, ao serem comparados a outros aprendizes que não participaram do Pibid houve diferenças significativas na qualidade do aprendizado dos bolsistas.

Neste estudo, fomos além de Araujo *et al* (2018), no sentido de que aplicamos o mesmo teste aos outros índices acadêmicos que nos foram disponibilizados pela UFS, além da MGP, que é representativa do desempenho acadêmico dos egressos. Considerando que o Pibid possa ter trazido efeito para os índices acadêmicos dos egressos, há a expectativa de um resultado positivo para a variável MGP, assim como ocorreu em Araujo *et al* (2018), mas também para a variável Média do último estágio, já que o Pibid dá uma formação a mais no que se refere à prática docente. Em relação à Nota de entrada no curso não esperamos encontrar diferença significativa, uma vez que vimos que os grupos são mais ou menos homogêneos na entrada. Já em relação aos índices que medem o tempo, esperamos que se relacionem ao resultado da MGP, conforme já demonstramos também. Dito isso, vamos aos resultados:

Quadro 15 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo Pibid *versus* Grupo NPP

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo Pibid	144	9622,34	184	1,97	0,54
	Grupo NPP	102	9674,50			
Média Geral Ponderada	Grupo Pibid	144	7,95	223	1,97	0,01*
	Grupo NPP	102	7,77			
Média do último estágio	Grupo Pibid	144	8,73	191	1,97	0,007**
	Grupo NPP	102	8,33			
Índice de regularidade	Grupo Pibid	144	0,84	200	1,97	0,26
	Grupo NPP	102	0,82			
Semestres despendidos no curso	Grupo Pibid	144	9,70	199	1,97	0,008**
	Grupo NPP	102	10,47			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo Pibid	144	1,00	195	1,97	0,15
	Grupo NPP	102	1,43			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Parte das expectativas foi confirmada: na Nota de entrada no curso, não houve diferença significativa entre os grupos; na MGP e na Média do último estágio, os grupos apresentaram diferenças significativas com vantagem para o Grupo Pibid. Contudo, dos índices que medem o tempo, só houve significância para a variável Semestres despendidos no curso, indicando que o Grupo Pibid, de uma forma geral, despendeu menos tempo para se formar que o outro grupo. Vale descartar, contudo, que o resultado dessa variável pode ser relativizado porque não leva em conta o quantitativo de semestres considerados como tempo regular para a conclusão de cada curso. As demais variáveis que medem o tempo (Índice de regularidade e Semestres a mais do tempo regular) não se diferenciaram significativamente entre os grupos comparados.

Poderíamos parar por aqui e concluir que o Pibid trouxe melhoria no desempenho acadêmico, conforme resultado também aferido por Araujo *et al* (2018), e no último estágio supervisionado, que trabalha com a prática docente, mas não se diferenciou em relação a duas variáveis que avaliam o tempo no curso: Índice de regularidade e Semestres a mais do tempo regular. Ou seja, independentemente de ter participado ou não do programa, não houve redução do tempo ultrapassado ao tempo regular para a conclusão do curso nem interferiu de forma significativa para que os egressos participantes do Pibid se matriculassem regularmente nas disciplinas obrigatórias.

Entretanto, existem duas ressalvas. A primeira está relacionada à discussão da seção 4, quando analisamos de forma geral a inserção dos egressos na docência e na pós-graduação. Naquela seção, chegamos à conclusão de que entraram no mercado de trabalho como docentes

e na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* os egressos que obtiveram maior desempenho acadêmico durante o curso independentemente de terem participado ou não de programa/s durante o curso. Isso levantou o questionamento de que obter um maior desempenho acadêmico não era prerrogativa apenas dos participantes de programa/s, mas que podia estar associado também a um histórico de desempenho anterior na educação básica, por conta da diferenciação que já apresentavam na Nota de entrada no curso, principalmente quando consideramos os egressos que prosseguiram para a pós-graduação.

Além disso, é possível, por exemplo, que, antes de entrar nos programas, alguns egressos já se diferenciavam no desempenho acadêmico em relação a outros, o que pode ter justificado a entrada nos programas daqueles que já se destacavam na MGP. O regulamento do Pibid (Portaria Capes nº 96/2013), por exemplo, no art. 36, III, estabelecia que um dos requisitos para a concessão de bolsa aos estudantes das licenciaturas é “possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES”. Isso não significa que os que entraram no programa já tinham um melhor desempenho acadêmico em relação a todos os outros que dele não participaram, mas a exigência de ter um bom desempenho já na entrada pressupõe que, entre os que se candidataram, entraram os que apresentaram maior MGP ou, se isso não foi determinante, pelo menos foi em parte considerado na seleção. Apesar de o regimento geral do programa prever essa condição para a concessão da bolsa, ao mesmo tempo estabelece que um dos critérios para a aprovação do projeto institucional é a previsão da forma de seleção dos bolsistas. Ou seja, ao mesmo tempo que impõe o critério do desempenho acadêmico, deixa a IES livre para estabelecer os critérios de seleção.

Na UFS, os editais só trouxeram critérios de seleção dos bolsistas de iniciação à docência com maior clareza a partir de 2017, quando mitigou a regra do desempenho acadêmico, estabelecendo o peso de 70% para “Histórico Escolar e a Média Geral Ponderada (MGP) dos inscritos” e 30% para “Carta de Intenção, cujos critérios de avaliação são: conhecimento básico da área e declaração de disponibilidade de tempo para participar das atividades do PIBID” (Item 7, I e II do Edital nº 48/2017/PROGRAD/PIBID/UFS). Em 2018, pelo Edital 22/2018 da Prograd, a MGP passou a não ser considerada na seleção.

Embora, a partir de 2014, a MGP na UFS tivesse sido requisito de classificação e não de eliminação para entrar no Pibid (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2014), inferimos que pelo menos uma parte dos candidatos que foram entrando no programa já apresentavam maior MGP em relação aos que não conseguiram dele participar.

Mesmo desconsiderando essa seleção, devemos considerar uma segunda ressalva: nas respostas ao instrumento aplicado para esta pesquisa, deparamo-nos com uma variedade

significativa de programas dos quais um mesmo egresso participou⁴⁷. Entre os participantes do Pibid da subamostra, por exemplo, 63,89% (92 de 144) também participaram de outro/s programa/s. Ou seja, os egressos que participaram apenas do Pibid equivalem a 36,11% (52 de 144), o que corresponde a pouco mais de 1/3 dos membros do grupo. Por isso, se estamos partindo do pressuposto de que o Pibid pode ter interferido para melhorar o desempenho acadêmico (MGP) quando comparado ao grupo que não participou de programa, devemos também considerar que a participação em outro/s programa/s também o pode ter interferido, já que a participação em quaisquer programas também apresentou resultado melhor, conforme foi aferido na primeira descrição.

Esse resultado, entretanto, só nos diz que os participantes de programa/s em geral se destacam no desempenho acadêmico, mas não nos diz que esse desempenho decorreu do/s programa/s. Além disso, mesmo que pudéssemos atribuir o resultado apenas ao/s programa/s, descartando, por exemplo, a situação de terem sido selecionados para dele/s participar, como poderíamos atribuir o resultado apenas ao Pibid se maior parte que dele participou também participou de outro/s programa/s? Nesse sentido, avançamos em relação a Araujo *et al* (2018) também nesse aspecto, já que, pela metodologia dos autores citados, não foi possível identificar se isso foi considerado.

Aqui abrimos uns parênteses para fazer referência a dois projetos de doutorado em andamento que fazem parte do mesmo projeto guarda-chuva a que este está vinculado. O primeiro é o de Marlucy Mary Gama Bispo e o outro é o de Sammela Rejane de Jesus Andrade. O primeiro investiga a relação entre o processo seletivo dos estudantes que entram nos colégios de aplicação das universidades federais e o resultado da nota do Ideb. Em seus resultados, Bispo (2018) aferiu que, nos colégios em que estudantes foram selecionados na entrada, a nota Ideb foi maior que nos colégios em que os estudantes entraram por sorteio. Essa mesma lógica pode ser aplicada aos Institutos Federais, cujos resultados em avaliações externas superam os resultados de escolas particulares.

O segundo projeto, o de Andrade, investiga a relação entre o desempenho em leitura e escrita e o desempenho acadêmico na universidade. Ou seja, como na educação básica não se estudam os gêneros acadêmicos cobrados dentro da universidade, os estudantes encontram uma barreira para concluir o curso. Essa relação pode piorar quando as notas do Enem em Linguagens, códigos e suas tecnologias e em Redação são baixas.

⁴⁷ Houve egresso que respondeu não ter participado de nenhum programa e houve egresso que respondeu ter participado de seis programas. A média de participação entre os que participaram de algum programa foi 2,5 programas.

Fizemos esses parênteses para destacar o que a literatura sobre avaliação de políticas públicas já nos aponta, que é a dificuldade de estabelecer a relação de causalidade entre a implementação de uma determinada política pública e resultados alcançados. Uma dessas dificuldades é medir todas as variáveis intervenientes no processo educativo quando se faz esse tipo de avaliação. Vejamos que no caso de Bispo (2018), se considerarmos que uma escola boa é aquela que apresenta bons resultados no Ideb, sem considerar certas especificidades, podemos atribuir os melhores resultados a quem tem menor trabalho do que a quem mais trabalha para mudar determinadas realidades educacionais. É o que acontece com o *marketing* de escolas-cursinhos que dão bolsas aos melhores alunos com o objetivo de elevar seu *ranking* nos resultados de aprovação.

Dessa forma, se não formos prudentes com variáveis intervenientes, corremos o risco de incorrer em conclusões precipitadas. No que se refere a avaliação do Pibid, por exemplo, para aferir se houve melhoria do desempenho acadêmico entre os pibidianos seria necessário considerar que, mesmo antes de entrar no programa, os candidatos já se diferenciavam por conta das especificidades não só de sua formação na educação básica, mas também das especificidades dos cursos a que estavam vinculados e o próprio empenho do licenciando.

Nesse sentido, ante a falta de previsão de indicadores de impacto nos documentos oficiais do Pibid, os pesquisadores criam seus próprios critérios para aferir os resultados de forma indireta. Uma dessas formas, também por nós utilizada, foi a comparação de índices acadêmicos entre quem participou e quem não participou do programa. Entretanto, não chegando a um resultado conclusivo em relação ao desempenho acadêmico, poderíamos aplicar o Teste t de Student em amostras pareadas do mesmo grupo: uma coletada antes de ter participado do Pibid e outra coletada ao final, quando os egressos se desvincularam do programa. Havendo diferença significativa entre as amostras, observaríamos qual amostra apresentaria média superior. Se a coletada ao final fosse superior, teríamos o indicativo de que o programa contribuiu para o melhoramento do desempenho acadêmico dos egressos que dele participaram; se a amostra coletada no início fosse superior, a interpretação seguiria outro caminho. Da mesma forma poderíamos aplicar esse mesmo teste ao Índice de regularidade, que nos daria um indicativo em relação ao tempo despendido nas disciplinas obrigatórias do curso. Para isso, contudo, teríamos que ter esses dados à disposição, e não tínhamos⁴⁸.

⁴⁸ Apesar de não dispormos dos dados, tentamos obtê-los criando duas estratégias: 1. Consultamos no setor de informática do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS se era possível calcular a MGP retroativamente, considerando apenas as médias das disciplinas até o período de entrada dos egressos no Pibid. A resposta foi afirmativa, mas o cálculo teria que ser feito aluno por aluno e desde que informássemos de qual semestre letivo queríamos a MGP, ou poderia calcular a MGP de todos os semestres letivos de cada um deles. Neste último caso,

Por isso decidimos fazer uma terceira descrição elegendo o critério da formação proporcionada pelos programas, mas cientes de que o desempenho acadêmico poderia ser ponderado pela primeira ressalva aqui apresentada. O objetivo maior, contudo, foi aferir se o melhor resultado da Média do último estágio do Grupo Pibid era característica exclusiva de seus participantes ou se podia ser aplicado também aos outros programas, já que quase 2/3 dos egressos pibidianos também participaram de outros programas. Vamos à terceira descrição.

5.2.3 Terceira descrição: subdivisão de grupos pelo critério do acréscimo da formação específica proporcionada pelos programas

Para evitar atribuir efeitos específicos aos programas em geral, consideramos que há programas dos quais os egressos participaram cujas características não acrescentaram formação específica que pudesse interferir nos índices acadêmicos, a exemplo de Assistência estudantil e de Bolsa de trabalho. Esses programas funcionam como apoio financeiro para manutenção dos que neles estão incluídos. Para efeitos de formação específica, por exemplo, o auxílio alimentação não acrescenta nada a mais a quem o recebeu a não ser o direito de ter “igualdade de condições” em relação àquele que “não precisou” do auxílio. Sendo assim, para esta terceira descrição, vamos considerar que ter participado apenas de um desses dois programas ou dos dois conjuntamente equivale a não ter participado de programa de formação, já que, teoricamente, não houve acréscimo à formação específica dos egressos. Isso evita, por exemplo, atribuir efeito aos programas, quando na verdade o que ocorreu foi um resultado regular do próprio curso no qual o egresso estava matriculado.

para podermos usar os dados, também teríamos que saber duas informações: em qual período o egresso entrou e em qual período saiu do programa. Em relação aos egressos que entraram no Pibid a partir de 2014, tínhamos os dados passados pela coordenação institucional do programa, mas os anteriores a esse ano, não. Então recuamos dessa estratégia, já que nossa amostra abrangeu também egressos de anos anteriores a 2014; 2. Ao entrar no programa, os estudantes de licenciatura apresentam uma documentação mínima necessária para a seleção. Entre esses documentos é obrigatório a apresentação do histórico escolar. Se conseguíssemos localizar os históricos dos egressos dos participantes do Pibid de nossa lista, teríamos a MGP e o Índice de regularidade iniciais; ficavam faltando, contudo, esses mesmos índices referentes à saída do programa. Na pergunta 21 do questionário perguntamos o motivo da saída do programa: 77,16% (98 de 127⁴⁸) disseram que saíram do programa porque concluíram o curso. Embora tivéssemos a MGP final de todos os egressos, que nos foi passada pelo DAA, não contemplava os 100% da subamostra participante do programa, já que não sabíamos o período de saída dos outros 22,84% que alegaram outros motivos. Mesmo assim, tentamos localizar os históricos junto com a coordenação institucional do programa e com os departamentos dos respectivos cursos, mas fomos informados de que a documentação de cada bolsista ficava sob a guarda de seu respectivo coordenador de área. Novamente recuamos.

Assim, como o critério utilizado para esta terceira descrição foi ter participado de programa/s de formação *versus* não ter participado de programa/s de formação, os 358 egressos da subamostra foram redistribuídos em quatro grupos dos quais um foi composto por não participantes de programa juntamente com participantes de Assistência estudantil e/ou Bolsa de trabalho (Grupo 0) e os outros três grupos foram compostos por egressos participantes de programa/s de formação. Estes três últimos foram subdivididos em função de terem participado ou não do Pibid, objeto de nosso estudo. Vejamos no Quadro 17 como ficou a composição e o quantitativo de componentes de cada grupo:

Quadro 16 – Composição dos grupos da terceira descrição

Grupo	Composição	Quantitativo de componentes
Grupo 0	Composto por egressos que não participaram de programa/s + egressos participantes de Assistência estudantil e/ou de Bolsa de trabalho	111
Grupo 1	Composto por egressos que participaram de Pibid + egressos participantes de Assistência estudantil e/ou de Bolsa de trabalho	85
Grupo 2	Composto por egressos que participantes do Pibid e de outro/s programa/s (Pet, iniciação científica, Extensão, Estágio extracurricular, Assistência estudantil, Bolsa de trabalho)	59
Grupo 3	Composto por egressos que participaram de outro/s programa/s diferentes do Pibid (Pet, Iniciação científica, Extensão, Estágio extracurricular, Assistência estudantil, Bolsa de trabalho)	103

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Vejamos que os programas que entraram no Grupo 2 são os mesmos do Grupo 3, contudo no Grupo 2 houve o acréscimo do Pibid. A distribuição dos egressos por curso e por grupo está exposta na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição dos egressos por curso e por grupo para o Teste t de Student na terceira descrição

Curso	Grupo	Grupo 0		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciências biológicas		9	8,11	7	8,24	10	16,95	32	31,07
Física		5	4,50	5	5,88	5	8,48	6	5,82
Geografia		18	16,21	12	14,12	7	11,86	19	18,45
Letras		30	27,03	17	20,00	12	20,34	13	12,62
Matemática		6	5,41	10	11,76	7	11,86	9	8,74
Pedagogia		37	33,33	21	24,71	4	6,78	6	5,82
Química		6	5,41	13	15,29	14	23,73	18	17,48
Total		111	100,00	85	100,00	59	100,00	103	100,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Descrita a composição quantitativa dos grupos, passamos à apresentação dos resultados. Como nosso foco de estudo foi o Pibid, para fins didáticos, a sequência dos comparativos foi feita em função do Grupo 1, que foi comparado a cada grupo, seguindo a sequência do menor para o maior⁴⁹. Por exemplo: Grupo 1 x Grupo 0; Grupo 1 x Grupo 2 e assim sucessivamente. Após esgotadas as possibilidades de comparativos entre os quatro grupos, fizemos algumas considerações a respeito do que foi possível concluir a partir dos comparativos no Quadro 25. O resultado do cruzamento entre o Grupo 1 e o Grupo 0 pode ser visualizado no Quadro 17:

Quadro 17 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 *versus* Grupo 0 (Pibid + Assistência estudantil e/ou Bolsa trabalho *versus* Não participantes de programa/s + participantes de Assistência estudantil e/ou de Bolsa trabalho, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 1	85	9509,65	194	1,97	0,06
	Grupo 0	111	9673,07			
Média Geral Ponderada	Grupo 1	85	7,88	174	1,97	0,19
	Grupo 0	111	7,78			
Média do último estágio	Grupo 1	85	8,71	192	1,97	0,01*
	Grupo 0	111	8,31			
Índice de regularidade	Grupo 1	85	0,82	190	1,97	0,75
	Grupo 0	111	0,01			
Semestres despendidos no curso	Grupo 1	85	10,01	186	1,97	0,17
	Grupo 0	111	4,58			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 1	85	1,20	187	1,97	0,51
	Grupo 0	111	4,78			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Pela terceira descrição, na qual consideramos que os programas de Assistência estudantil e Bolsa de trabalho não acrescentam formação específica a seus participantes, houve destaque apenas para a Média do último estágio. Nessa variável, o grupo participante do Pibid se sobrepôs ao grupo que dele não participou (diferença de média entre os grupos: 0,4). Isso indica que os efeitos do Pibid na prática docente foram estatisticamente significativos em relação a quem não participou do programa.

Nas demais variáveis, a comparação dos dois grupos não apresentou diferença significativa. Contudo, em relação à Nota de entrada no curso, o Grupo 1 já apresentava uma média menor que o Grupo 0 (Grupo 1: 9509,65; Grupo 0: 9673,07). Não sendo rigorosos com o valor da significância referente a essa variável (0,06), poderíamos dizer que os componentes

⁴⁹ A sequência do menor para o maior se refere à nomeação do grupo e não ao quantitativo de elementos que compõem cada grupo: Grupo 0, Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3.

do Grupo 1 já tinham um desempenho menor ao entrarem em seus cursos. Entretanto, ao saírem do curso, embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa, a média da MGP superou o Grupo 0. Isso pode indicar um maior desempenho do Grupo 1 em relação ao Grupo 0 durante a graduação. Entretanto, não temos como aferir se essa diferença de desempenho se deu antes ou durante a participação no Pibid.

Sigamos com a exposição dos resultados do Grupo 1 *versus* Grupo 2. Considerando que ambos os grupos foram compostos por egressos pibidianos, é esperado que não haja diferença significativa entre eles, principalmente na Média do último estágio, já que todos os componentes obtiveram uma formação parecida com o acréscimo da prática docente proporcionada no âmbito do programa. Vamos ao resultado:

Quadro 18 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 *versus* Grupo 2 (Pibid+Assistência+Bolsa de trabalho *versus* Pibid+outro/s programa/s+Assistência+Bolsa de trabalho, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 1	85	9509,65	115	1,98	0,005
	Grupo 2	59	9784,70			
Média Geral Ponderada	Grupo 1	85	7,88	129	1,97	0,08
	Grupo 2	59	8,05			
Média do último estágio	Grupo 1	85	8,71	130	1,97	0,81
	Grupo 2	59	8,75			
Índice de regularidade	Grupo 1	85	0,82	121	1,97	0,08
	Grupo 2	59	0,87			
Semestres despendidos no curso	Grupo 1	85	10,01	135	1,97	0,02*
	Grupo 2	59	9,25			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 1	85	1,20	136	1,97	0,16
	Grupo 2	59	0,72			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

As variáveis que se destacaram na comparação dos dois grupos foram Nota de entrada no curso e Semestres despendidos no curso, não havendo diferença estatisticamente significativa para as demais variáveis comparadas. O resultado indica que, ao entrar no curso, o Grupo 1 já apresentava um menor desempenho e passou mais tempo para concluir o curso que o Grupo 2. Se considerarmos que a participação nos programas de formação trazem acréscimos para os índices acadêmicos, podemos fazer as seguintes considerações: o melhor resultado da Nota de entrada para o grupo 2 (inferior para o Grupo 1) não pode ser atribuída aos programas, tendo em vista ser essa nota uma avaliação do desempenho na educação básica; isso indica que os participantes de determinado/s programa/s já apresentavam um desempenho melhor já na educação básica, conforme vimos na seção anterior, em que descrevemos o perfil

geral da amostra; a partir desse resultado, houve uma quebra da expectativa inicial da quase homogeneidade dos ingressantes; na variável Semestres despendidos no curso, o resultado não pode ser atribuído ao Pibid, já que ambos os grupos participaram do programa e, mesmo assim, nessa variável, se diferenciaram, além disso é um resultado que pode ser relativizado, já que não considera o tempo regular do curso.

Considerando o resultado da MGP, podemos dizer que houve uma melhoria na formação do Grupo 1 durante a graduação, já que, ao entrar no curso, já apresentava uma média significativamente inferior, mas, ao sair do curso⁵⁰, assemelhou-se ao Grupo 2. Como ambos os grupos foram compostos por pibidianos, não poderíamos atribuir esse resultado ao Pibid, mas ao próprio curso, já que os programas Assistência estudantil e Bolsa de trabalho, que também estão presentes no Grupo 1, não acrescentam formação específica. Seguindo esse mesmo raciocínio, podemos inferir que ter participado dos programas Assistência estudantil e/ou Bolsa de trabalho não garantiu a redução dos semestres despendidos para se formar, embora tenha melhorado o desempenho acadêmico durante o curso.

Vamos ao resultado do Grupo 1 comparado ao Grupo 3.

Quadro 19 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 1 *versus* Grupo 3 (Pibid+Assistência estudantil+ Bolsa de trabalho *versus* Outro/s programa/s, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 1	85	9509,65	183	1,97	<0,0001***
	Grupo 3	103	9831,32			
Média Geral Ponderada	Grupo 1	85	7,88	180	1,97	0,30
	Grupo 3	103	7,97			
Média do último estágio	Grupo 1	85	8,71	183	1,97	0,47
	Grupo 3	103	8,60			
Índice de regularidade	Grupo 1	85	0,82	181	1,97	0,002**
	Grupo 3	103	0,89			
Semestres despendidos no curso	Grupo 1	85	10,01	151	1,97	0,0003***
	Grupo 3	103	8,98			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 1	85	1,20	134	1,97	0,03*
	Grupo 3	103	0,62			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

O Grupo 1 apresentou quatro resultados negativos em relação ao grupo 3: menor Nota de entrada no curso; menor Índice de regularidade; maior tempo para se formar e maior

⁵⁰ Pelas ressalvas já feitas em relação a uma possível existência de diferença na MGP já ao entrar no Pibid, essa interpretação pode mudar. Contudo, estamos levando em conta que ter participado de qualquer programa poderia ter melhorado os índices acadêmicos.

quantitativo de semestres a mais do tempo regular. As variáveis MGP e Média do último estágio não apresentaram diferença significativa. Esse resultado contradiz todas as expectativas que vínhamos discutindo: os grupos não entraram semelhantes; a relação MGP/índices que medem o tempo não se verificou e a Média do último estágio não foi favorável ao Pibid: embora maior parte dos outros programas não acrescente formação de prática docente (Grupo 3), não houve diferença estatisticamente significativa nessa variável.

Passamos agora para a comparação do Grupo 2 ao Grupo 0. Lembramos que os egressos que compuseram o Grupo 2, além de terem participado do Pibid, também participaram de outro/s programa/s de formação. Partindo do pressuposto de que os programas de formação podem ter melhorado os índices acadêmicos, essa composição cria a expectativa de um resultado positivo para esse grupo em todas as variáveis analisadas, com exceção da Nota de entrada no curso, conforme viemos repetindo. Vamos ao resultado.

Quadro 20 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 *versus* Grupo 0 (Pibid+Outro/s programa/s+Assistência+Bolsa de trabalho *versus* Não participantes de programa+Assistência+Bolsa de trabalho, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 2	59	9784,70	137	1,97	0,28
	Grupo 0	111	9673,07			
Média Geral Ponderada	Grupo 2	59	8,05	116	1,98	0,002**
	Grupo 0	111	7,78			
Média do último estágio	Grupo 2	59	8,75	144	1,97	0,01*
	Grupo 0	111	8,31			
Índice de regularidade	Grupo 2	59	0,87	126	1,97	0,04*
	Grupo 0	111	0,82			
Semestres despendidos no curso	Grupo 2	59	9,25	142	1,97	0,0003***
	Grupo 0	111	10,44			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 2	59	0,72	144	1,97	0,03*
	Grupo 0	111	1,41			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

A hipótese de que haveria resultados positivos para o Grupo 2 em todas as variáveis analisadas, com exceção da Nota de entrada no curso, confirmou-se: houve diferença estatisticamente significativa, com vantagem para o Grupo 2.

Comparando esse resultado ao do Quadro 18, no qual o Grupo 1, em cuja composição entraram também os pibidianos, aferimos que, na comparação de ambos os grupos (Grupo 1 e Grupo 2) ao Grupo 0, houve mais resultados positivos para o Grupo 2. As únicas variáveis que repetiram resultado foram: Nota de entrada no curso e Média do último estágio.

No que se refere à Nota de entrada no curso não houve diferença estatisticamente significativa para ambos os grupos, mas pela ressalva feita referente ao valor da significância do Grupo 1 cruzado com o Grupo 0, podemos inferir que o Grupo 2 já apresentava um melhor resultado que o Grupo 1 nessa variável (o Grupo 1 apresentou média inferior ao Grupo 0; já o Grupo 2 apresentou média superior ao Grupo 0, embora a diferença não fosse estatisticamente significativa neste último caso); Já a Média do último estágio apresentou diferença significativa em ambos os comparativos, indicando um resultado favorável ao Pibid.

Como os resultados das demais variáveis não se repetiram em ambos os cruzamentos (MGP, Índice de regularidade, Semestres despendidos no curso e Semestres a mais do tempo regular), poderíamos inferir que seus resultados positivos para o Grupo 2 estariam relacionados aos programas que compuseram o Grupo 3, já que também compuseram o Grupo 2. Entre esses programas, a iniciação científica se destacou no quantitativo de participantes. Ao compararmos os percentuais de participação dos egressos na iniciação científica, aferimos que os grupos 2 e 3 apresentaram percentuais muito próximos: no Grupo 2, entraram 86,44% de egressos participantes de iniciação científica e, no Grupo 3, 86,40%. Por isso arriscamos a afirmar que os egressos que participaram de iniciação científica são os que mais apresentaram resultados positivos nos índices acadêmicos. Para confirmar isso, teríamos que isolar o grupo como estamos fazendo com o Pibid. Como não é nosso objeto de avaliação e já há estudo que constata os impactos do programa (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2017), vamos prosseguir com os resultados desta pesquisa, embora não possamos deixar de considerar interferências daquele programa em nossa análise.

Sendo assim, na comparação entre os grupos 2 e 3, esperamos que não haja diferença significativa em cinco das variáveis analisadas, já que na Média do último estágio é esperado que o grupo 2 se sobressaia, uma vez que recebeu a mais a formação prática proporcionada no âmbito do Pibid. Vamos ao resultado:

Quadro 21 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 *versus* Grupo 3 (Pibid+Outro/s programa/s *versus* Outro/s programa/s, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 2	59	9784,70	115	1,98	0,62
	Grupo 3	103	9831,32			
Média Geral Ponderada	Grupo 2	59	8,05	127	1,97	0,40
	Grupo 3	103	7,97			
Média do último estágio	Grupo 2	59	8,75	134	1,97	0,36
	Grupo 3	103	8,60			
Índice de regularidade	Grupo 2	59	0,87	118	1,98	0,33
	Grupo 3	103	0,89			
Semestres despendidos no curso	Grupo 2	59	9,25	106	1,98	0,34
	Grupo 3	103	8,98			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 2	59	0,72	93	1,98	0,69
	Grupo 3	103	0,62			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Parte das hipóteses foi confirmada: não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos nas cinco variáveis previstas: Nota de entrada no curso; Média Geral ponderada; Índice de Regularidade; Semestres despendidos no curso e Semestres a mais do tempo regular.

Destoou do esperado, contudo, a variável Média do último estágio. Como o Grupo 2 obteve maior formação prática proporcionada pelo Pibid, era esperado que seu resultado apresentasse diferença significativa com vantagem para o Grupo 2. A partir desse resultado, levantamos a hipótese de que os programas Estágio extracurricular e Monitoria estariam interferindo no resultado do Grupo 3, no que se refere à Média do último estágio, já que são programas que estimulam a prática docente, fazendo com que o Grupo 3 se aproximasse, nessa variável, ao grupo que participou do Pibid.

Para confirmar ou descartar essa hipótese, estabelecemos a seguinte estratégia: do Grupo 3 isolamos todos os egressos que tinham participado de Programa de Prática Docente (PPD) – Estágio extracurricular e Monitoria (independentemente se tinham ou não participado de iniciação científica) – com o objetivo de comparar o Grupo 3 reconfigurado ao Grupo 2. Se o resultado se alterasse nessa variável, a hipótese se confirmaria; se não se alterasse, deveríamos atribuí-lo a outra explicação. O Grupo 2 ficou com a mesma composição (59 egressos dos quais 86,44% também tinham participado de Iniciação científica), e o Grupo 3 foi reduzido em 28 egressos, ficando com 75 (103-28). O percentual de participantes de Iniciação científica do grupo 3 aumentou de 86,40% (89 de 103) para 89,33% (67 de 75). Para esta comparação,

nomeamos o grupo de Grupo 3 sem PPD (sem Programa de Prática Docente). Vamos ao resultado.

Quadro 22 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 2 *versus* Grupo 3 sem PPD (Pibid+Outro/s programa/s *versus* Outro/s programa/s sem Programa de Prática Docente, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 2	59	9784,70	125	1,97	0,58
	Grupo 3 sem PPD	75	9842,18			
Média Geral Ponderada	Grupo 2	59	8,05	128	1,97	0,18
	Grupo 3 sem PPD	75	7,92			
Média do último estágio	Grupo 2	59	8,75	132	1,97	0,14
	Grupo 3 sem PPD	75	8,48			
Índice de regularidade	Grupo 2	59	0,87	123	1,97	0,40
	Grupo 3 sem PPD	75	0,89			
Semestres despendidos no curso	Grupo 2	59	9,25	122	1,97	0,67
	Grupo 3 sem PPD	75	9,12			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 2	59	0,72	109	1,98	0,97
	Grupo 3 sem PPD	75	0,72			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

O resultado se repetiu, mas não os valores, e nossa hipótese de que haveria diferença significativa na Média do último estágio não se confirmou: os grupos comparados não são significativamente diferentes em nenhuma das variáveis analisadas. Ou seja, a retirada de Monitoria e de Estágio extracurricular não foi suficiente para dar significância à diferença entre os grupos na variável em questão. Entretanto, o valor da significância foi reduzido para menos da metade em relação ao comparativo anterior (de 0,36 para 0,14). Isso indica que os Programas de Prática Docente trouxeram alguma interferência no resultado, mas não o suficiente para diferenciar significativamente os grupos.

Isso nos trouxe um problema: Por que o Grupo 2, quando comparado ao Grupo 3, não se diferenciou significativamente na prática docente, já que um deles teve essa formação a mais? Teria uma melhor formação geral a atribuição de também trazer consigo a melhoria na formação prática representada pela Média do último estágio e por isso não houve diferença significativa entre os dois grupos? Para confirmar ou rejeitar essa hipótese, o Grupo 3, ao ser comparado ao Grupo 0, deveria apresentar um resultado positivo nessa variável. Por outro lado, se os grupos não se diferenciavam significativamente, concluiríamos que o Pibid fez efeito na prática docente apenas quando comparado ao grupo que não participou de programa de formação. Quando comparado a outros programas de formação, o efeito da prática docente não se manifestaria o suficiente para tornar os grupos significativamente diferentes.

Passemos a comparar o Grupo 3 ao Grupo 0. Para nossa hipótese se confirmar, na comparação desses dois grupos, é possível que haja diferença significativa em todas as variáveis analisadas, com ressalvas para a variável Nota de entrada no curso e para Média do último estágio, que passa a ser uma incógnita. No primeiro caso, porque, como vimos antes da primeira descrição, houve uma certa homogeneidade da nota de entrada dos egressos. Então, é esperado que não apresente diferença significativa. No segundo caso, porque ambos os grupos tiveram a mesma formação prática: apenas as aulas dos estágios supervisionados obrigatórios, sem o acréscimo proporcionado pelo Pibid. Entretanto, como não houve diferença do Grupo 3 em relação ao Grupo 2, é possível que a formação geral tenha trazido consigo bons resultados também para a Média do último estágio e isso se confirmaria se o Grupo 3 se sobressaísse ao Grupo 0 na variável que mede a prática docente. Vamos ao resultado:

Quadro 23 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo 3 *versus* Grupo 0 (Outro/s programa/s+Assistência estudantil+Bolsa de trabalho *versus* Não participantes de programa/s+Assistência estudantil+Bolsa de trabalho, respectivamente)

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo 3	103	9831,32	207	1,97	0,07
	Grupo 0	111	9673,07			
Média Geral Ponderada	Grupo 3	103	7,97	207	1,97	0,01*
	Grupo 0	111	7,78			
Média do último estágio	Grupo 3	103	8,60	212	1,97	0,07
	Grupo 0	111	8,31			
Índice de regularidade	Grupo 3	103	0,89	212	1,97	0,001**
	Grupo 0	111	0,82			
Semestres despendidos no curso	Grupo 3	103	8,98	196	1,97	<0,0001***
	Grupo 0	111	10,44			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo 3	103	0,62	178	1,97	0,002**
	Grupo 0	111	1,41			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Parte de nossas hipóteses se confirmou. O resultado indica que ambos os grupos entraram em seus cursos sem diferença significativa, mas que, ao saírem, se diferenciaram significativamente. A relação MGP/índices que medem o tempo se confirmou: o grupo que se sobressaiu na MGP também se sobressaiu nos índices que mediram o tempo no curso.

O fato de não ter havido diferença na Média do último estágio, por um lado é explicado pela formação equivalente que tiveram na prática de docência, já que ambos os grupos só cursaram as disciplinas de estágio, mas, por outro lado, não nos deu a certeza de que, quando os egressos participaram do Pibid, juntamente com outro/s programa/s de formação, tiveram o

mesmo efeito na formação prática que quando os egressos participaram apenas do Pibid como programa de formação.

Entretanto, não sendo rigorosos com o intervalo de confiança de 95%, poderíamos afirmar que o bom desempenho acadêmico trouxe consigo o bom desempenho na Média do último estágio, representativa da prática docente, já que a possibilidade de o resultado do teste cair fora do intervalo de confiança foi de 7% (significância: 0,07), o que reduziria o intervalo de confiança para 93%. Da mesma forma poderíamos inferir que o Grupo 3 já entrou no curso com melhor desempenho que o Grupo 0, uma vez que o valor da significância também foi 0,07.

Tendo feito todos os cruzamentos possíveis entre os grupos, passamos a expor um quadro geral a partir do qual podemos ter uma melhor visualização dos resultados.

5.2.3.1 Resultado geral da terceira descrição

Esta subseção tem por objetivo fazer um resumo da terceira descrição. Apresentamos o cruzamento dos grupos na mesma sequência em que já foram apresentados os comparativos dos pares. Como já dissemos, as cores se referem ao resultado do primeiro grupo, ou seja, no caso do Quadro 24, do grupo que está acima na segunda linha de cada coluna: cor azul=sentido positivo para o grupo de cima; cor laranja=sentido negativo para o grupo de cima; valor da significância em negrito=há diferença estatisticamente significativa entre os grupos comparados. Vamos ao quadro:

Quadro 24 – Resumo dos comparativos dos grupos 0, 1, 2 e 3

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6	Coluna 7
Grupos	Grupo 1 X Grupo 0	Grupo 1 X Grupo 2	Grupo 1 X Grupo 3	Grupo 2 X Grupo 0	Grupo 2 X Grupo 3	Grupo 3 X Grupo 0
Variável analisada						
Nota de entrada no curso	0,06	0,005**	<0,0001***	0,28	0,62	0,07
Média Geral Ponderada	0,19	0,08	0,30	0,002**	0,40	0,01*
Média do último estágio	0,01*	0,81	0,47	0,01*	0,36	0,07
Índice de regularidade	0,75	0,08	0,002**	0,04*	0,33	0,001**
Semestres despendidos no curso	0,17	0,02*	0,0003***	0,0003***	0,34	<0,0001***
Semestres a mais do tempo regular	0,51	0,16	0,03*	0,03*	0,69	0,002**

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Pelo quadro geral, sempre que os grupos compostos por egressos participantes de quaisquer programas de formação (grupos 1, 2 e 3) são cruzados com o Grupo 0, há mais

resultados positivos para os primeiros grupos (conferir colunas 2, 5 e 7), ou seja, quando ambos os grupos comparados não se aproximam nas variáveis analisadas, destacam-se em relação ao grupo cujos componentes não participaram de programa/s de formação. Pela comparação das três colunas, quanto mais programas de formação entraram na composição dos grupos, mais resultados positivos foram alcançados em relação ao Grupo 0: em ordem crescente de resultados positivos, o Grupo 1 (composto apenas pelo Pibid como programa de formação) alcançou apenas um resultado de destaque; o Grupo 3 (composto por outro/s programa/s de formação diferente do Pibid) alcançou quatro resultados positivos; e o Grupo 2 (Pibid e outro/s programa/s de formação) se destacou entre os demais, obtendo cinco resultados positivos. Entretanto, a conclusão de que quanto mais tipos de programas compuseram os grupos mais resultados foram alcançados pode mudar, se relativizarmos o valor da significância do teste, conforme já fizemos ao desprevermos o comparativo do Grupo 3 ao Grupo 0. Nesse caso, podemos concluir que o Grupo 3 (ver coluna 7) obteve resultados positivos em todas as variáveis analisadas, ultrapassando o Grupo 2. Em relação aos outros grupos, trata-se, portanto, de um grupo seletivo desde a entrada no curso.

Por um lado, esse resultado pode indicar que a participação dos egressos nos programas de formação melhorou seus índices acadêmicos. De forma geral, isso pôde ser confirmado por maior parte dos egressos ao responderem à questão 17 do questionário, na qual perguntamos se melhoraram seu desempenho acadêmico durante a participação no programa que consideraram mais importante para a sua formação ou no único programa do qual tinham participado. Considerando as respostas dos grupos 1, 2 e 3 da subamostra⁵¹, 67,61% (167 de 247) disseram terem melhorado seu desempenho acadêmico, mas 31,58% (78 de 247) disseram que a participação no programa não interferiu nem positivamente nem negativamente; já dois dos egressos (0,81%) disseram que pioraram seu desempenho acadêmico.

Por outro lado, não podemos atribuir os resultados apenas à formação proporcionada pelos programas, já que, para deles participarem, os egressos passaram por seleção, para a qual um dos requisitos, mas não o único, foi ter bom desempenho acadêmico, conforme já discutimos. Sendo assim, entendemos que pode ter havido um ciclo que se retroalimentou: aos “melhores” alunos foram dadas chances de aprimoramento e por conta dessas chances melhoraram ainda mais seu desempenho. Isso pode ser confirmado se confrontarmos esses

⁵¹ Considerando todas as respostas dadas ao questionário (amostra), os percentuais se aproximam consideravelmente: 68,15% (214 de 314) disseram que melhoraram seu desempenho acadêmico; 31,21% (98 de 314) disseram que a participação no programa não interferiu nem positivamente nem negativamente no desempenho acadêmico; e dois dos egressos (0,64%) disseram que pioraram seu desempenho acadêmico.

dados com os que relatamos em relação aos egressos que seguiram para a pós-graduação na seção anterior. Naquela ocasião, concluímos que os que prosseguiram para a pós-graduação (equivalente a 1/3 da amostra) já entraram em seus cursos com notas superiores a todos os outros egressos e que maior parte deles passaram pelos programas durante o curso. Confrontando esse dado com o de que os níveis mais altos da pós-graduação (mestrado e doutorado) estão relacionados aos grupos 2 e 3⁵², em cuja composição o percentual de egressos participantes de iniciação científica ultrapassou 86%, podemos inferir, por um lado, que os programas que compuseram o Grupo 3, já que também estão presentes no Grupo 2, fizeram mais efeitos que todos os outros programas; por outro lado, podemos inferir também que fizeram uma seleção mais rigorosa do que o Pibid na entrada. Tudo isso justificaria, por exemplo, o fato de o Grupo 1 não obter os mesmos resultados que o Grupo 2.

Comparando os resultados do quadro resumo aos da primeira descrição, em que todos os egressos participantes de programa/s foram inseridos num mesmo grupo para ser cruzado com o grupo que não participou de programa/s, verificamos que, naquele resultado, os dados indicavam que os egressos que participaram de quaisquer programas se destacavam em todas as variáveis, com exceção da Nota de entrada no Curso (cf. Quadro 14). Aqui a interpretação já muda: há resultados positivos em variáveis que são especificidades de determinados grupos, mas não de outros. Para citar um exemplo, a Média do último estágio foi destaque apenas para os grupos em cuja composição entraram egressos pibidianos, já o melhor resultado da MGP está mais ligado aos programas que compuseram o Grupo 3. Dizemos isso porque, por uma observação geral, os resultados advindos do Grupo 2 poderiam ter decorrido da participação dos egressos também em programas que compuseram o Grupo 3, principalmente na iniciação científica, já que, quando os egressos participaram apenas do Pibid (Grupo 1), os mesmos resultados não foram observados.

Comparando os resultados do quadro resumo aos da segunda descrição, em que todos os pibidianos compuseram um único grupo (Grupo Pibid), verificamos que o único resultado positivo que se repetiu nos grupos 1 e 2, também compostos por pibidianos, quando comparados ao Grupo 0, foi a variável Média do último estágio. Os resultados positivos da MGP e dos Semestres despendidos no curso alcançados na segunda descrição pelo Grupo Pibid (cf. Quadro 15) só se repetiram no Grupo 2. Nesse sentido, o resultado dessas variáveis está mais ligado aos programas que compuseram o Grupo 3 do que ao Pibid, já que esses programas também estavam presentes no Grupo 2. Como vimos, o Grupo 2, por conta de sua composição

⁵² Essa conclusão está exposta na subseção 5.5.2, quando investigamos o que ocorreu com os egressos após concluírem o curso no que se refere à formação continuada.

complementar (Pibid+outro/s programa/s), aproximou-se muito mais do Grupo 3 do que do Grupo 1. Isso pode ser visualizado na coluna 6, na qual não houve diferença estatisticamente significativa em nenhuma das variáveis analisadas, e pelos resultados das colunas 5 e 7, que, quando comparados ao Grupo 0, repetem quase todos os resultados.

Isso indica que o único resultado positivo que pôde ser aferido como inerente à participação no Pibid foi a variável Média do último estágio, porque, quando os grupos 1 e 2 foram cruzados com o Grupo 0, houve uma diferença estatisticamente significativa com vantagem para os grupos em cuja composição entraram os pibidianos. Embora fosse esperado que o Grupo 2 também se sobrepusesse nessa variável em relação ao Grupo 3, isso não se verificou, o que nos induziu a levantar a hipótese de que um melhor desempenho acadêmico trouxe consigo também um melhor desempenho na Média do último estágio, que foi representativa da prática docente nesta pesquisa. É possível que por um acompanhamento da prática docente entre os participantes desses dois grupos possam aparecer diferenças, mas por esta abordagem aqui exposta, não foi possível aferir isso.

Embora tenhamos chegado à relação entre ter participado do Pibid e ter um melhor desempenho na Média do último estágio, essa relação não se verificou nos outros índices acadêmicos: no caso da Nota de entrada no curso, não podemos atribuir os melhores resultados dos grupos 2 e 3, quando comparados ao Grupo 1 (ver colunas 3 e 4), a nenhum programa, já que essa nota é decorrente de uma seleção que avalia os conhecimentos e habilidades adquiridos na educação básica, entretanto ela nos serviu de referência para observarmos que grupos já tinham um melhor desempenho mesmo antes de entrar nos cursos de licenciatura e o que isso poderia indicar em relação à composição desses grupos; no que se refere à MGP, não pudemos aferir em que proporção ela esteve relacionada à seleção para entrar nos programas ou ao aumento do desempenho acadêmico proporcionado pelos programas, já que não tivemos como comparar o antes e o depois da participação.

Isso não significa dizer que o Pibid não tenha contribuído para melhorar o desempenho acadêmico representado pela MGP, conforme 73,29% dos pibidianos responderam na questão 17, mas não foi suficiente para diferenciar significativamente o Pibid do grupo dos que não participaram de programa/s de formação. Essa mesma conclusão pode ser estendida aos índices que medem o tempo no curso (Índice de regularidade, Semestres despendidos no curso, Semestres a mais do tempo regular), já que, conforme discutimos, houve uma relação entre a MGP e esses índices.

Tendo chegado à conclusão de que o Pibid trouxe efeito para a Média do último estágio, que é representativa da prática docente, confrontamos essa informação com a

autoavaliação dos próprios egressos em relação ao preparo para assumir uma sala de aula. Na questão 9, perguntamos aos egressos como eles avaliavam o seu preparo para assumir uma sala de aula assim que se formaram. Distribuímos as respostas de acordo com a composição dos grupos desta terceira descrição. Como todos os egressos da amostra responderam à pergunta, consideramos todas as 467 respostas dadas, diferentemente do que fizemos com todos os outros testes nesta seção.

Tabela 10 – Autoavaliação dos egressos sobre o preparo para assumir uma sala de aula assim que se formaram

Autoavaliação	Grupos		Grupo 0		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Excelente (daria nota 9 ou 10)	60	12,85	19	12,42	18	16,22	15	19,74	8	6,30
Bom (daria nota 7 ou 8)	307	65,74	102	66,67	70	63,06	44	57,89	91	71,65
Regular (daria nota 5 ou 6)	89	19,06	29	18,95	22	19,82	13	17,11	25	19,69
Ruim (daria nota 4)	10	2,14	2	1,31	1	0,90	4	5,26	3	2,36
Péssimo (daria nota abaixo de 4)	1	0,21	1	0,65	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	467	100	153	100	111	100	76	100	127	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

O grupo que mais se aproximou do Geral foi o Grupo 0, já que os percentuais em todos os níveis de autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram ficaram muito próximos. Comparando os grupos 1 e 2, que foram compostos por pibidianos, ao Grupo 0, houve um percentual maior para os pibidianos em ambos os grupos, no nível excelente, mas ambos os grupos ficaram abaixo no nível bom. Já no nível ruim, o Grupo 2 ficou bem acima do Grupo 0 e o Grupo 1 se aproximou nesse nível de autoavaliação. O nível péssimo apareceu apenas no Grupo 0 com um único respondente.

Já no comparativo do Grupo 3 em relação ao Grupo 0 também houve aproximação dos percentuais em quase todos os níveis de autoavaliação, com exceção do nível excelente no qual o Grupo 3 ficou bem abaixo do Grupo 0.

Fazendo as médias dos percentuais dos grupos 1 e 2 juntos, já que ambos foram compostos por pibidianos, houve uma repetição da comparação feita com os grupos separados em relação também ao Grupo 0: houve um percentual maior para os grupos 1 e 2 juntos no nível excelente, mas abaixo no nível bom, conforme pode ser conferido na Tabela 11. Em relação ao nível ruim, os grupos 1 e 2 também permaneceram com um percentual acima do Grupo 0.

Tabela 11 – Percentual de autoavaliação dos egressos sobre o preparo para assumir uma sala de aula assim que se formou dos Grupos 1 e 2 juntos em relação ao Grupo 0.

Autoavaliação	Grupos	
	Grupo 0 %	Grupos 1 e 2 %
Excelente (daria nota 9 ou 10)	12,42	17,98
Bom (daria nota 7 ou 8)	66,67	60,48
Regular (daria nota 5 ou 6)	18,95	18,47
Ruim (daria nota 4)	1,31	3,08
Péssimo (daria nota abaixo de 4)	0,65	0,00
Total	100,00	100,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Mesmo por essa análise geral dos percentuais, podemos inferir que não há diferenças extremas entre os grupos nas autoavaliações de seu preparo para assumir uma sala de aula. Ainda assim, para aferir se essas diferenças são estatisticamente significativas, aplicamos o Test-t de Student às notas atribuídas pelos próprios egressos ao seu preparo. Como as alternativas da questão não foram previstas em escala linear (de 0 a 10), mas por intervalos de notas, criamos a estratégia de atribuir a maior nota do intervalo para cada nível de autoavaliação. Assim, para quem respondeu “excelente”, substituímos por nota dez; para quem respondeu “bom”, por nota oito; “regular”, por seis; “ruim”, por quatro; e “péssimo”, por 3,9. Depois fizemos todas as possibilidades de cruzamento entre os grupos, ora individualmente, ora juntando grupos, conforme pode ser conferido no Quadro 25. Ressaltamos que a cor cinza não tem significado: serve apenas para facilitar a visualização dos resultados.

Quadro 25 – Autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram

Grupos	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Grupo 1	111	7,89	235	1,97	0,51
Grupo 0	153	7,79			
Grupo 1	111	7,89	141	1,97	0,81
Grupo 2	76	7,84			
Grupo 1	111	7,89	224	1,97	0,10
Grupo 3	127	7,63			
Grupo 2	76	7,84	126	1,97	0,79
Grupo 0	153	7,79			
Grupo 2	76	7,84	125	1,97	0,31
Grupo 3	127	7,63			
Grupo 3	127	7,63	275	1,96	0,28
Grupo 0	153	7,79			
Grupos 1 e 2	187	7,87	361	1,96	0,22
Grupos 0 e 3	280	7,72			
Grupos 1 e 2	187	7,87	334	1,96	0,56
Grupos 0	153	7,79			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Em todos os comparativos, os grupos atingiram médias muito aproximadas ficando entre 7,63, a menor, e 7,89, a maior. A partir dos valores da significância dos testes, inferimos que não houve diferenças estatisticamente significativas entre nenhum dos pares de grupos comparados no que diz respeito à autoavaliação do preparo para assumir uma sala de aula assim que os egressos se formaram. Entretanto, considerando o valor mais próximo estabelecido para a significância de 0,05, poderíamos dizer que o Grupo 1 se sente melhor preparado para assumir uma sala de aula em relação ao Grupo 3, já que, no comparativo dos grupos, foi o que mais se aproximou do valor estabelecido (significância: 0,10).

Embora tenhamos chegado à conclusão de que o Pibid trouxe resultado para a prática de docência, a autoestima de seus participantes não superou a dos egressos que não participaram de programas de formação. Por outro lado, isso pode indicar que ao fazerem uma autoavaliação, os pibidianos tenham sido mais exigentes consigo mesmos a esse respeito, por já terem enfrentado uma sala de aula por mais tempo que os outros. Essa experiência pôde ter trazido uma percepção de que o professor está sempre em formação.

Depois de termos apresentado e discutido os resultados referentes aos testes estatísticos aplicados com o objetivo de aferirmos se o Pibid teve ou não interferência na melhoria dos índices acadêmicos, passamos a expor se houve alguma relação entre a participação dos egressos no programa e sua permanência no curso.

5.3 Efeito permanência proporcionado pelo Pibid na amostra da população investigada

A partir dos conceitos de permanência expostos nesta subseção, a partir dos critérios que a UFS usa para considerar aluno evadido e a partir de um breve histórico da investigação que fizemos durante toda a pesquisa a respeito do efeito permanência que o Pibid pudesse ter causado, esta subseção chegou ao percentual que consideramos ter sido efeito permanência do programa na população investigada de acordo com a perspectiva dos próprios egressos.

5.3.1 Conceito de permanência adotado

No texto de qualificação desta tese, apresentamos a hipótese de que o Pibid trouxe um efeito permanência para os cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho. Esse efeito pode ser entendido por dois vieses: um que considera o tempo no curso, conforme vimos nas subseções anteriores, e outro que evita a evasão.

Em relação ao primeiro viés, vimos que, se o Pibid evitou que alguns estudantes atrasassem o curso, esse efeito não foi significativo para o cálculo geral, quando consideramos os grupos analisados. Vimos que o grupo que participou do Pibid (Grupo 1), em relação ao grupo que não participou de nenhum programa de formação (Grupo 0), não se diferenciou significativamente em relação aos índices que mediram o tempo no curso. Embora o Grupo 2 também tenha sido formado por egressos participantes do Pibid e os resultados dos índices que medem o tempo tenham sido positivos para o Grupo 2, quando comparado ao Grupo 0, não chegamos a uma aferição conclusiva a respeito do efeito do programa nesse aspecto, porque, além de outros programas estarem interferindo no resultado, pode ter sido um resultado regular associado à MGP. Assim, da mesma forma que não conseguimos aferir se as diferenças da MGP vieram apenas do programa, também não pudemos aferir isso em relação a esses índices.

Em relação ao segundo viés, o efeito permanência ocorre quando se evita que haja evasão dos estudantes de seus cursos. Antes de passarmos para os dados, convém esclarecer que usamos o critério usado pela UFS para considerar o cálculo do quantitativo de alunos evadidos: entram no quantitativo de evadidos todos os estudantes que cancelam o vínculo com o curso, independentemente de qualquer causa, inclusive decorrente de transferência interna para outro curso dentro da própria instituição.

5.3.2 Efeito permanência do Pibid

Esta subseção tem por objetivo apresentar o efeito permanência proporcionado pelo Pibid no âmbito do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, entretanto restrito à amostra da pesquisa. Não expusemos esse resultado de forma direta porque, durante as fases da pesquisa, mudaram não só números e percentuais como também nosso olhar sobre esses dados. Portanto, optamos por fazer uma breve retrospectiva a fim de entendermos melhor como chegamos ao resultado.

Em 2015, nossa tese focou na hipótese de que o Pibid funcionava como um programa de permanência dos estudantes de licenciatura em seus cursos. Para aferirmos isso, naquele momento, compararíamos o percentual de evasão entre participantes e não participantes do Pibid. Para o cálculo de evasão, utilizamos a regra de três simples, ou seja, dividimos a parte pelo todo e multiplicamos o resultado por cem. Essa fórmula nos dá o percentual da parte em relação ao todo. Assim, nesta pesquisa, para resumo publicado em 2016, dividimos o quantitativo de participantes do Pibid que evadiram do curso de Letras-Português⁵³ pelo quantitativo total de participantes do curso no Pibid e multiplicamos o resultado por cem. Esse cálculo foi feito considerando o total de estudantes participantes do programa desde o início até aquele momento, já que não dispúnhamos do histórico de ingressantes e de evadidos do programa a cada ano. O mesmo cálculo foi feito para chegarmos ao percentual de evasão do curso, no qual consideramos o quantitativo de evadidos em relação ao quantitativo de ingressantes no mesmo período.

Naquela ocasião, os dados de evasão do curso de Letras-Português, considerados desde o início das atividades do Pibid, em 2009, até 2015, apontavam que, entre os egressos do programa, 4,54% (3 de 66 egressos) se desvincularam do curso; já entre os não bolsistas, o percentual de evasão chegava a 38,74% (JESUS; FREITAG, 2016, p. 201). A diferença de percentual (34,02%) nos indicava que o Pibid causava um efeito permanência considerável. Na fase de qualificação, em 2016, atualizamos os dados e o percentual de evasão entre os pibidianos caiu para 3,03%⁵⁴.

⁵³ Nessa fase, nossa população estava limitada ao Curso de Letras-Português do *Campus* Professor Alberto Carvalho, conforme expomos na metodologia.

⁵⁴ Ao atualizarmos os dados para a qualificação, percebemos que o *status* de um dos evadidos que havia participado do Pibid havia mudado para ativo. Isso é possível quando, por processo seletivo, o aluno que perdeu o vínculo com a universidade é readmitido no mesmo curso do qual foi desvinculado anteriormente. Em virtude disso, na fase de qualificação, o percentual mudou para 3,03% (2 de 66). Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=136¬icia=217073031>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Posteriormente à qualificação, ampliamos a população, que passou a ser todos os egressos dos cursos de licenciatura do mesmo *campus*, conforme expomos na metodologia. Com a ampliação da população, os dados foram atualizados novamente e chegamos aos seguintes resultados: considerados desde o início das atividades do programa, em 2009, até 2016, os dados apontavam que 4,4% dos bolsistas do Pibid tinham se desvinculado de seus cursos; já a taxa total de evasão dos sete cursos no *campus* era de 47,8% dos ingressantes no mesmo período. Entre os não participantes do programa apenas, essa taxa aumentava para 56,8% (JESUS; FREITAG, 2018, p. 159). Era uma diferença de percentual de 52,4%, o que indicava que, no *campus* todo, o percentual de evasão era maior do que no curso de Letras, mas não só isso, que o Pibid apresentava maior efeito no todo do que naquele curso.

Usando o mesmo procedimento comparativo no curso de Química do *Campus* de São Cristóvão da UFS, Lima (2018), em tese defendida em abril de 2018, chegou a resultados semelhantes. No período de 2009 a 2013, a diferença na evasão entre participantes e não participantes do Pibid naquele curso chegou a 52,28%. No período analisado, de 376 ingressantes no curso, 253 não pibidianos (67,28%) cancelaram o curso e de 20 pibidianos que ingressaram no mesmo período, 3 o cancelaram (15%). Entre os pibidianos que entraram no programa em 2014, a taxa de evasão reduziu para 10,35%. Os dados dos que não eram do Pibid não foram colocados para efeito de comparação.

Conforme expomos na metodologia, para esta pesquisa, tivemos dificuldade de identificar com precisão quais estudantes haviam participado do Pibid. Para fazer uma nova atualização dos dados que abrangesse o período final de nossa amostra – até 2017/1 – continuamos com a estratégia que já vinha sendo adotada para o curso de Letras: comparar a lista de pagamento dos bolsistas do mês seguinte com a do mês anterior para identificar quem ia deixando de receber a bolsa. Além dessa estratégia, solicitamos as informações aos coordenadores de área dos cursos que estavam há mais tempo no programa, com exceção do de Letras, cujos dados já vinham sendo atualizados. Essa atualização ocorreu no final de outubro de 2017 (26/10), quando o semestre letivo 2017/1 já estava finalizado.

Cruzando os nomes enviados pelos coordenadores com os das listas da Capes, pudemos identificar algumas diferenças: 104 alunos dos que nos foram enviados pelos coordenadores de área não constavam na lista da Capes⁵⁵. Então, somamos os 104 aos da lista

⁵⁵ Supomos que essa diferença se deva a pelo menos dois motivos. Primeiro: a Capes só passou a publicar o relatório de pagamento apenas a partir de 2013. Mesmo publicando nomes de licenciandos que entraram no programa pelos editais de 2009 e de 2011 do programa, é possível que alguns nomes não tenham aparecido no nosso levantamento porque, em 2013, já estivessem formados, portanto já estavam desligados do Pibid. Segundo: é possível que tenha havido bolsistas voluntários que não entraram na lista de pagamento, já que, nas respostas ao

da Capes, perfazendo um total de 499 egressos do programa distribuídos por curso e por *status* do curso conforme Tabela 12:

Tabela 12 - Distribuição dos egressos do Pibid por curso e por status do curso

Curso/ <i>Status</i> do curso	Concluído	Ativo	Cancelado	Total
Ciências Biológicas	47+2(QUI ⁵⁶)=49	3	-	52
Física	20	18	7	45
Geografia	50	3	1	54
Letras	77	12	2	91
Matemática	54	19	5	78
Pedagogia	65	38	3-1(Letras ⁵⁷)=2	106
Química	53-2(BIO)=51	14	9	75
Total	366⁵⁸	107	26	499

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Por esses dados, no período que vai do início do programa até 2017/1, calculando o percentual de alunos que participaram do Pibid, mas que evadiram do curso, obtivemos 5,2% de evasão entre os pibidianos (26 de 499). Trata-se de um resultado bem inferior ao resultado da evasão geral de quase 50% nos cursos de licenciatura do *campus* no mesmo período. Se levarmos em conta a evasão por curso, a evasão entre os pibidianos segue a mesma dinâmica da evasão geral, ou seja, os cursos em que há mais evasão são Física, Matemática e Química. Vejamos o Gráfico 33 para visualizarmos os dados gerais:

questionário, 5,88% (11 de 187) dos egressos participantes do Pibid disseram, na questão 20, ter participado de forma voluntária. Entretanto, o percentual da diferença no levantamento aqui exposto, chega a 20,84% (104 de 499 egressos do Pibid), muito superior ao que computamos na amostra. Além disso, consultamos o coordenador do subprojeto em que houve maior diferença desse quantitativo e ele nos informou que no subprojeto que ele coordenava não havia voluntários. Ressaltamos que essas justificativas são apenas especulações. O fato é que a falta de acesso a quantitativos precisos não nos dá a certeza de que os cálculos de evasão que vínhamos fazendo sejam verossímeis, já que consideraram toda a população e, como são dois grupos diferentes – participantes e não participantes do programa – se um nome não aparece num grupo, por consequência, estará no outro grupo, o que interfere no resultado.

⁵⁶ Preferimos colocar dessa forma porque dois dos participantes do Pibid de Ciências Biológicas apareciam nas listas da Capes como sendo do curso de Química. Como fizemos a soma aqui, diminuímos no curso de Química.

⁵⁷ Uma das alunas que constavam na lista de pagamento da Capes como sendo do Pibid de Pedagogia de Itabaiana, era matriculada no curso de Licenciatura plena - Português e Francês no *Campus* de São Cristóvão, mas cancelou o curso.

⁵⁸ Esse número difere dos 360 apresentados na metodologia, porque aqui estamos considerando todos os egressos participantes do Pibid que conseguimos localizar. Na metodologia, incluímos apenas os egressos que nos foram disponibilizados pelo DAA. É possível que, quando o DAA nos disponibilizou os dados, alguns estudantes que estavam se formando naquele período (2017/1) não tenham entrado na relação porque pode ter ocorrido o fato de algum diário de classe não ter sido encerrado ainda.

Gráfico 33 – Histórico de evasão dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho (2006-2016)

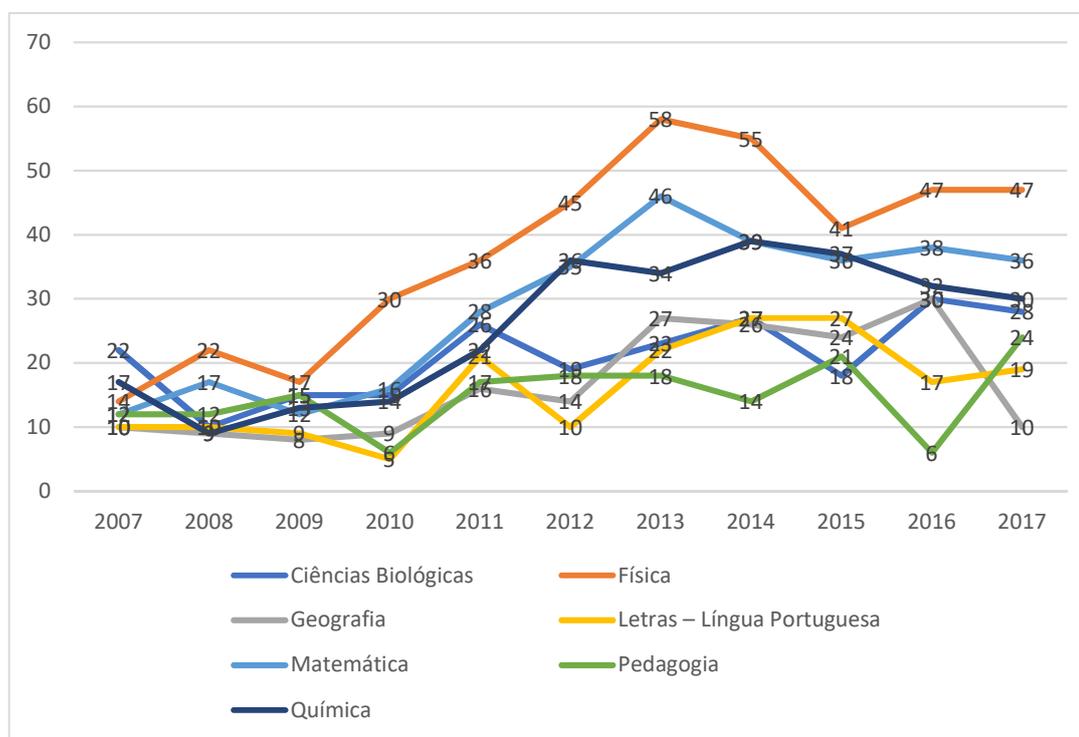


Gráfico elaborado a partir de dados fornecidos pela Copac/UFS

Nos dados gerais, até 2010, o curso que se destacava na evasão era o de Física, mas, a partir daquele ano, os cursos de Matemática e de Química, embora ficando abaixo do de Física, também começaram a se destacar em relação aos outros quatro cursos. A partir de 2013, Física e Matemática começaram a reduzir a evasão em relação a 2012, ano até o qual só vinham aumentando, mas Física começou a aumentar novamente em 2016, permanecendo igual em 2017. Diferentemente dos outros dois, na sequência, em 2014, Química aumentou o quantitativo de evadidos, mas a partir daí começou a reduzi-lo até 2017. Já Matemática começou a reduzir a evasão em 2014, que permaneceu com quase a mesma média até 2017. O outro curso que também passou a reduzir a evasão, mas só a partir de 2015, foi Letras-Português. Em relação aos outros três cursos, desde o início, houve uma certa regularidade nas linhas, havendo oscilações, ora aumentando, ora diminuindo o quantitativo de evadidos, mas ficando sempre abaixo dos três cursos de destaque. Esses números indicam que, a partir do aumento do número de bolsas do Pibid, em 2014, é possível que o programa tenha evitado evasão nos três cursos em que havia mais evasão – Física, Matemática e Química – e, em 2016 e 2017, no de Letras-Português.

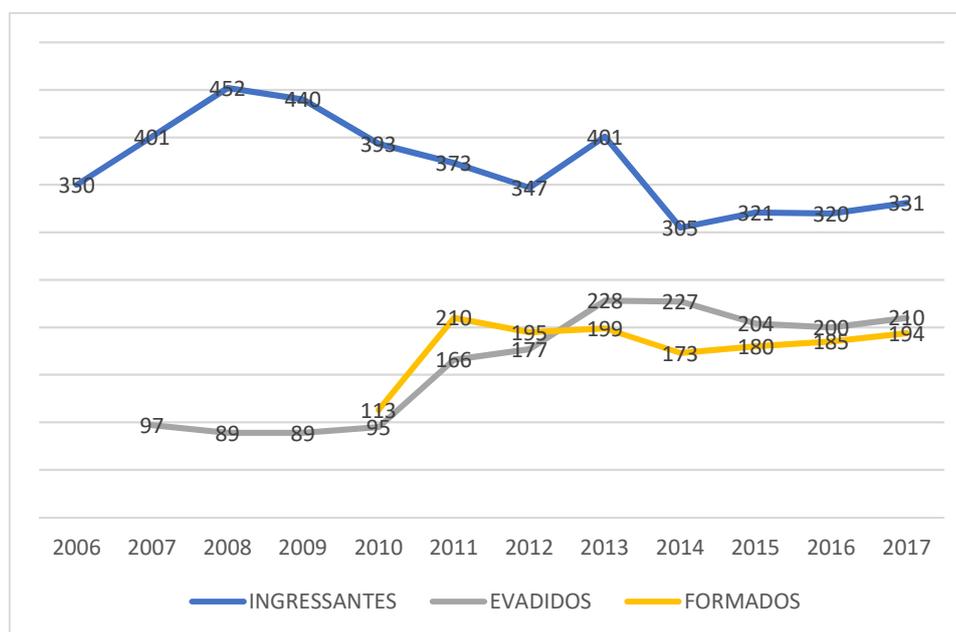
Como os dados a que tivemos acesso dos egressos do Pibid não nos permitiram fazer o mesmo histórico durante os anos, não temos como comparar se a evasão entre os pibidianos seguiu uma dinâmica parecida com esses dados gerais ou se ocorreu de forma diferente, mas, coincidentemente ou não, os três cursos se destacam também na evasão entre os pibidianos.

Além disso, as imprecisões dos quantitativos de egressos do Pibid a que tivemos acesso não nos permitem afirmar categoricamente que se trata de um resultado verossímil, já que, por consequência direta, o participante do programa que não entra no cálculo de seu grupo acaba entrando no cálculo do outro grupo, o que camufla o resultado.

Por conta dessa constatação, começamos a investigar se, no histórico de egressos de todos os cursos conjuntamente, poderíamos visualizar alguma alteração na linha que indica o quantitativo de formados durante os anos, pois, se o Pibid evitou a evasão, a partir de alguns anos após sua implementação, deveríamos visualizar uma redução na evasão e um aumento do quantitativo de formados em relação ao quantitativo de antes do programa. Sendo assim, tendo o Pibid sido implementado no *campus* a partir de 2009, seus efeitos sobre a evasão poderiam ser sentidos um ou dois anos depois de implementado e o aumento do número de formados começariam a aparecer dois ou três anos depois, quando os bolsistas estariam concluindo o curso, ou seja, a partir de 2011 ou de 2012. Se isso não ocorresse por conta do quantitativo de bolsas que era pequeno, que pelo menos passássemos a visualizar esse resultado a partir de 2014, quando o quantitativo de bolsas do Pibid mais que duplicou naquele *campus* (de 154 para 395 bolsas), conforme já vimos.

Observemos o quantitativo de ingressantes, de evadidos e de formados na linha do tempo no período do início do *campus* até 2017. Inserimos o quantitativo de ingressantes no gráfico para ponderarmos os resultados, já que aumentando ou reduzindo o quantitativo de ingressantes, no futuro, isso pode interferir no quantitativo de formados.

Gráfico 34 – Histórico de ingressantes, evadidos e formados no *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados disponibilizados pela Copac/UFS

Até 2013, com exceção de 2012, o número de ingressantes sempre ultrapassou as 350 vagas iniciais, que eram ofertadas por meio de vestibular. Isso é possível porque há outros meios de ingressar nos cursos da UFS: transferência interna, transferência externa, portador de diploma, readmissão dos estudantes que perderam o vínculo com a instituição ou ainda por via judicial⁵⁹. Esses outros meios, com exceção dos ocupantes de vagas por via judicial, têm por objetivo preencher as vagas ociosas decorrentes da evasão. Com a substituição do vestibular pelo Sisu, em 2014, houve uma queda considerável no quantitativo de ingressantes dos cursos de licenciatura do *campus*⁶⁰. Nesse sentido, há o indicativo de que houve um impacto negativo causado pelo Sisu nesse quantitativo. Por outro lado, o quantitativo de evadidos começou a cair e o quantitativo de formados começou a aumentar nesse mesmo ano. É possível que o efeito do Sisu tenha refletido na evasão, mas não no quantitativo de formados, já que os primeiros alunos

⁵⁹ A partir de 2010, quando foram implementadas ações afirmativas na UFS, reservando cotas para estudantes oriundos da rede pública de educação, os candidatos que se sentiam injustiçados por não entrarem no curso pretendido, apesar de terem obtido maior nota no vestibular do que outros que entraram com menor nota, entraram com ações judiciais e começaram seus cursos amparados por liminares concedidas pela justiça.

⁶⁰ Destacamos que, em decorrência do aclave da linha de ingressantes em 2013, há a expectativa de que, a partir de 2018, quando maior parte desses ingressantes começarem a concluir o curso, haja um maior quantitativo de formados. Entretanto, a perspectiva para os anos seguintes é uma estabilização do número de formados de 2016, com aproximadamente 52% em relação ao quantitativo de vagas que são ofertadas anualmente (350).

do Sisu só se formariam a partir de 2017. Teria sido esse aumento do número de formados efeito do Pibid? Pode ser um indicativo.

Apesar de, em 2010, o número de formados corresponder a apenas 32,28% dos ingressantes de 2006, e, em 2011, corresponder a 52,37% dos ingressantes de 2007, observando o período de 2010 a 2011, se compararmos com o percurso total da linha de formados, aferimos um resultado muito positivo nesse quantitativo, já que o número de ingressantes vinha caindo desde 2008 e, mesmo assim, o número de formados aumentou de 2010 para 2011.

Um dos motivos desse aumento de 2011, é justificado pelo fato de, em 2010, o curso de Pedagogia não ter entrado na soma, já que não formou ninguém nesse ano, e ter entrado em 2011, quando formou sua primeira turma. Entretanto, em 2011, Pedagogia não poderia ser responsável pela diferença de 97 estudantes formados a mais, dos quais formou apenas 26. O saldo da diferença de 2011 para 2010 foi decorrente também do aumento do quantitativo de formados dos outros seis cursos: Ciências Biológicas formou 21 a mais em 2011 em relação a 2010; Física, seis; Geografia, oito; Letras-Português, quinze; Matemática, onze; e Química, dez.

Considerando que, no *campus*, o Pibid tinha sido implementado dois anos antes, seria possível que as aproximadas 154 bolsas de iniciação à docência tivessem causado esse efeito ou foi um processo regular de saída dos estudantes que ficaram retidos nos anos anteriores? Mesmo não descartando a hipótese de algum efeito do programa nos números desse período, defendemos que a maior causa seja a segunda opção, uma vez que, se o impacto tivesse vindo totalmente do Pibid, esperaríamos uma redução na evasão, o que não ocorreu, ao contrário, cresceu junto com o número de formados nesse mesmo período. Além disso, observando o histórico posterior, quando, em 2014, foram mais que duplicadas as bolsas de iniciação à docência, passando de 154 bolsas para 395, esperaríamos que houvesse um maior acríve da linha de formados, mas isso também não ocorreu.

Na linha de formados, percebemos um declive que se estende pelos anos de 2011 até 2014. Além disso, a linha de evasão subiu consideravelmente de 2010 até 2013. Os dados dessas duas linhas analisadas juntas, mas isoladas da linha de ingressantes, poderiam indicar que o Pibid fez um efeito contrário na permanência, ou seja, o Pibid teria afastado os graduandos de seus cursos. Entretanto, mesmo que todos os evadidos do Pibid se concentrassem apenas nesse período (2010-2013), os 26 evadidos do programa não poderiam compensar os 133 do período analisado (228 em 2013 menos 95 em 2010). Portanto, a ideia de que o Pibid poderia ter causado evasão dos estudantes obrigatoriamente é afastada. Por outro lado, essa linha de raciocínio nos direciona para a ideia de que a evasão dentro do Pibid seria um processo regular que ocorre no cômputo geral de evasão, tanto é assim que os cursos que mais tiveram evasão dentro do

programa coincidem com os cursos que tiveram mais evasão no cálculo geral. Então, o declive da linha de formados, a partir de 2011 até 2014, deve ser ponderado pelo da linha de ingressantes, que também sofreu declive no decorrer de 2008 até 2012: se há a redução da entrada de novos estudantes, há, por consequência, a redução na saída.

Sendo assim, por que entre os pibidianos a evasão é consideravelmente inferior em relação à evasão dos que não participaram do programa? O Pibid teria feito esse efeito todo ou apenas uma parte dele? A redução dos dados de evasão e o aumento do número de formados a partir de 2014 coincidem com o aumento do quantitativo de bolsas do Pibid, mas indicando apenas uma leve melhoria a cada ano: em 2015, houve o aumento de sete formados em relação a 2014 e a redução de 23 evadidos; em 2016, houve o aumento de cinco formados em relação a 2015 e a redução de quatro evadidos; em 2017, houve o aumento de nove formados em relação a 2016, mas a evasão, em vez de reduzir, como vinha ocorrendo, aumentou em 10 estudantes. Esses dados podem indicar que o Pibid tenha surtido algum efeito permanência a partir de 2015, mas não justificaria a diferença de percentual de evasão em relação aos estudantes que não participaram do programa, conforme já expomos.

Uma explicação para o êxito do programa nesse aspecto pode estar ligada não ao fato de o programa evitar a evasão no quantitativo que vínhamos expondo, mas ao perfil dos estudantes que compõem o grupo participante do programa. Como vimos na seção anterior, as vagas de bolsas, no âmbito da UFS, foram preenchidas considerando o desempenho acadêmico como um dos critérios de seleção, o que pressupomos que, na avaliação de quem entrou e de quem não entrou no programa, foi levada em consideração a MGP, pelo menos de parte deles.

Fizemos um levantamento da média da MGP dos 26 pibidianos que cancelaram o curso (6,45) e aferimos que há uma diferença de 1,51 em relação à média dos egressos da subamostra que participaram do Pibid (7,96⁶¹). Comparamos os 26 pibidianos (média: 6,45) evadidos apenas aos pibidianos do Grupo 1 (média: 7,88), que não se diferenciou significativamente do Grupo 0 na variável MGP, e a significância do Teste-t de Student da MGP foi <0001*** em favor dos pibidianos. O desvio padrão do Grupo 1 foi 0,58, caracterizando um grupo muito mais homogêneo do que o que evadiu, cujo desvio padrão foi 1,55. Isso indica que os alunos que participaram do Pibid, em sua maioria, já não tinham perfil para evadir. Embora isso tenha ocorrido, pode estar mais ligado à relação existente entre evasão e mau desempenho durante o curso (SANTOS, 1996; CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; BARDAGI; HUTZ, 2009).

⁶¹ Estamos considerando os 144 egressos da subamostra dos grupos 1 e 2.

Em suma, a conclusão a que chegamos foi a de que, mesmo considerando que o Pibid evitou a evasão, seu efeito não foi tão considerável como vínhamos defendendo nas fases anteriores da pesquisa nem como nos valores encontrados por Lima (2018), que não considerou essas variáveis no curso de Química do *campus* de São Cristóvão/UFS. Para sustentar essa conclusão, baseamo-nos em três argumentos: 1. A linha de formados saiu de seu eixo a partir da duplicação do número de bolsas do programa, mas de forma leve, não chegou a ser uma mudança brusca que justificasse a diferença de percentual que vínhamos defendendo; 2. A linha de evasão também não se alterou significativamente a partir de 2014; 3. A maior parte dos estudantes que entraram no Pibid não tinha perfil que a levasse à evasão, ou seja, devemos considerar que, se não houvesse o programa, o percentual de evasão entre os pibidianos não chegaria ao percentual geral, muito menos ao do grupo de evadidos que não participou do programa.

Para confirmar ou descartar esta última hipótese, perguntamos aos egressos, na questão 19, se o Pibid interferiu em sua continuidade no curso. Como a questão se referia ao programa indicado na questão 11, ou seja, referia-se ao programa que o egresso considerou mais importante para a sua formação ou ao único programa do qual tinha participado, o resultado que apresentamos aqui não se refere aos 187 participantes do Pibid de toda a amostra, mas aos 161 que indicaram o Pibid na questão 11. Vamos ao resultado:

Tabela 13 – Interferência do Pibid na continuidade do curso dos egressos que apontaram o programa como o que mais contribuiu para a sua formação ou o único do qual participou

Resposta	Qtd	%
Não, independentemente do programa, teria continuado no curso	140	86,96
Sim, se não tivesse participado do programa, teria saído do curso	21	13,04
Total	161	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Pela avaliação dos 161 egressos pibidianos da amostra, o efeito permanência proporcionado pelo Pibid foi equivalente a 13,04%, ou seja, o Pibid evitou que 21 deles evadissem de seus cursos. Desses 21, menos da metade (42,85%) era dos três cursos de maior evasão no *campus* (Física: 2; Matemática: 3; Química: 4; Letras: 3; Pedagogia: 3; Geografia: 6; Ciências Biológicas: 0).

Quando o egresso marcava a opção afirmativa, na sequência, era direcionado para uma pergunta aberta, sem obrigatoriedade de resposta, que solicitava a justificativa da questão anterior. Perguntamos diretamente por que teria saído do curso caso não tivesse participado do

programa indicado na questão 11 (questão 19.1). Todas as respostas puderam ser inseridas em apenas duas categorias: Atividades no âmbito do programa como motivação para continuar no curso e Necessidade financeira para continuar no curso. Sete egressos em suas respostas indicaram a primeira categoria e treze, a segunda. Um dos egressos não respondeu.

Sendo assim, para 65% dos egressos que consideraram que o Pibid evitou sua desistência do curso, um programa de assistência estudantil faria o mesmo efeito permanência, porque a justificativa se baseou no auxílio financeiro que o programa lhes proporcionou. Esses 13 egressos disseram, na questão 6, que se mantinham no curso com recursos provenientes de bolsa que recebiam na universidade. Para três deles, a bolsa era suficiente, mas para os outros dez, precisava ser complementada com outros recursos (família complementava). Na questão 33, sete informaram que a renda *per capita* era de até meio salário mínimo e seis deles, de meio a 1,5 salário. Perguntados se se voluntariariam no Pibid, um disse que não era possível a participação de forma voluntária, seis marcaram dizendo que “não” e, embora seja contraditório afirmar que sairia do curso por não terem condições econômicas de nele se manterem, seis disseram que “sim”, que se voluntariariam no programa, mas isso pode ser explicado pelo fato de sua família ter complementado os gastos decorrentes do curso: se não tivesse a bolsa, passaria a arcar com todos os gastos.

Ainda entre os egressos que consideraram que o Pibid evitou sua desistência do curso, as atividades de formação proporcionadas pelo programa seriam responsáveis por evitar a evasão de 35% (sete) dos vinte egressos. Esse percentual equivale a 4,34% dos 161 pibidianos.

Nos cálculos que vínhamos fazendo, considerando o comparativo de evasão entre os que participaram do programa e os que não participaram, embora fossem dados imprecisos, a diferença de percentual era muito elevada, o que indicava ser o Pibid muito efetivo para evitar a evasão. Ressaltamos, contudo, que, por se tratar de uma amostra não probabilista, os cálculos aqui apresentados se aplicam apenas à amostra dos 161 egressos que indicaram o Pibid na questão 11 como sendo o programa que mais contribuiu para a sua formação ou que tenha sido o único programa do qual tenha participado. Como viemos discutindo, não foi possível que se fizesse censo e não seria possível também estabelecer uma amostra aleatória, dadas as características da população investigada, o que tornaria os resultados aplicáveis a toda a população.

Tendo chegado ao percentual de egressos participantes do Pibid que alegaram que sairiam do curso, caso não tivessem participado do programa, passamos a descrever como os próprios egressos avaliaram o Pibid.

5.4 Avaliação do Pibid pelos egressos vinculados ao programa

Como expomos na metodologia, o questionário que aplicamos foi exploratório. Por isso precisamos filtrar informações de acordo com a resposta dada pelo egresso. Na questão 10, por exemplo, perguntamos se o egresso havia participado de programa/s no âmbito da UFS. Os 30,2% que responderam “Não” (141 dos 467 egressos⁶²) foram direcionados para as questões que lhes interessavam (a partir da questão 23). Aos que responderam que haviam participado de programa/s, solicitamos, na questão 10.1, que marcassem, entre os programas listados, aquele/s do/s qual/is haviam participado. Deixamos a opção “Outro” caso tivessem participado de outro programa que não constasse na lista.

Na questão 11, pedimos que, caso o egresso tivesse participado de apenas um programa, marcasse-o novamente, e, se tivesse participado de mais de um programa, marcasse aquele que considerou mais importante para sua formação. É a partir das respostas dadas nessa questão que vamos apresentar esta subseção, tendo em vista que as questões seguintes do questionário (questão 12 até a 22.1) versaram sobre o programa que os egressos haviam marcado na questão 11. Assim, prevíamos que não só o Pibid, mas também outro programa poderia ser indicado como tendo sido aquele que mais contribuiu para a formação do egresso. Como estamos aferindo se o Pibid fez efeitos na formação dos egressos, nesta subseção, só descrevemos os resultados referentes aos egressos que marcaram o Pibid como resposta na questão. As respostas que apontaram outro programa ficaram suspensas para uma outra oportunidade.

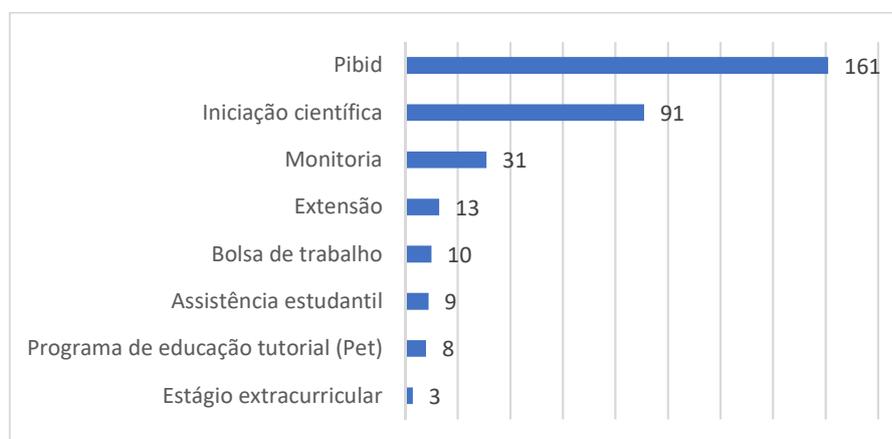
Sendo assim, temos três formas de olhar os dados: a primeira é observar as respostas considerando que houve a possibilidade de escolha do Pibid como sendo o programa que mais contribuiu para a formação do egresso tendo em vista ter participado de outro/s programa/s; a segunda é observar os dados olhando os que marcaram o Pibid porque não tinham outra opção, já que só haviam participado dele; e a terceira é juntar as duas anteriores em um único viés de análise. Optamos pela terceira. Entretanto, na exposição dos dados da questão 11, vamos observar se houve uma preferência pelo Pibid quando o egresso participou também de outro/s programa/s de formação.

⁶² Destacamos que estamos considerando toda a amostra e não mais a subamostra como estávamos fazendo no Teste t de Student. Na subamostra, 256 egressos participaram de programa/s e 102 egressos não participaram. Na amostra, 141 não participaram e 326 participaram de programa/s.

5.4.1 Importância do Pibid e preferência pelo programa

Para atribuímos um significado às respostas dadas à questão 11, precisamos olhar para a questão 10.1. Como vínhamos discutindo, a partir da questão 10.1⁶³ aferimos o quão é complexo atribuir um resultado para a formação do egresso a um único programa, quando esse mesmo egresso participou de outro/s, conforme descrevemos em subseção anterior. Por isso, ao marcar o Pibid na questão 11, tendo participado de outro/s programa/s, já é um resultado positivo, uma vez que o egresso pôde comparar qual deles contribuiu mais para a sua formação. Tendo participado apenas do Pibid, não é possível fazer essa comparação. É a partir dessa perspectiva que vamos olhar os dados da questão 11. Sendo assim, apresentamos os resultados, inicialmente considerando todas as respostas da questão, mas depois expomos as ressalvas necessárias, conforme a distribuição dos egressos em grupos, como fizemos em subseção anterior. Considerando todos os programas, a importância dada a eles ficou conforme o gráfico 36:

Gráfico 35 – Programa que mais contribuiu para a formação dos egressos da amostra



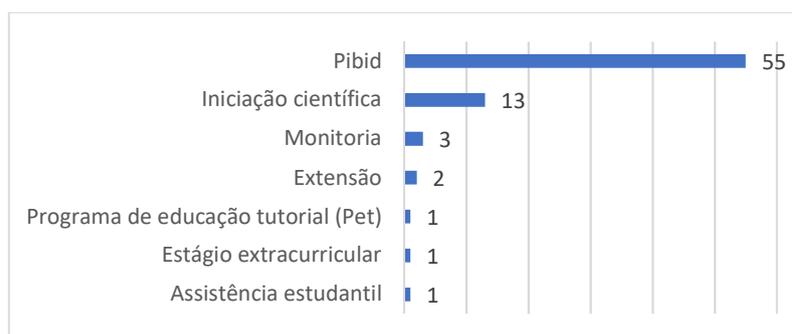
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

De acordo com os dados gerais, dos 326 egressos que participaram de programa/s (69,8% da amostra), destacaram-se como programas que contribuíram para a sua formação o Pibid, com 49,39%, e a Iniciação científica, com 27,91%. Os demais programas somados chegaram a 22,7%.

⁶³ Foi em função da questão 10.1 que houve toda a discussão da distribuição dos egressos em grupos, conforme analisamos em subseção anterior.

Considerando agora a possibilidade de escolha pelo programa que mais contribuiu com a formação entre outro/s programa/s de formação, apresentamos os dados do Grupo 2 por ser formado por egressos que participaram desse/s tipo/s de programa (Pibid e outro/s programa/s de formação):

Gráfico 36 – Indicação do programa que mais contribuiu para a formação dos egressos entre o Pibid e outro/s programa/s de formação



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

O percentual de escolha do Pibid subiu para 72,37% (55 de 76) dentro do grupo e o de Iniciação científica foi reduzido para 17,10% (13 de 76), também dentro do grupo. Os outros programas somados chegaram a 10,53%. Se considerarmos a composição do Grupo 2, o aparecimento de Assistência estudantil como sendo mais importante para a formação do egresso que também participou de programa de formação desta da proposta da questão. Contudo, inferimos que, para esse egresso (foi apenas um egresso), o que mais o ajudou na sua formação foi a ajuda financeira proporcionada pela Assistência estudantil.

No Grupo 1, em cuja composição entraram egressos do Pibid apenas ou do Pibid junto com Assistência estudantil e/ou Bolsa de trabalho, isso também ocorreu. Dos 111 egressos daquele grupo, quatro indicaram Assistência estudantil e um, Bolsa de trabalho como tendo sido o programa que mais contribuiu para a sua formação. Embora isso tenha ocorrido, 95,5% (106 de 111) dos egressos daquele grupo indicaram o Pibid como o Programa que contribuiu para a sua formação dentro da universidade. Esse percentual alto já era esperado, tendo em vista maior parte do grupo ter participado apenas do Pibid.

Apesar de a iniciação científica disponibilizar bem menos vagas do que o Pibid, foi apontada em segundo lugar como o programa que mais contribuiu para a formação dos egressos. Esse dado nos fez calcular qual o percentual de preferência entre Pibid e Iniciação científica entre os que participaram de ambos os programas. De 51 egressos, 37 (72,55%)

apontaram o Pibid e 13 (25,49%), a iniciação científica. Um dos egressos (1,96%), que também tinha sido beneficiário de Assistência estudantil, apontou este último programa como o que mais contribuiu para a sua formação. Ressaltamos, contudo, que a Iniciação científica a que estamos nos referindo nesta questão não se limita ao Pibic, mas a todos os outros programas que formalmente se caracterizam como programa de iniciação científica (Pibic, Piic, Pibiti, Observatório de educação).

Embora 161 egressos tenham marcado o Pibid na questão 11, ao se inserirem no programa, não tinha sido a primeira opção de escolha em grau de importância para 28 dos participantes (17,39%). Entre os que participaram apenas do Pibid, 10,14% (7 de 69) consideraram que não foi sua primeira opção. Isso indica que só participaram do programa por não terem tido oportunidade de entrar em outro. Entretanto, mesmo entre os egressos que participaram de outro programa, 22,82% (21 de 92) disseram não ter sido o Pibid sua primeira opção de escolha, em grau de importância (dados obtidos a partir da questão 13). Isso indica que, embora tenha sido apontado pelos egressos como o programa que mais contribuiu para a sua formação, houve uma tendência maior de o Pibid deixar de ser preferência entre os egressos quando pôde ser comparado a outro programa.

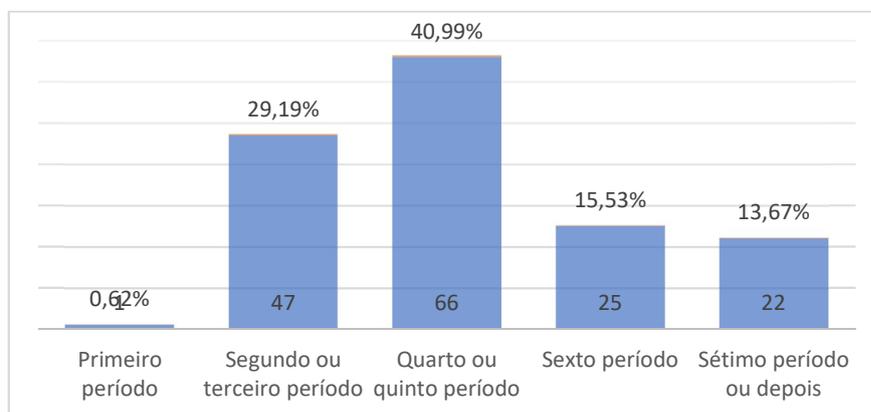
A questão 11, portanto, nos trouxe um panorama geral das indicações de quais programas mais contribuíram para a formação dos egressos. Além disso, ela foi o filtro para a avaliação do nosso objeto de estudo nesta subseção. Como nosso foco é apenas o Pibid, da questão 12 até a questão 22.1, só consideramos as respostas dos egressos que marcaram Pibid na questão 11, já que os outros egressos, nessas questões, se referem a outros programas. Assim, consideramos, nas descrições que seguem, as respostas de 161 egressos que participaram do Pibid (34,47% da amostra). Esse conjunto, como vimos, corresponde a pouco menos da metade dos egressos participantes de programa/s (49, 39%).

5.4.2 Peso da bolsa na decisão de participar do Pibid e tempo de participação no programa

Para receber bolsa do Pibid, o regimento do programa impunha alguns requisitos, entre os quais estava “ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura” (Portaria Capes nº 96/2013, art. 36, II). Na questão 14, aferimos que, embora um dos egressos já estivesse participando do programa durante o primeiro período da graduação, todos os outros entraram a partir do segundo período. Embora não fosse impedimento para receber bolsa estar no primeiro período letivo, já que a regra é mitigada pela palavra “preferencialmente”, aferimos que, de acordo com a resposta dada pelo egresso na questão 20,

sua participação foi de forma voluntária. O resultado completo da questão 14 está no gráfico 37:

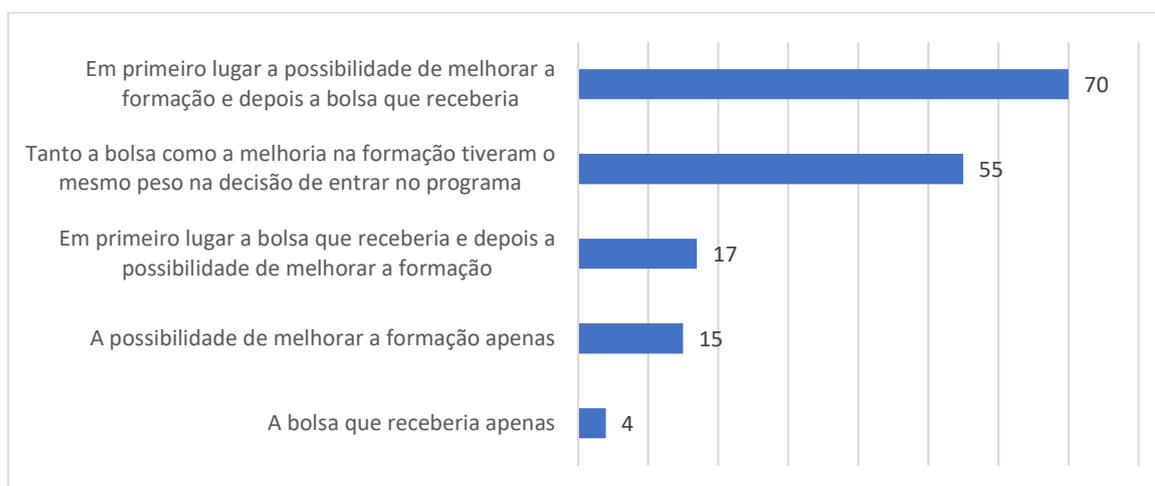
Gráfico 37 – Período que cursava quando os egressos entraram no Pibid



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Dos 161 participantes do Pibid, apesar de oito tê-lo feito de forma voluntária, queríamos saber dos bolsistas e dos não bolsistas qual o peso da bolsa na decisão de entrar no programa. Assim, na questão 12, perguntamos o que motivou o egresso a entrar no Pibid. Com menor ou maior peso, 146 egressos dos 161 tinham a bolsa como motivação, conforme pode ser conferido no Gráfico 38:

Gráfico 38 – Peso da bolsa na decisão de entrar no Pibid



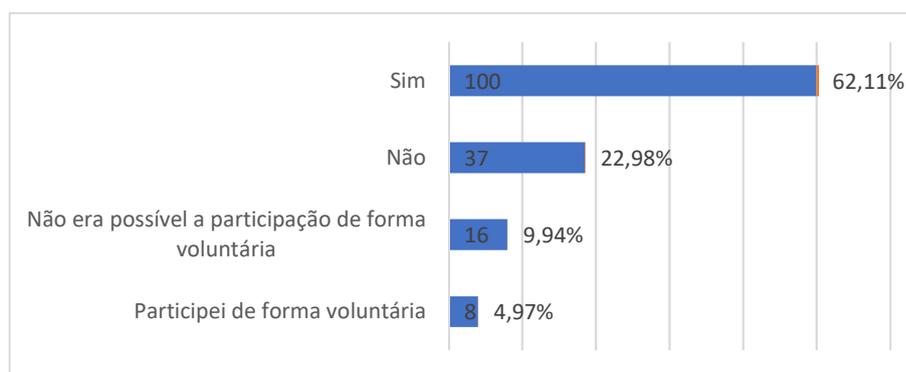
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Ora com peso maior, ora igual, ora menor, a bolsa foi apontada como não sendo dispensável por 90,68% dos egressos participantes do Pibid (soma das três primeiras categorias com a última: 146) e 9,32% entraram no programa visando apenas à melhoria da formação. Dos 15 que entraram no programa visando apenas à formação, na questão 20, quando perguntados se se voluntariariam, caso não houvesse a bolsa, um disse não ser possível ser voluntário, quatro disseram ter sido voluntários e dez afirmaram que se voluntariariam no programa. Ou seja, de forma geral, foram coerentes com o que marcaram na questão 12.

Dos 161 egressos participantes do Pibid, 52,79% (primeira e quarta categorias somadas: 85) deram maior peso à formação e 13,04% (terceira e última categoria somadas: 21 de 161) deram maior peso à bolsa que receberiam. Apontaram como peso igual para a formação e para a bolsa 34,16% dos egressos (55 de 161).

Para confrontar essa informação, perguntamos, na questão 20, se se voluntariariam no Pibid, caso não houvesse a bolsa. Obtivemos os seguintes quantitativos de respostas:

Gráfico 39 – Possibilidade de voluntariedade entre os egressos do Pibid em caso de não existência de bolsa



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Maior parte dos egressos participantes do Pibid se voluntariaria (62,11%), caso não houvesse bolsa, mas 22,98%, não. Em relação às demais respostas, percebemos uma contradição, pois 9,94% deles disseram não ser possível ser voluntários no programa, mas 4,97% dos participantes afirmaram ter participado de forma voluntária. Isso indica falta de conhecimento burocrático de como funciona o programa do qual participaram ou não quiseram assumir que não se voluntariariam.

Confrontando esses dados com os da questão 6, quando perguntamos com que recursos os egressos se mantinham no curso, os participantes do Pibid responderam conforme Tabela 14:

Tabela 14 – Forma de custeio dos gastos despendidos no curso pelos bolsistas do Pibid

Categoria	N	%
Com bolsa que recebia na universidade, mas complementada com outros recursos	113	70,19
Com bolsa que recebia na universidade, que era suficiente	21	13,04
Com recursos próprios e com a ajuda da família	12	7,45
Com recursos próprios, pois já trabalhava	9	5,59
Minha família assumia os despendidos	6	3,73
Total	161	100,00

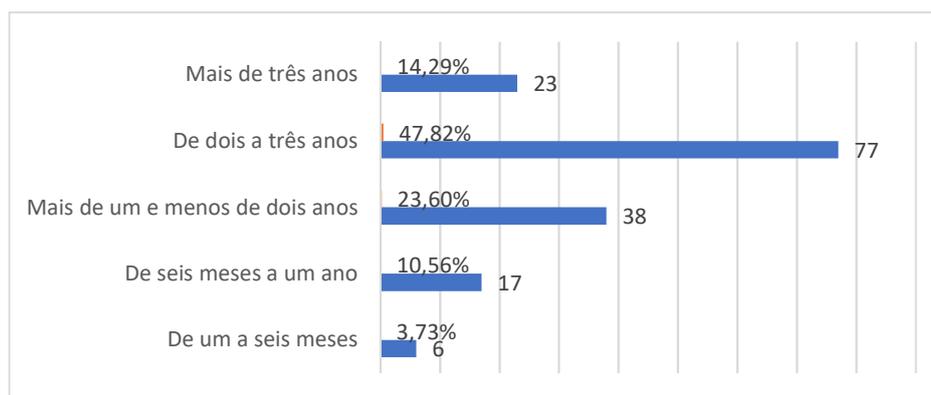
Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

A partir do gráfico 40, inferimos que 153 egressos participantes do Pibid (somadas as três primeiras barras) recebiam bolsas do programa, mas só 134 deles declararam, na questão 6 (duas primeiras categorias da tabela 8), que se mantinham com bolsa, mesmo que complementada por outros recursos⁶⁴. Ou seja, 19 egressos deram respostas que indicam incoerência numa ou noutra questão.

A justificativa para essa incoerência poderia estar relacionada ao tempo que passaram no programa. Se receberam a bolsa por poucos meses, é possível que, na questão 6, não quisessem atribuir o custeio de seus gastos durante o curso a recursos que, além de precisarem ser complementados pela família ou por outros recursos, não cobriram todo o tempo da graduação. A partir do resultado da questão 16, na qual perguntamos por quanto tempo os egressos participaram do programa, podemos chegar a um indicativo disso: dos 23 egressos que passaram um ano ou menos vinculados ao programa, 14 (60,87%) haviam indicado que se mantiveram com bolsa na questão 6, sendo ou não complementada com outros recursos, mas os outros 9 não indicaram que se mantinham com bolsa. Vejamos o resultado total da questão 16 no Gráfico 40:

⁶⁴ Quando recategorizamos essa questão, preferimos colocar outros recursos como complementação à bolsa que recebia na universidade para fazer *jus* ao desabafo de um único egresso que recebia ajuda de amigos para se manter na universidade, porque a família não tinha condições financeiras de complementar a bolsa. Embora a maior parte tivesse marcado que quem complementava a bolsa era a família, conforme estava previsto nas opções, acreditamos não ter alterado o valor semântico das respostas, mas já prevendo que essa situação merecia pelo menos uma nota de rodapé.

Gráfico 40 – Tempo de participação dos bolsistas no Pibid

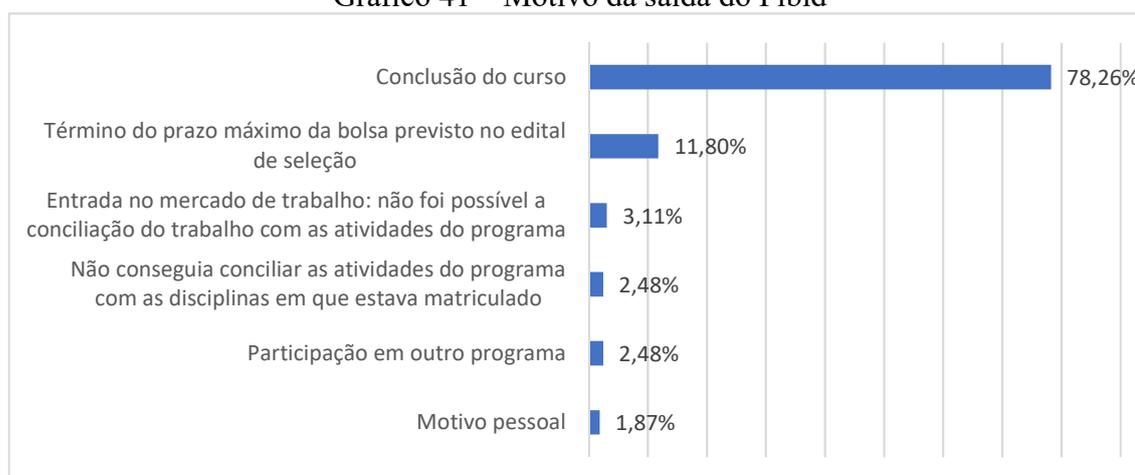


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Somadas as três primeiras categorias, 85,71% participaram do Pibid por mais de um ano e mais da metade ultrapassou os dois anos de participação (as duas primeiras barras). Esse é um tempo razoável para um aprimoramento da prática em sala de aula, se comparado ao que é previsto nos PPPs dos cursos para os estágios supervisionados, que previam de um a três semestres de prática em sala de aula⁶⁵. Esse aprimoramento da prática de docência entre os pibidianos foi aferido na seção anterior, na qual chegamos à conclusão de que os participantes do programa se diferenciaram nos estágios supervisionados em relação aos que não participaram de programa/s de formação.

Perguntados pelo motivo da saída do programa, maior parte alegou a conclusão do curso. A outra parte foi distribuída entre outros motivos, conforme exposto no Gráfico 41:

Gráfico 41 – Motivo da saída do Pibid



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

⁶⁵ Com exceção dos quatro estágios de Física, cujas ementas repetem as mesmas atividades a serem desenvolvidas em todos eles, os demais cursos previam de um a três semestres de prática em sala de aula.

Todas as categorias apontadas na questão estavam previstas no Regimento do Pibid (Portaria Capes nº 96/2013, art. 52). A maior parte dos 161 participantes do programa (78,26%) o deixaram pela previsão do inciso IV do art. 52, a segunda categoria, pela previsão do inciso VII ou VIII e as demais categorias se inserem no inciso IX: a pedido do bolsista.

5.4.3 Efeito do curso no programa e do programa no curso

Estabelecendo as relações de efeito entre curso e programa ou entre programa e curso, perguntamos na questão 15 se o egresso, ao entrar no Pibid, considerava que as disciplinas já cursadas o ajudaram a desenvolver as atividades no âmbito do programa. Pouco menos $\frac{3}{4}$ disseram que as disciplinas os ajudaram nessas atividades parcialmente ou totalmente e pouco mais de $\frac{1}{4}$ disse não ter ajudado em nada. Na questão 18, queríamos saber se os egressos reprovaram e/ou trancaram disciplinas durante sua participação no programa. Maior parte (113 egressos: 70,19%) que consideraram o Pibid como mais importante para a sua formação, disseram não ter trancado nem reprovado em disciplina/s no período em que esteve participando do programa. Já os outros 29,81% (48 egressos) trancaram e/ou reprovaram nesse período. A distribuição entre as respostas das duas questões pode ser conferida nos gráficos 43 e 44.

Gráfico 42 – Contribuição das disciplinas já cursadas para as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid

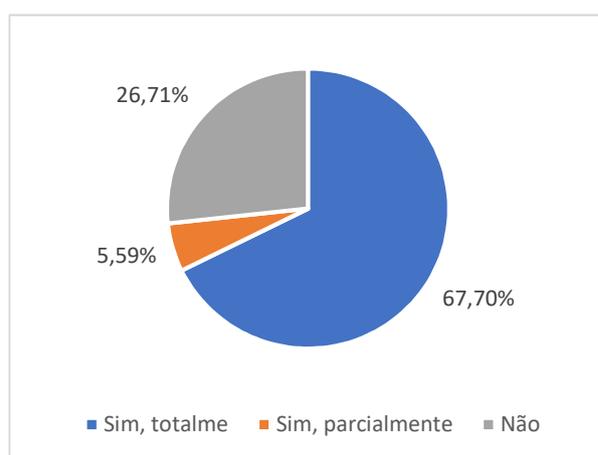
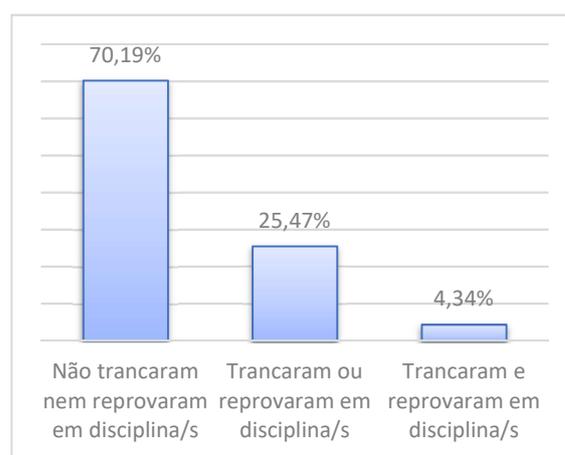


Gráfico 43 – Percentual de êxito em disciplinas cursadas no período em que os egressos estiveram vinculados ao Pibid



Fonte: Gráficos elaborados a partir dos dados coletados

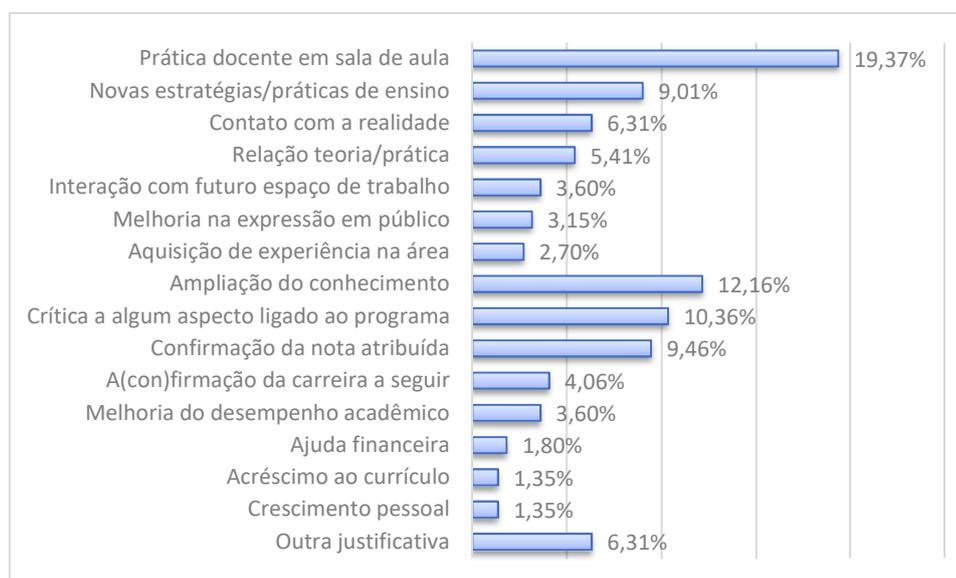
Como a(con)firmação dos objetivos do Pibid, a experiência prática tem sido apontada como um dos maiores impactos do programa (VERASZTO *et al.*, 2017). Por descrição

estatística, chegamos à mesma conclusão nesta pesquisa. Como forma de confrontar esse resultado com as respostas dos egressos, as respostas dadas às questões 22 e 22.1 também apontaram para esse aprimoramento da prática de docência. Na questão 22, pedimos que os egressos atribuíssem uma nota para o programa indicado na questão 11. A média atribuída ao Pibid foi 8,88 e desvio padrão de 1,16, o que indica que, embora tivesse sido o programa que mais contribuiu para a formação desses respondentes, houve uma variação considerável nas notas atribuídas, tendo sido cinco a menor nota e dez a maior. Essa variação pode ser explicada pelos 10,36% dos pibidianos que lançaram crítica a algum aspecto do programa.

Na questão 22.1, solicitamos que justificasse a nota atribuída. Apesar de ser uma questão aberta e sem obrigatoriedade de resposta, 89,44% dos egressos pibidianos (144 dos 161) escreveram suas justificativas. Em uma mesma resposta foi possível inserir as justificativas apresentadas em mais de uma categoria. Houve egresso, cuja resposta foi inserida em cinco das categorias construídas. Embora muitas das categorias estejam relacionadas ao mesmo campo semântico da prática da docência (ver as sete primeiras categorias do Gráfico 44), optamos por não as juntar em uma só para preservarmos a semântica das respostas o máximo possível.

Calculamos os percentuais pelo quantitativo de ocorrência das categorias e não pelo quantitativo de respondentes. Calcular por egresso, teríamos que escolher entre uma e outra categoria como representativa da resposta, o que não representaria completamente a resposta que abrangesse mais de uma das categorias. Assim, calculando pelo quantitativo de ocorrência das categorias, demos maior peso ao conteúdo das respostas do que ao quantitativo de respondentes. Vejamos:

Gráfico 44 – Percentual de ocorrência das categorias que justificaram a nota atribuída ao Pibid



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Quase metade das ocorrências (49,55%) se concentraram no mesmo campo semântico da prática da docência, representada pelas sete primeiras categorias. A outra metade foi distribuída em várias outras categorias, das quais se destacam “Ampliação do conhecimento” (12,16%) e “Crítica a algum aspecto ligado ao programa” (10,36%). Esta última categoria é representativa de 10,36% dos egressos respondentes, já que, além de complementar a resposta com outra/s categoria/s, também fizeram críticas ao programa, quando não só fizeram críticas ao programa. Em terceiro lugar vieram as respostas que não acrescentavam nenhuma justificativa para a nota atribuída, apenas comentavam que o programa foi muito importante, muito bom, ou respostas genéricas dessa natureza às quais inserimos na categoria “Confirmação da nota atribuída” (9,43%).

Um dado interessante é quando confrontamos esses resultados com os da questão 17, na qual perguntamos se a participação do egresso no programa interferiu em seu desempenho acadêmico (mudança das notas nas disciplinas em que estava matriculado). Dos 161 participantes do Pibid, 73,29% (118 egressos) marcaram que interferiu de forma positiva, aumentando seu desempenho acadêmico, mas 26,71% marcaram que não interferiu nem positivamente nem negativamente, continuando com o mesmo desempenho. Embora sequencialmente a questão 17 tenha sido respondida primeiro, o que poderia induzir a resposta da 22.1, o melhor desempenho acadêmico só foi justificativa nesta última questão em 3,6% das ocorrências, o que correspondeu a 8 egressos. Tendo sido uma questão aberta, era possível

justificar também com a melhoria do desempenho acadêmico, mas o que mais apareceram foram as categorias voltadas para a prática da docência, o que corrobora nossos resultados da subseção anterior.

Na sequência, passamos a descrever a situação dos pibidianos após a conclusão do curso. Perguntamos sobre sua situação laboral (trabalho/emprego) e de formação continuada, bem como se o programa interferiu para prosseguir para a pós-graduação, quando isso ocorreu.

5.5 Efeitos do Pibid depois da graduação

Nesta subseção discutimos o que ocorreu com os egressos pibidianos da amostra no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho e na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* depois que se formaram.

5.5.1 – Situação laboral (trabalho/emprego) dos egressos depois da conclusão do curso de licenciatura

Um estudo da Fundação Carlos Chagas (2009, p. 15) revelou que a falta de atratividade da carreira docente trará a “escassez de docentes em um futuro próximo”. Quando discutimos o efeito permanência do Pibid, vimos no Gráfico 34, que isso é realidade nos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho: de 2008 até 2014 houve um decréscimo considerável da entrada de novos estudantes naqueles cursos de licenciatura e, a partir de 2014, houve quase uma estabilização do quantitativo de ingressantes, mas as 350 vagas ofertadas em processo seletivo não vêm sendo preenchidas completamente; da mesma, o número de formados caiu e o de evadidos aumentou até 2014, quando, a partir daí, houve também quase uma estabilização dos dados.

Além dessa realidade, há um outro problema: mesmo se formando, não há a garantia de que o graduado vá atuar como professor. O documento regulamentador do Pibid demonstra essa preocupação. O primeiro objetivo previsto na Portaria Capes nº 96/2013 é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (art. 4º, I). Embora consideremos que esse não deveria fazer parte do rol de objetivos do programa, conforme discutimos na segunda seção, levantamos dados de inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores.

De acordo com o ex-ministro da educação, Aloizio Mercadante, em entrevista dada a O Globo⁶⁶, em 10/10/2015, apenas 18% dos que participam do Pibid se tornam professores. Schirmer, Correia e Sauerwein (2013) apontaram que dos 9 egressos do Pibid formados em Física que responderam ao questionário de sua pesquisa, 3 (33,33%) estavam lecionando na educação básica e 8 dos 9 egressos estavam estudando na pós-graduação (Mestrado ou Doutorado). Já Oliveira e Souto (2013) detectaram que de 28 respondentes dos cursos de Biologia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, 16 (57,1%) estavam atuando na docência, mas 5 (31,25%) não almejam permanecer nela. Esses dados, contudo, não apontaram em que proporção o Pibid foi determinante nesse resultado.

Na seção 4, vimos que 20,56% dos egressos da amostra estavam sem trabalho e que 27,84% haviam se inserido no mercado de trabalho como professores. Os demais 51,6% estavam trabalhando, mas em atividade não relacionada à educação ou, se relacionada à educação, não como professores. Vimos também que houve uma relação entre estar trabalhando como professor e melhor desempenho acadêmico durante o curso, indicando um filtro pelo mercado de trabalho, independentemente de ter participado ou não de programas durante a graduação. Nesta subseção, nosso objetivo é aferir, num primeiro momento, se houve algum indicativo de que ter participado do Pibid proporcionou uma maior inserção dos egressos na docência e, num segundo momento, aferir se os que já são docentes lecionam na educação básica e seus projetos de continuarem lecionando nesse nível de ensino.

Como na seção 4 concluímos que os que já são professores tiveram um melhor desempenho acadêmico durante o curso e, na seção 5, o melhor desempenho estava relacionado aos programas que compuseram o Grupo 3, não podíamos avaliar o Pibid isoladamente, já que aqueles programas interferiram no resultado do Grupo 2, em cuja composição também entraram os pibidianos. Sendo assim, expomos na Tabela 15 os percentuais de cada grupo para termos uma visão do todo.

⁶⁶ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/tres-meses-sem-aula-em-greve-nao-razoavel-diz-mercadante-17744104>. Acesso em: 16 mar. 2016.

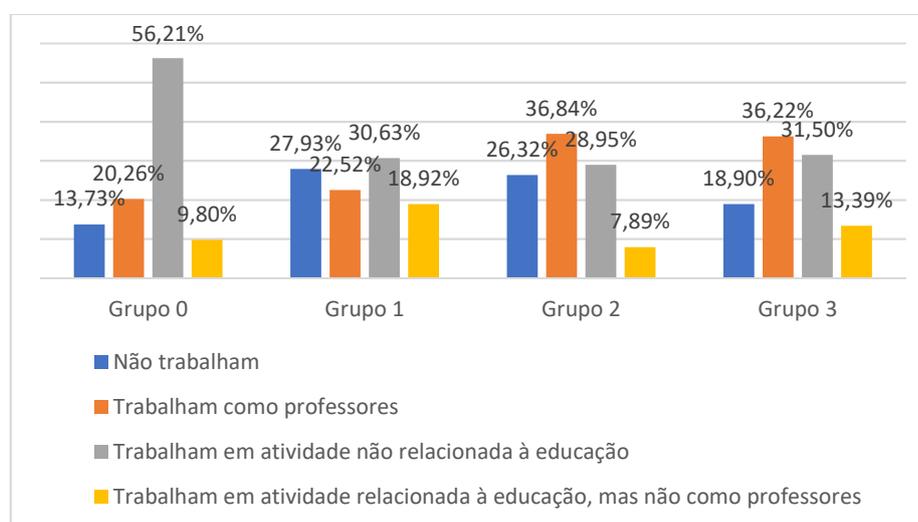
Tabela 15 – Proporção de egressos inseridos no mercado de trabalho por grupo

Situação empregatícia	Grupo	Geral		Grupo 0		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não trabalham		96	20,56	21	13,73	31	27,93	20	26,32	24	18,89
Trabalham como professores		130	27,84	31	20,26	25	22,52	28	36,84	46	36,22
Trabalham em atividade não relacionada à educação		182	38,97	86	56,21	34	30,63	22	28,95	40	31,50
Trabalham em atividade relacionada à educação, mas não como professores		59	12,63	15	9,80	21	18,92	6	7,89	17	13,39
Total		467	100	153	100	111	100	76	100	127	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Não conseguimos localizar em que dados o ex-ministro da educação se baseou para afirmar que 18% dos participantes do Pibid se tornam professores. Assim, não podemos inferir ao certo se essa inserção na profissão teve relação com o programa. Discutimos na seção 4 que, para que fosse atribuído efeito ao Pibid, seria necessário compará-lo ao grupo que não obteve formação a mais que a própria formação proporcionada no âmbito do curso, ou seja, ao grupo que não participou de programa de formação (Grupo 0). Agora isso vale ainda mais porque o próprio curso dá a condição de os egressos se tornarem professores. Considerando esse viés, vejamos que o Grupo 0, de forma geral, é o grupo que proporcionalmente têm menos desempregados, não só em relação aos grupos compostos pelo Pibid (grupos 1 e 2), mas também em relação ao Grupo 3. Entretanto, quando aferimos o percentual de professores, houve uma diferença pequena favorável ao Grupo 1 em relação ao Grupo 0. No Gráfico 45, essa relação pode ser melhor visualizada:

Gráfico 45 – Proporcionalidade de ocupação laboral dos grupos 0, 1, 2 e 3



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Esses dados condizem com o que os egressos não participantes de programa relataram na questão 23.2, na qual perguntamos aos que gostariam de tê-lo feito o motivo de não terem participado de algum programa: 64% dos 125 egressos que gostariam de ter participado de algum programa alegaram que não tiveram tempo, porque já trabalhavam durante a licenciatura. Não é sem lógica também que a maior proporção dos que trabalham em atividade não relacionada à educação também estão inseridos no Grupo 0. Se atribuíssemos esses resultados apenas à participação ou não em programas, poderíamos dizer que não ter participado de qualquer programa proporcionou um melhor resultado na inserção no mercado de trabalho de forma geral, já que o percentual dos que estão empregados no Grupo 0 (86,27%, somadas as três últimas categorias) supera o de todos os outros grupos (Grupo 1: 72,07%; Grupo 2: 73,68%; Grupo 3: 81,11%). Entretanto, como vimos, boa parte de seus componentes já estavam empregados enquanto cursava a licenciatura, logo não podemos atribuir esse resultado à participação ou não nos programas.

A relação que visualizamos é a de que, para trabalhar em sua área de formação, conforme vimos na seção 4, os egressos tiveram um maior desempenho durante o curso, que, coincidentemente ou não, maior parte está inserida nos grupos formados por programas caracterizados como de formação. Conforme concluímos a partir dos testes estatísticos, não pudemos atribuir essa melhoria da formação apenas aos programas, tendo em vista esses programas terem como um dos requisitos de entrada o desempenho acadêmico.

Entretanto, considerando o viés de que para o Pibid fazer efeito deve ser comparado ao Grupo 0, chegamos à conclusão de que só poderíamos aferir um resultado preciso a partir do Grupo 1, já que o Grupo 2 teve interferência dos programas que também compuseram o Grupo 3. Por esse viés, o Pibid seria responsável por proporcionar uma diferença de 2,26% de inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores, já que o percentual dos professores do Grupo 1 foi 22,52% e do Grupo 0 foi 20,26%. Vejamos também que o percentual de professores do Grupo 2 (36,84%) se aproximou muito mais do Grupo 3 (36,22%) do que do Grupo 1 (22,52%).

Dos 53 professores dos grupos 1 e 2 (pibidianos), 44 (83,01%) marcaram na questão 11 que o Pibid foi o programa mais significativo para a sua formação ou foi o único programa do qual participaram. Os outros 9 (16,99%) apontaram outro programa. Perguntamos a esses 44 se consideravam que a experiência adquirida no programa contribuiu para seu desempenho atual na docência: 38,63% disseram ter contribuído totalmente, 59,09% disseram ter contribuído parcialmente e 2,27% disseram não ter contribuído.

Aos que não trabalham em sua área de formação, perguntamos a que eles atribuíam essa situação. Somados os dois grupos participantes do Pibid (Grupo 1 e Grupo 2), 10,47% disseram não quererem ser professores. No Grupo 0, esse percentual foi um pouco maior (13,11%). Já o Grupo 3 novamente se aproximou dos grupos de pibidianos: 11,11%.

Com o objetivo de aferir se o primeiro objetivo do Pibid foi alcançado na amostra, aplicamos esse mesmo viés de comparação entre os grupos ao aferirmos em que nível de ensino os 130 egressos professores atuam. Vejamos os resultados na Tabela 16:

Tabela 16 – Distribuição dos professores por nível de ensino em que atuam e por grupo

Nível de ensino em que atua como professor	Grupo		Geral		Grupo 0		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Na educação básica apenas	113	86,92	28	90,32	23	92,00	24	85,71	38	82,61		
Na educação básica e no ensino superior	10	7,69	1	3,23	1	4,00	3	10,71	5	10,87		
No ensino superior apenas	4	3,08	0	0,00	1	4,00	1	3,58	2	4,35		
Outro tipo de educação formal	3	2,31	2	6,45	0	0,00	0	0,00	1	2,17		
Total	130	100	31	100	25	100	28	100	46	100		

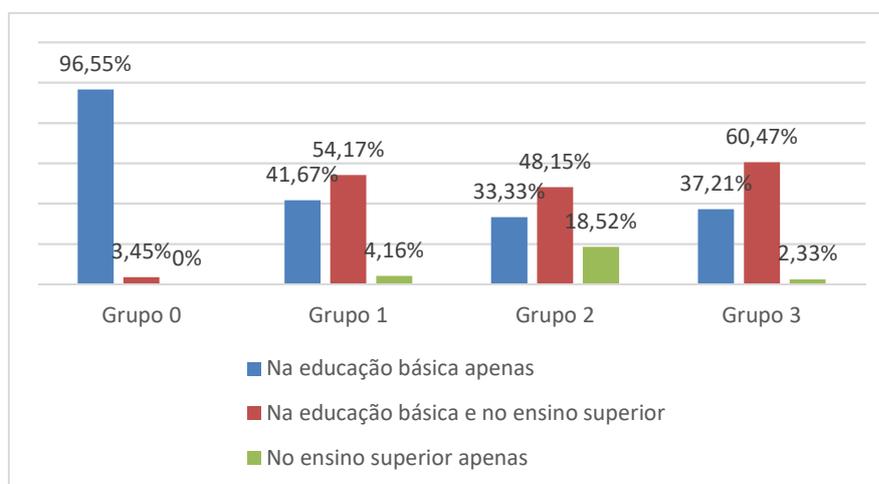
Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Se de uma forma geral encontramos uma diferença de 2,26% entre o Grupo 1 e o Grupo 0 quando analisamos a inserção dos egressos na profissão docente, ao analisarmos o nível de ensino em que esses professores atuam, quase a mesma diferença percentual se repetiu entre os mesmos grupos, já que somadas as duas primeiras categorias em que os professores atuam na educação básica, houve uma diferença de 2,45% (Grupo 0: 93,55%; Grupo 1: 96%).

Comparando agora o Grupo 2 ao Grupo 3, por serem grupos mais aproximados em sua formação, o maior percentual de professores que atuam na educação básica é do grupo 2. Nesse sentido, pelo mesmo viés de análise, podemos dizer que houve uma diferença de 2,94% favorável ao Pibid (Grupo 2: 96,42%; Grupo 3: 93,48%), quando somamos as duas primeiras categorias, já que o Grupo 2, em sua composição, teve o Pibid a mais que o Grupo 3. Assim, somando as duas diferenças, podemos dizer que, quando ocorreu a participação no Pibid, houve uma maior inserção dos professores na educação básica em 5,39%.

Investigamos em que nível de ensino os 123 egressos que atuam na educação básica (soma das duas primeiras categorias da Tabela 16), gostariam de seguir carreira docente. O Gráfico 46 representa as respostas.

Gráfico 46 – Nível de ensino em que os professores que atuam na educação básica gostariam de seguir carreira docente

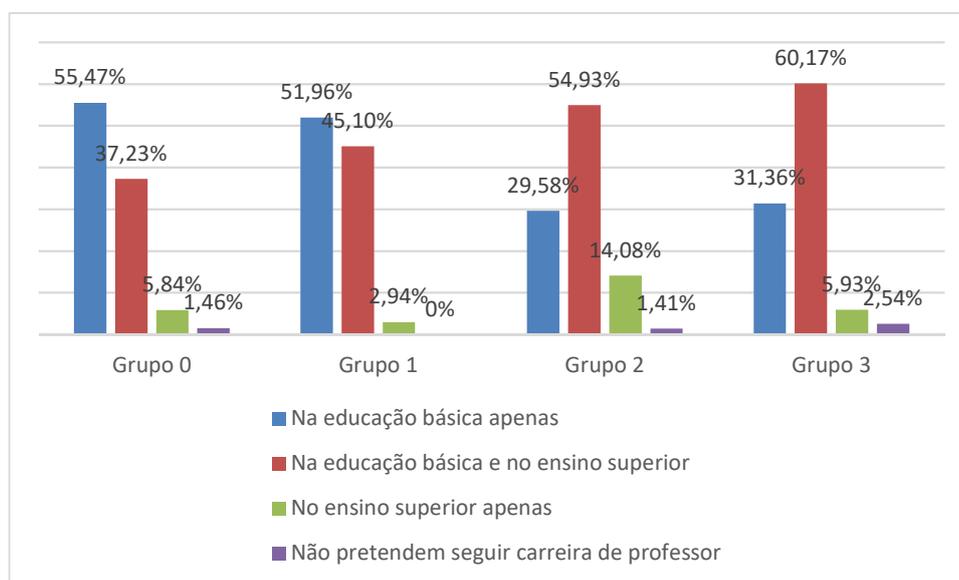


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Apesar de um maior percentual de pibidianos já atuar como professores na educação básica, essa relação mudou, quando perguntamos em que nível de ensino pretendiam seguir carreira de professor. Vejamos que agora não ter participado de qualquer programa de formação (Grupo 0) seguiu mais egressos professores na educação básica (96,55%) do que ter participado de quaisquer programas (Grupo 1: 41,67%; Grupo 2: 33,33%; Grupo 3: 37,21%). Parece haver a seguinte relação: quanto mais oportunidades ou maior desempenho acadêmico os professores tiveram durante a graduação, mais querem se afastar da educação básica como única carreira a seguir. Por outro lado, o grupo de professores que quer seguir carreira apenas no ensino superior é o Grupo 2, em cuja composição entraram também pibidianos.

Aferimos que essa mesma tendência se repetiu em toda a amostra subdividida entre os grupos, conforme pode ser conferido no Gráfico 47. Nesse caso, incluímos todos os 428 egressos (Grupo 0: 137; Grupo 1: 102 Grupo 2: 71 Grupo 3: 118), independentemente de já atuarem ou não como professores. Excluímos do cálculo os 39 que disseram não quererem ser professores na questão 27. Entretanto, além desses 39, apareceram outros que disseram não quererem ser professores na questão 28. Vamos ao resultado:

Gráfico 47 – Nível de ensino em que os egressos da amostra pretendem seguir carreira de professor por grupo



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Apesar de os percentuais terem se diferenciado de um comparativo para outro entre os grupos, a mesma relação que observamos entre os que já são professores se repetiu na amostra geral no que se refere à categoria “Na educação básica apenas”. Ou seja, quanto maiores as oportunidades ou melhor desempenho acadêmico durante o curso, maior a intenção de afastamento da educação básica como única carreira a seguir. Já na categoria “Na educação básica e no ensino superior” essa relação se inverte. Em relação à categoria “No ensino superior apenas, há novamente o destaque para o Grupo 2. Sendo assim, apesar de os pibidianos terem se inserido um pouco mais na educação básica do que os outros grupos, o mesmo não podemos dizer em relação às suas intenções em seguir carreira na educação básica apenas, o que indica que o Pibid não interferiu nesse aspecto.

Tendo descrito a situação laboral e de inserção dos pibidianos no mercado de trabalho como professores, bem como suas preferências de nível de ensino no qual desejam seguir carreira, passamos a comparar os grupos no que se refere ao nível de formação continuada a que os egressos deram continuidade.

5.5.2 Situação atual da formação continuada dos egressos

Na descrição geral (seção 4), vimos que a inserção dos egressos na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* esteve relacionada ao seu melhor desempenho acadêmico durante a

graduação e que maior parte desses egressos tinham participado dos programas de formação. Vimos também que esse mesmo grupo que seguiu para a pós-graduação já havia entrado no curso com desempenho melhor na Nota de entrada, o que indicava ser um grupo seletivo desde a educação básica. Nesta subseção, expomos como esses egressos foram dispostos nos grupos subdivididos pelo critério de ter ou não participado de programa de formação, de modo que, a partir da comparação entre eles, possamos fazer inferências a respeito dos efeitos do Pibid nesse aspecto. Inicialmente, expomos os dados na Tabela 17.

Tabela 17 – Proporção de egressos que se inseriram na Pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* distribuídos por grupo

Formação continuada	Grupo	Geral		Grupo 0		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cursando ou cursaram doutorado		15	3,21	1	0,65	1	0,90	3	3,95	10	7,87
Cursando ou cursaram mestrado		68	14,56	5	3,27	8	7,21	18	23,68	37	29,13
Cursando ou cursaram especialização		75	16,06	31	20,26	18	16,21	9	11,84	17	13,39
Cursando ou cursaram outra graduação		45	9,64	17	11,11	10	9,01	6	7,90	12	9,45
Não prosseguiram para a pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>		264	56,53	99	64,71	74	66,67	40	52,63	51	40,16
Total		467	100	153	100	111	100	76	100	127	100

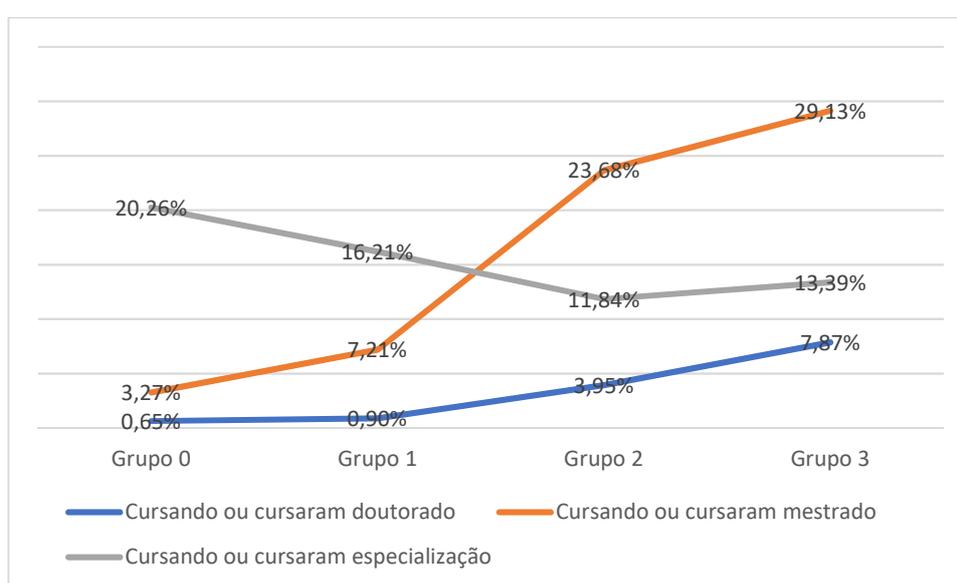
Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

No que se refere aos três primeiros níveis de formação continuada (doutorado, mestrado e especialização), houve um percentual crescente em relação à composição dos grupos em todos os níveis, conforme pode ser melhor visualizado no Gráfico 48. Na soma dos percentuais dos três níveis, contudo, o grupo que participou apenas do Pibid como programa de formação apresentou percentual muito aproximado ao grupo que não participou desse tipo de programa ou que não participou de programa (Grupo 1: 24,33% e Grupo 0: 24,18%). Já o grupo que se destacou foi o Grupo 3, que superou não só todos os outros grupos, mas também o Grupo 2, que, mesmo tendo o Pibid a mais em sua composição, o ultrapassou em quase 11%. Na soma dos percentuais dos três níveis, o Grupo 2 atingiu 39,47% e o Grupo 3 chegou a 50,39% de egressos que já seguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Somando os dois últimos níveis, que correspondem aos egressos que ainda não prosseguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, o Grupo 1 (75,68%) novamente se assemelhou ao Grupo 0 (75,82%) e o Grupo 2 inverteu o resultado em relação ao Grupo 3. Agora o Grupo 2 (60,53%) superou o Grupo 3 (49,61%) em quase 11%, o que é uma consequência direta do resultado anterior. Esses resultados confirmam o que discutimos nos

testes estatísticos – ao avaliarmos a formação acadêmica e os índices que medem o tempo dos egressos –, que apontaram o Grupo 3 como o que obteve maior quantitativo de resultados positivos em relação aos outros grupos. Confirmam ainda o que discutimos na seção 4, quando chegamos à conclusão de que ter prosseguido para a pós-graduação está relacionado ao melhor desempenho acadêmico e às oportunidades que foram surgindo. Essa relação pode ser inferida também a partir do Gráfico 48:

Gráfico 48 – Proporcionalidade de inserção na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* entre os grupos de egressos



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados

Houve uma desproporcionalidade entre o nível mais baixo da pós-graduação (especialização) e os outros dois níveis acima (mestrado e doutorado) que vai se invertendo do Grupo 0 ao Grupo 3. Nesse sentido, como vimos na seção anterior, em função da formação e da oportunidade, os que tiveram um melhor desempenho acadêmico durante a graduação, principalmente os egressos dos grupos 2 e 3, foram se inserindo na pós-graduação *stricto sensu* mais rapidamente ou diretamente após a conclusão do curso. Isso pode estar relacionado também ao incremento do currículo proporcionado pelos programas que compuseram os dois grupos, principalmente a iniciação científica, já que pouco mais de 86% deles participaram dessa categoria de programa.

Já os egressos que participaram apenas do Pibid como programa de formação (Grupo 1) alcançou resultados intermediários no mestrado e no doutorado, ficando mais próximo do Grupo 0 do que do Grupo 2.

Como podemos perceber, não podemos atribuir os resultados do Grupo 2 ao Pibid apenas, haja vista aquele grupo ter sido formado por egressos que, além de terem participado do Pibid, participaram de outros programas que também compuseram o Grupo 3, principalmente da iniciação científica. Para atribuir esse resultado ao Pibid, seria necessário que o Grupo 1 tivesse obtido pelo menos um resultado aproximado ao Grupo 2 ou se distanciado um pouco mais do Grupo 0.

Tendo exposto todos os resultados no que se refere à formação inicial durante a graduação e seus reflexos para depois de os egressos da amostra terem concluído o curso, passamos a fazer nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer avaliação de efetividade de políticas públicas não é tarefa fácil nem para órgãos especializados, ainda mais quando envolve efeitos advindos de processos educacionais. Nesses processos estão envolvidas diversas variáveis e nem todas podem ser controladas. Nesta pesquisa, por várias vezes, nos deparamos com dilemas que nos fizeram questionar não só nosso objeto de estudo, mas também o método e os próprios resultados encontrados: o critério objetivo nem sempre prevalece quando se faz esse tipo de estudo, mas precisávamos pelo menos insistir em persegui-lo. Com o objetivo inicial de demonstrar o efeito permanência proporcionado pelo Pibid na população investigada, ante as consideráveis diferenças entre evasão de participantes do programa e evasão geral nos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS, esta pesquisa chegou a resultados não previstos inicialmente. Não nos apegando à primeira impressão que os dados iniciais nos sugeriam, fomos construindo um percurso metodológico que nos instigasse a sair de nossa “zona de conforto”, de modo que questionássemos o que parecia óbvio.

Por meio da literatura especializada sobre avaliação de políticas públicas, já tínhamos ciência de que a maior dificuldade para fazer uma avaliação de efetividade era aferir a relação de causalidade entre implementação da política e resultados alcançados. Em nosso caso específico, a sobreposição de funções do Pibid nos cursos de licenciatura trazia um *plus* a mais, já que o que parecia ser resultado da implementação da política podia ser resultado regular dos próprios cursos.

Anterior a essa dificuldade, porém, encontramos um obstáculo sem cuja solução não podíamos chegar a lugar nenhum: acesso aos dados. Embora tivéssemos tido acesso aos dados do Pibid por meio de coordenadores de área, tivemos que criar outras estratégias que nos levassem a um *corpus* menos incompleto, embora não totalmente preciso. Entretanto, mesmo depois de criadas e executadas estratégias de coleta, só viríamos a identificar a dimensão da imprecisão nesses dados depois de aplicarmos o questionário entre a população investigada, o que nos fez mudar de direção, já que o que tínhamos planejado, em parte, não mais se aplicaria.

A partir dessas dificuldades iniciais, já podemos atribuir a esta pesquisa o resultado de que, pelo menos no que se refere à demanda de dados para este trabalho, houve uma dificuldade de centralização de aspectos burocráticos relacionados ao Pibid, já que, embora os editais de seleção dos bolsistas tivessem sido publicados via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD),

era de responsabilidade dos coordenadores de área providenciar os trâmites burocráticos de seleção e guarda dos documentos apresentados pelos candidatos.

O segundo resultado foi o de que, ante a falta de indicadores de impacto e de critérios para a avaliação dos efeitos causados pelo programa na população alvo, conforme demonstramos na seção 2, na qual analisamos os documentos oficiais, os pesquisadores, criam seus próprios critérios para avaliá-lo. No nosso caso, nossos critérios nos conduziram a resultados diferentes de alguns trabalhos que também investigaram efeitos do Pibid porque consideramos variáveis que não foram consideradas nas outras pesquisas.

Como vimos, a literatura sobre avaliação de políticas públicas considera três critérios de avaliação: eficácia, eficiência e efetividade. Mesmo não tendo sido nosso foco, mas considerando a falta de metas preestabelecidas e a forma de implementação do programa, chegamos à conclusão de que não é possível uma avaliação geral do programa pelos dois primeiros critérios. Entretanto, mesmo esses tipos de avaliação sendo inviáveis, é possível que uma política pública obtenha algum êxito em sua efetividade, que pode ser analisada por duas vias: uma de impacto mais geral e outra de impacto mais específico. Esta pesquisa seguiu o segundo viés, por analisar os efeitos do Pibid na população alvo (*outcome*).

Tendo definido que investigaríamos os efeitos do programa na população alvo, restava definir quais efeitos iríamos aferir. Nossa hipótese era de que o Pibid causava um efeito não previsto entre seus objetivos – efeito permanência –, mas não conseguia atingir um dos previstos, que era incentivar a formação de professores para a educação básica, já que o próprio curso de licenciatura habilita seus estudantes para lecionar na educação básica e o programa não teria ingerência sobre isso depois que os egressos se formassem. Além disso, a inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores dependeria de variáveis que o programa não tinha como controlar. Na nossa visão, portanto, esse não deveria ser objetivo do programa. Contudo, pela metodologia adotada, os dados nos permitiram uma descrição mais abrangente do que inicialmente prevíamos. Sendo assim, pudemos estabelecer uma relação entre a formação dos egressos durante o curso e seus reflexos para depois da graduação.

Na descrição geral dos dados coletados por meio do questionário, aferimos que houve uma relação entre distância temporal (entre a data da pesquisa e o período de conclusão de curso dos egressos) e inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores. Embora menor, essa mesma relação se estabeleceu, quando investigamos quais egressos seguiram para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Entretanto, não paramos aí. Investigamos se existia alguma relação entre essas duas situações e o desempenho acadêmico dos egressos de uma forma geral enquanto cursaram a licenciatura. Por meio da aplicação do Teste t de Student,

aferimos que, de fato, houve uma relação entre melhor desempenho acadêmico e estar atuando como professor e entre melhor desempenho acadêmico e ter seguido para a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Aferimos ainda que quase 80% desses egressos haviam participado de programas durante o curso, o que nos sugeria que os melhores índices acadêmicos podiam estar relacionados à participação nesses programas. Essas relações nos indicavam que, ante a falta de oportunidade, não só houve filtro dos egressos pelo mercado de trabalho, mas também pela pós-graduação por causa das limitações de vagas. Além disso, por meio de teste estatístico, aferimos que os egressos que prosseguiram para a pós-graduação correspondiam a um grupo seleto desde a educação básica, uma vez que suas notas de entrada no curso se destacaram em relação a todos os outros que ainda não havia conseguido prosseguir.

Esses resultados foram confirmados na seção seguinte quando nos debruçamos no esforço de aferir os efeitos do Pibid na formação dos egressos durante o curso e em seus possíveis reflexos para depois da graduação. Assim, além do desempenho acadêmico dos egressos e da Nota de entrada no curso, analisamos a Média do último estágio supervisionado obrigatório, o Índice de regularidade, os Semestres despendidos para concluir o curso e os Semestres que ultrapassaram o tempo regular. A partir da comparação de médias, por meio do Teste t de Student, utilizamos a descrição estatística para aferir se havia diferenças estatisticamente significativas entre grupos nas variáveis citadas.

Os resultados da descrição geral da amostra apontavam para um melhor desempenho acadêmico entre os que haviam participado de programas durante a graduação. Então, para aferir se um melhor desempenho acadêmico também estaria associado à participação no Pibid, criamos uma sequência de descrições dos testes que partiu do mais genérico para o mais específico. Como não pudemos associar todas as respostas do questionário aos índices acadêmicos de seus respectivos respondentes, aplicamos os testes apenas aos que nos permitiram essa associação (subamostra). Assim, ao comparar o grupo participante de programas ao grupo não participante, todas as variáveis analisadas apresentaram média superior com diferença estatisticamente significativa para o grupo composto por participantes de programas, com exceção da Nota de entrada, que não apresentou diferença significativa, o que indicava que, de modo geral, os egressos da subamostra entraram em seus cursos com notas aproximadas, caracterizando a subamostra com certa homogeneidade⁶⁷.

Tendo confirmado que de uma forma geral os participantes de programas se destacavam em relação aos não participantes, passamos a comparar apenas os pibidianos aos

⁶⁷ A subamostra não entrou nos cursos totalmente homogênea, já que, na descrição geral, os egressos que prosseguiram para a pós-graduação já haviam entrado no curso com destaque na Nota de entrada.

que não participaram de programas. Embora o quantitativo de resultados positivos tenha sido reduzido, os pibidianos se destacaram positivamente na MGP, na Média do último estágio e nos semestres despendidos no curso. Esses resultados indicavam que, assim como no resultado da primeira descrição da seção 5, o melhor desempenho acadêmico representado pela MGP também estava relacionado a ter participado do Pibid. Numa primeira análise, isso nos induzia a concluir que a participação no programa proporcionou essa melhoria em relação ao grupo não participante. Contudo, apesar da relação estabelecida, não podíamos atestar essa relação como sendo de causa e efeito porque as normas do programa e os editais de seleção da UFS estabeleciam como um dos critérios para o recebimento da bolsa o bom desempenho acadêmico comprovado pelo histórico escolar.

A partir daí fizemos a terceira descrição, cujo critério de composição dos grupos foi ter ou não participado de programa de formação. Nessa descrição, diante da diversidade de programas dos quais os egressos da amostra participaram, subdividimos a subamostra em quatro grupos, entre os quais dois eram formados por pibidianos, em virtude de suas características específicas, já que uma parte participou apenas do Pibid como programa de formação e a outra parte, além de ter participado do Pibid, participou de outros programas de formação. Um dos outros dois grupos foi composto por não participantes de programas ou, se participaram de algum deles, não se caracterizava como de formação, e o outro grupo foi composto por outros programas de formação diferentes do Pibid.

Ao final dos comparativos entre todos os grupos, chegamos à conclusão de que o Pibid foi efetivo na formação prática, mas, em relação ao desempenho acadêmico, não pudemos chegar a uma resposta conclusiva, já que, quando houve resultado positivo para o Pibid, pode ter havido interferência, não só da seleção, mas também de outros programas. Como houve uma relação entre MGP e índices que mediram o tempo no curso, também não pudemos definir até que ponto o programa interferiu nesses índices. Porém, em relação à permanência, chegamos à conclusão de que houve indicativo de efeito do programa, mas seus resultados não foram tão consideráveis como imaginávamos no início da pesquisa.

Apesar de os resultados desta pesquisa não poderem se estender à população pesquisada, por termos utilizado uma amostra não probabilística, nos trouxeram a confirmação da efetividade do Pibid no que se refere à prática docente, que, a nosso ver, é o principal objetivo do programa. Por outro lado, seus resultados revelaram situações desafiadoras não só para a UFS, mas que também podem ser pensadas em outras IES. Vejamos algumas delas.

Se tivemos dificuldade de aferir efeito *ex-post* na amostra investigada por causa da sobreposição de funções do programa nas licenciaturas, com a implementação do Programa

Residência Pedagógica em 2018, essa dificuldade se tornará maior, uma vez que já não serão concorrentes cursos e Pibid, mas um outro programa entra em cena para se juntar aos estágios supervisionados. Nesse sentido, se as IES não se planejarem e preverem indicadores de impacto desses programas, já que os documentos oficiais, pelo menos do Pibid, atribui a responsabilidade da avaliação à IES, esse tipo de avaliação pode ficar enviesado, conforme poderíamos ter feito se tivéssemos atribuído o melhor desempenho acadêmico apenas ao programa sem considerar outras variáveis. Nesse sentido, é preciso considerar que, ao ter havido essa sobreposição de funções, pode ter ocorrido um resultado regular do curso e não da política pública. Os indicadores poderão definir até que limite é resultado do curso e a partir de que limite se ultrapassa o que é esperado do curso.

Em nossa visão, por exemplo, a inserção dos egressos no mercado de trabalho como professores é decorrente de uma habilidade desenvolvida no âmbito do próprio curso. No caso de nossa amostra, o resultado esteve mais relacionado ao melhor desempenho acadêmico do que à participação no Pibid, por três motivos: o primeiro deles é que egressos que não participaram de programa de formação, mas que tiveram bom desempenho acadêmico, também se tornaram professores; o segundo é que não pudemos aferir até que ponto o Pibid interferiu para melhorar o desempenho acadêmico de uma forma geral; o terceiro diz respeito a pouca diferença percentual de egressos professores distribuídos entre os grupos 0 e 1.

Outro desafio é que as formas de acesso aos programas de formação seguem critérios excludentes. Na maior parte dos processos seletivos, recebe a bolsa quem tem melhor desempenho acadêmico e não quem precisa mais do recurso, o que é contraditório, pois se é para melhorar a formação, por que selecionar os que já são os “melhores”? No caso específico da UFS, percebemos que, apesar de em seus editais de seleção para o Pibid não terem sido expostos critérios objetivamente claros, percebemos que houve uma mitigação da orientação do regimento de que deveria receber a bolsa quem apresentasse esse melhor desempenho. Essa mitigação possibilitou a entrada de um grupo mais heterogêneo no programa, o que foi aferido pela subdivisão dos pibidianos em dois grupos, um que se destacou mais e outro que não se diferenciou em relação aos não participantes de qualquer programa.

Embora na nossa amostra a maior parte dos estudantes se inserissem nos critérios para ser beneficiários dos programas sociais do governo federal (renda *per capita* de até um salário mínimo e meio), ante a falta de recursos, ainda assim, consideramos que é preciso haver um filtro pelo critério econômico e não pelo desempenho acadêmico, afinal o que está em jogo é a melhoria da formação e, se é para melhorar a formação, devemos considerar que quem mais precisa são os que tem menor desempenho acadêmico. A partir do edital de 2018 do Pibid da

UFS, por conta da reestruturação do programa, que passou a atender apenas aos estudantes matriculados até a primeira metade do curso, o desempenho acadêmico deixou de ser critério de seleção e a necessidade econômica passou a ser critério de acréscimo de 10% à nota conseguida pelos outros critérios. Apesar de ser um avanço, consideramos que é preciso fazer mais.

Essa situação de exclusão ficou mais visível quando analisamos os egressos que seguiram para a pós-graduação: os egressos que prosseguiram foram os que já tinham um melhor desempenho na educação básica, que foi representado pela Nota de entrada no curso. Esses estudantes continuaram melhores durante o curso e por conta disso tiveram acesso aos programas (quase 80% participaram de programas), o que pode ter lhes dado um passaporte para a pós-graduação. Não estamos discutindo se isso é justo ou injusto, mas é preciso dar mais acesso aos que precisam melhorar a formação.

Por último, não podemos deixar de citar a necessidade de reformulação dos currículos das licenciaturas, principalmente os componentes curriculares de caráter prático. Não é recente a discussão de que as licenciaturas não criam uma relação próxima com a escola da educação básica, de modo que se estabeleça a relação entre teoria e prática. Os estágios supervisionados por vezes se limitam a cumprimento de burocracias sem as quais os futuros professores não se formam. Essa perspectiva da prática docente tem sido questionada e os programas entram nesse cenário como auxílio aos cursos de licenciatura. Entretanto, é preciso ir além e incorporar essas práticas à própria estrutura dos cursos.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Luís Carlos Verza; ARQUILINI, Caroline; RODRIGUES, Zionice Garbelini Martos; QUINTILIANO, Luciane de Castro. Investigação das contribuições de um programa Pibid na perspectiva do egresso. 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/PO/PO_Amarante_Luis_Carlos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ARAUJO, Adriana Castro *et al.* Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas *versus* não bolsista. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100112&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev. 2018.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2009. p. 29-39.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de biologia como território contestado. *In*: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. p. 182-197.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria (orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 221-259. Disponível em: <<http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BARDAGI, M. P. HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**: Campinas, v. 14, n. 1, 2009, p. 95-105.

BATISTA, Paula Henrique; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições do Pibid na formação de professores a partir das três bases do novo modelo de formação de Antônio Nóvoa. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/2213/2102>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex ante***, volume 1. Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180319_avaliacao_de_politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Decreto%207219%20de%2024%20de%20junho%202010.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 20 dez. /2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.** Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_No_masGerais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013.** Aprova o Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

CAMPOS, Vandinalva de Jesus Coelho; ARANHA, Marize Barros Rocha; ARAÚJO, Fábila Elina dos Santo. Contribuições do Pibid/Letras para a formação do professor e para o ensino de Língua Portuguesa. 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/XVI_cnlf/tomo_2/151.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **A Formação de novos quadros para CT&I: avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).** Brasília, DF: 2017. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/PIBIC-pdf/820a833e-18e1-4a9f-a530-d649d2969398?version=1.2>>. acesso em: 10 mar. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 01 MEC/CAPES/FNDE/2007.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edit0al_PIBID.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 02 CAPES/2009.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 25 set. /2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 18/2010/CAPES.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 61/2013/CAPES.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 66/2013/CAPES.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 7 out. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <

<http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/27032018-Portaria-Capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018**. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12092018_Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site_-_nova.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão PIBID**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 05/2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/BolsistasAtivosPibid-maio2013.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

CUNHA, A. M; TUNES, E; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**: São Paulo. v. 21, n. 1, 2001, p. 262-280.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, LDA, 1995.

FERREIRA, Francinara Silva; VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Política de Formação Docente: da implementação do PIBID como incentivo à prática docente à aproximação universidade e escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 11 – 35, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/4217>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 667-686, abr./jun., 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12412/pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3 p. 105-112, jul./set., 2000. Disponível em:

<http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerau.sp.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: Relatório preliminar. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coordenadoras). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: vozes, 1990.

JESUS, Jairton Mendonça de; FREIAG, Raquel Meister ko.. Formação para a docência vs. Permanência na universidade: efeitos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Livro de resumos [recurso eletrônico]**: VIII Encontro de Pós-Graduação/organizadores: Carlos Alexandre Borges Garcia, Marcus Eugênio Oliveira Lima. – São Cristóvão: Editora UFS: Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação, 2016. Disponível em: <http://posgrap.ufs.br/uploads/content_attach/path/16532/Livro_de_Resumos_do_8_EPG_25_10_2016_1_.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

JESUS, Jairton Mendonça de; FREITAG, Raquel Meister Ko.. Formação para a docência vs. permanência na universidade: Efeitos do Pibid no *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS. Livro de resumos 9º EPG – UFS. **Revista Interdisciplinar de Pesquisa e Inovação**, v. 4, n. 1, 13 jun. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revipi/article/view/9366>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LIMA, J. P.; ANDRADE, M. D.; SUSSUCHI, E. M. Contribuições do Pibid/Química/UFS/São Cristóvão na formação inicial de professores de Química: o que relatam os bolsistas? **Trilhas da formação docente**, v. 1, p. 64-71, 2014.

LIMA, João Paulo Mendonça. **Uma luz no fim do túnel**: o Pibid como possibilidade de melhoria da formação inicial de professores no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Sergipe/*Campus* de São Cristóvão. 2018. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o Pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0056s.pdf>. Acesso em: 4 mar 2016.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. *In*: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de estudos especiais, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60. 2012. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>>. Acesso em: 04 de mar. 2016.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, vol. 8, Suplemento 2, p. 353-373 mar. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: Pibid e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357 – 374 jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2007. Disponível em: <<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

OLIVEIRA, Maximiliano Colper Soares de; SOUTO, Romélia Mara Alves. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como ferramenta de formação profissional dos alunos egressos da Universidade Federal de São João Del Rei. 2013. Disponível em: <<http://cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/368.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATOS, Maria José Marinho Viana de. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PARENTE, Juliano Mota (orgs.). **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. 218p.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de estudos especiais, 2009.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS et al. Perspectivas dos bolsistas do PIBID/Química/UFS/São Cristóvão no processo de formação inicial de professores. **Scientia Plena**, v. 11, p. 1-8, 2015.

SANTOS, K. M. P. L. **Avaliação emancipatória do curso de licenciatura plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 1996. 296p. Dissertação (Mestrado em Educação Pública). Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, Laís Menezes Cardoso dos. **Um estudo sobre os impactos das ações do Pibid nos cursos de licenciatura em química da UFS e do IFS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SCHIRMER, Saul Benhur; CORREIA, Daniele; SAUERWEIN, Inés Prieto Schmidt. Onde estão os egressos do PIBID/UFMS/Subprojeto Física? Disponível em: <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0985-1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa** v. 3, n. 2, p. 50–62, 13 set. 2017.

SOUZA, Eliana. **História e memória Universidade Federal de Sergipe: 1968-2012**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2005. **Projeto Acadêmico de implantação do Campus de Itabaiana**. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2006. **Resolução nº 100/2006/Conepe**. Substitui a Resolução Nº 51/2005/CONEP que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Física Licenciatura, do *Campus* de Itabaiana, e dá outras providências. <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2008. **Resolução nº 80/2008/Conepe**. Institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe. Disponível em:

<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acessado em: 20 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2008A. **Resolução nº 91/2008/Conepe**. Substitui a Resolução Nº 45/2005/CONEP que aprova o projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, do *Campus* de Itabaiana, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2008B. **Resolução nº 101/2008/Conepe**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Modalidade Licenciatura do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2009. **Resolução nº 21/2017/CONEPE**. Aprova a Regulamentação do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Sergipe – REUNI-UFS. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2009A. **Resolução nº 27/2017/CONEPE**. Estabelece os critérios para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2009B. **Resolução nº 85/2009/CONEPE**. Aprova Normas Gerais do Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação da. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2010. **Resolução nº 51/2010/Conepe**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Modalidade Licenciatura do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. Disponível em <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2010A. **Resolução nº 57/2010/Conepe** Retifica a Resolução nº 44/2009/Conepe que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Matemática Licenciatura, do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2010B. **Resolução nº 62/2010/Conepe**. Substitui a Resolução nº 77/2009/CONEPE que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Letras Português Licenciatura, do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2010C. **Resolução nº 104/2010/Conepe**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura do *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2013. **Resolução nº 25/2013/CONEPE**. Estabelece os critérios para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. 2015. **Resolução nº 14/2015/CONEPE**. Aprova alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital 22/2018 – PIBID/PROGRAD/UFS**. Processo seletivo de licenciandos (as) para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/4644/Edital_22_2018_PIBID_UFS_-_ID_-_RETIFICADO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital 48/2017 – PIBID/PROGRAD/UFS**. Seleção dos Candidatos para Bolsas de Iniciação à Docência/Campus Prof. Alberto Carvalho/Cadastro de reserva. Disponível em: <http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/3434/Edital_48.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital Nº 014/2012/PROGRAD**. Seleção dos Candidatos para Bolsas de Iniciação à Docência, referentes ao Edital Nº 011/2012/CAPES. Disponível em: <http://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/2690/edital_pibid_alunos_-_2012.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital Nº 24/2014/PROGRAD**. Seleção dos Candidatos para Bolsas de Iniciação à Docência Campus de São Cristóvão e Campus de Itabaiana – VAGAS REMANESCENTES E CADASTRO DE RESERVA. Disponível em: <http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/290/Edital_24_PROGRAD_-_PS_Vagas_remanescentes_e_cad_reserva_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Radar nº 5: Egressos – 2004 – 2013**. 2014. Disponível em: <http://cogeplan.ufs.br/sites/default/files/7/radar_ndeg_5_egressos_2004-2013_0.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 43/2017/Conepe**. Estabelece o Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Impactos do PIBID na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 544–560, 13 set. 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/135>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

APÊNDICE 1: Questionário aplicado a egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Questionário aplicado a egressos dos sete cursos de licenciatura do *Campus* Professor
Alberto Carvalho/UFS**

Caro egresso da UFS/*Campus* Itabaiana, solicito sua colaboração para terminar uma pesquisa de doutorado em andamento. Para ajudar, é só preencher o questionário que estou enviando. Desde já, meus agradecimentos!

Seção 1

Pesquisa sobre formação inicial e continuada e mercado de trabalho

Prezado/a participante, antecipadamente agradecemos por sua colaboração ao responder este questionário, cujo objetivo é coletar informações sobre formação inicial e continuada, programas de formação acadêmica e mercado de trabalho de egressos dos cursos de licenciatura do *Campus* Professor Alberto Carvalho/UFS. Esta é a segunda fase da pesquisa de doutorado de Jairton Mendonça de Jesus sob a orientação da Profª. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag (PPGED/UFS). Para responder ao questionário, você gastará de 10 a 15 minutos.

Sua participação é voluntária e você é livre para desistir de participar a qualquer momento. As informações serão tratadas de forma coletiva e você não será identificado em nenhuma hipótese. Os resultados podem ser divulgados em artigos científicos, garantindo-se o sigilo dos participantes. Sua resposta só será computada quando clicar em "Enviar", portanto é de extrema importância que finalize o questionário. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, por favor envie um e-mail para jairtonmendonca@yahoo.com.br ou jairtonmendonca2011@gmail.com.

Novamente muito obrigado por participar!

() Diante dos esclarecimentos prestados, eu concordo em participar desta pesquisa.

Obs.: * = questão de resposta obrigatória

Seção 2

Informações gerais sobre sua formação

1*. Em que tipo de instituição de ensino você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública
- Todo em escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular
- Outro

2*. Em que curso de licenciatura você se formou?

- Ciências biológicas
- Física
- Geografia
- Letras
- Matemática
- Pedagogia
- Química
- Outro

3*. Em que período letivo você concluiu o curso de licenciatura?

- Antes de 2011
- 2011/1
- 2011/2
- 2012/1
- 2012/2
- 2013/1
- 2013/2
- 2014/1
- 2014/2
- 2015/1
- 2015/2
- 2016/1
- 2016/2
- 2017/1

4*. O que mais pesou ao decidir fazer um curso de licenciatura?

- O desejo de ser professor
- Maior facilidade para entrar num curso superior
- A possibilidade de entrar no mercado de trabalho mais rápido
- Influência de familiares, de colegas, de amigos, de equipe escolar, de outros
- Não existência do curso desejado em instituição pública nas proximidades
- Outro

5*. De acordo com as regras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o graduando tem o direito de interromper o curso por um determinado tempo sem que perca o vínculo com a instituição. Isso pode ser feito por meio de trancamento total de curso e por dispensa de matrícula. Você trancou totalmente o curso e/ou ficou afastado dele por dispensa de matrícula?

- Sim
- Não (Segue para a questão 6)

Seção 3

Regularidade no curso

5.1*. Quantos períodos letivos no total você ficou afastado do curso por causa de trancamento total e/ou de dispensa de matrícula?

- 1
- 2
- 2
- 4
- 5 ou mais

Seção 4

Despendidos com o curso, tempo de curso e avaliação

6*. Com que recursos você pagava os despendidos decorrentes do curso de licenciatura?

- Minha família assumia os despendidos
- Com recursos próprios, pois já trabalhava
- Com recursos próprios e com a ajuda da família
- Com bolsa que recebia na universidade, que era suficiente
- Com bolsa que recebia na universidade, mas complementada pela família
- Com bolsa que recebia na universidade, mas complementada com recursos próprios
- Outro

7*. Em quantos períodos letivos você concluiu o curso?

- Menos de 8
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12 ou mais

8*. Como você avalia a formação que obteve no curso de licenciatura?

- Excelente (daria nota 9 ou 10)
- Boa (daria nota 7 ou 8)
- Regular (daria nota 5 ou 6)
- Ruim (daria nota 4)
- Péssima (daria nota abaixo de 4)

9*. Como você avalia o seu preparo para assumir uma sala de aula assim que se formou?

- Excelente (daria nota 9 ou 10)
- Boa (daria nota 7 ou 8)
- Regular (daria nota 5 ou 6)
- Ruim (daria nota 4)
- Péssima (daria nota abaixo de 4)

Seção 5

Participação em programas no âmbito da UFS

10*. No âmbito da UFS, existem programas extra aula dos quais o aluno pode participar voluntariamente ou com bolsa. Você participou de algum programa durante a licenciatura?

- Sim
 Não (Segue para a questão 23)

Seção 6
Participação em programas no âmbito da UFS – continuação

10.1*. De qual ou de quais programas você participou no âmbito da UFS?

- Bolsa trabalho (Atual Prodap - Programa de Apoio do Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional)
 Monitoria (Como monitor)
 Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
 Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 Pibix - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão
 Piic - Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica
 Pibiti - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
 Observatório de educação
 Programa mais educação
 Auxílio moradia (Residência universitária)
 Auxílio alimentação
 Outro estágio que não era disciplina do curso
 Outro

11*. Se participou de mais de um programa, escolha aquele que você considera ter sido mais significativo para a sua formação; se participou apenas de um deles, marque-o novamente.

- Bolsa trabalho (Atual Prodap - Programa de Apoio do Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional)
 Monitoria (Como monitor)
 Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
 Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 Pibix - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão
 Piic - Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica
 Pibiti - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
 Observatório de educação
 Programa mais educação
 Auxílio moradia (Residência universitária)
 Auxílio alimentação
 Outro estágio que não era disciplina do curso
 Outro

12*. O que o/a motivou a entrar no programa indicado na questão 11?

- A possibilidade de melhorar a formação apenas
 A bolsa que receberia apenas
 Em primeiro lugar a possibilidade de melhorar a formação e depois a bolsa que receberia
 Em primeiro lugar a bolsa que receberia e depois a possibilidade de melhorar a formação
 Tanto a bolsa como a melhoria na formação tiveram o mesmo peso na decisão de entrar no programa
 Outro

13*. Se você tivesse tido oportunidade de participar de outro programa disponibilizado no âmbito da UFS, ou se participou, o programa indicado na questão 11 teria sido, ou foi, sua primeira opção de escolha em grau de importância para você?

- Sim
- Não

14*. Que período letivo da licenciatura você cursava quando começou a participar das atividades do programa indicado na questão 11?

- Primeiro período
- Segundo ou terceiro período
- Quarto ou quinto período
- Sexto período
- Sétimo período ou depois

15*. Você considera que as disciplinas já cursadas ao entrar no programa indicado na questão 11 ajudaram você a desenvolver as atividades no programa?

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não

16*. Durante quanto tempo você participou do programa indicado na questão 11?

- De um a seis meses
- De seis meses a um ano
- Mais de um e menos de dois anos
- De dois a três anos
- Mais de três anos

17*. Durante sua participação no programa indicado na questão 11, qual a interferência das atividades do programa em seu desempenho acadêmico (mudança das notas) nas disciplinas em que estava matriculado/a?

- Não interferiu nem positivamente nem negativamente; continuei com o mesmo desempenho acadêmico
- Interferiu positivamente; melhorei meu desempenho acadêmico
- Interferiu negativamente; piorei meu desempenho acadêmico

18*. Durante sua participação no programa indicado na questão 11, você trancou ou reprovou em disciplina(s)?

- Não tranquei nem reprovei em disciplina(s)
- Tranquei e reprovei em disciplina(s)
- Tranquei disciplina(s), mas não reprovei em nenhuma
- Reprovei em disciplina(s), mas não tranquei nenhuma

19*. Durante a licenciatura, o programa indicado na questão 11 teve alguma interferência em sua continuidade no curso?

- Sim, se eu não tivesse participado do programa, teria saído do curso
- Não, independentemente do programa, eu teria continuado no curso (Segue para a questão 20)

Seção 7
Justificativa

19.1. Por que você teria saído do curso, se não tivesse participado do programa indicado na questão 11?

Seção 8
Participação em programas no âmbito da UFS – continuação

20*. Se não tivesse tido a oportunidade de entrar no programa indicado na questão 11 com bolsa, você teria participado dele de forma voluntária?

- Sim
- Não
- Participei de forma voluntária
- Não era possível a participação de forma voluntária

21*. Qual o motivo de sua saída do programa indicado na questão 11?

- Conclusão do curso
- Término do prazo máximo da bolsa previsto no edital de seleção
- O programa não correspondeu às expectativas prometidas
- Não conseguia conciliar as atividades do programa com as disciplinas em que estava matriculado
- Entrada no mercado de trabalho: não foi possível a conciliação do trabalho com as atividades do programa
- Desistência do curso (evasão)
- Acúmulo de bolsa com outro (s) programa(s)
- Cancelamento da bolsa por não cumprir os deveres como bolsista
- Outro

22*. Numa escala de 0 a 10, que nota você daria ao programa indicado na questão 11 no que se refere à contribuição para a melhoria de sua formação?

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22.1 Justifique a nota atribuída na questão 22?

_____ (Segue para a questão 24)

Seção 9
Participação em programa II

23*. Durante a licenciatura, se tivesse sido possível, você gostaria de ter participado de algum programa disponibilizado no âmbito da UFS?

- Sim
- Não (Segue para a questão 24)

Seção 10

Identificação de programa II

23.1*. Você gostaria de ter participado de qual programa?

- Bolsa trabalho (Atual Prodap - Programa de Apoio do Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional)
- Monitoria (Como monitor)
- Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- Pibix - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão
- Piic - Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica
- Pibiti - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
- Observatório de educação
- Programa mais educação
- Auxílio moradia (Residência universitária)
- Auxílio alimentação
- Outro estágio que não era disciplina do curso
- Outro

23.2*. O que o/a impediu de participar do programa indicado na questão 23.1?

- Falta de oportunidade
- Falta de tempo, pois estudava e já trabalhava durante a graduação
- Quis me dedicar apenas ao curso, que já tomava muito tempo
- Relação interpessoal não muito favorável entre mim e o(s) coordenador(es) do programa
- Outro

Seção 11

Trabalho e emprego

24*. Em relação a atividades laborais (trabalho/emprego), qual é a sua situação atual?

- Não trabalho (Segue para a questão 27)
- Trabalho em atividade não relacionada à educação (Segue para a questão 27)
- Trabalho em atividade relacionada à educação, mas não como professor (Segue para a questão 27)
- Trabalho como professor

Seção 12

Atuação docente

25*. Em que nível de ensino você atua?

- Na educação básica apenas
- No ensino superior apenas
- Na educação básica e no ensino superior
- Outro

26*. Você considera que a experiência adquirida no programa indicado na questão 11 contribuiu para seu desempenho atual na docência? Se não participou de programa durante a licenciatura, marque a informação correspondente.

- Contribuiu totalmente

- Contribuiu parcialmente
- Não contribuiu
- Não participei de nenhum programa durante a licenciatura

Seção 13
Motivo de não ser professor

- 27*. A que você atribui o fato de não estar trabalhando na sua área de formação?
- Não quero ser professor
 - Ainda não tive oportunidade (Segue para a questão 28)

Seção 14
Motivação da decisão de não ser professor

- 27.1 O que o/a fez decidir não querer ser professor? _____ (Segue para a questão 29)

Seção 15
Carreira docente futura

- 28*. Em que nível de ensino você pretende seguir carreira de professor?
- Na educação básica apenas
 - No ensino superior apenas
 - Na educação básica e no ensino superior
 - Outro

Seção 16
Formação continuada

- 29*. Em relação à formação continuada, qual é sua situação atual?
- Parei de estudar depois de terminar a licenciatura (Segue para a questão 33)
 - Estou cursando ou cursei outra graduação
 - Estou cursando ou cursei uma especialização
 - Estou cursando ou cursei mestrado
 - Estou cursando ou cursei doutorado
 - Outro

Seção 17
Confirmação de participação em programa no âmbito da UFS

- 30*. Na questão 11, você indicou que tenha participado de algum programa no âmbito da UFS durante a licenciatura?
- Sim
 - Não (Segue para a questão 33)

Seção 18
Grau e forma de contribuição de programa na formação continuada

- 31*. Numa escala de 0 a 10, quanto o programa indicado na questão 11 contribuiu para que você esteja no nível de formação continuada atual apontado na questão 29?

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

32. Justifique a nota atribuída na questão 31.

Seção 19

Informações socioeconômicas

33*. Em média, qual era a renda per capita de sua família no período em que você cursava a licenciatura?

- () Até meio salário mínimo por pessoa
- () Mais de meio e menos de um salário mínimo por pessoa
- () De um a 1,5 salário mínimo por pessoa
- () Mais de 1,5 e menos de 3 salários mínimos por pessoa
- () De 3 a 5 salários mínimos por pessoa
- () Mais de 5 salários mínimos por pessoa

34. Sexo

- () Feminino
- () Masculino

35. Você se considera de que etnia?

36. Se você for selecionado/a, concordaria em conceder entrevista aos coordenadores desta pesquisa para falar sobre sua formação docente? É muito importante sua contribuição! Em caso afirmativo, registre seu contato telefônico com DDD.

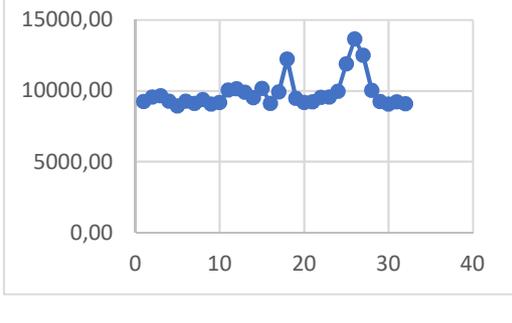
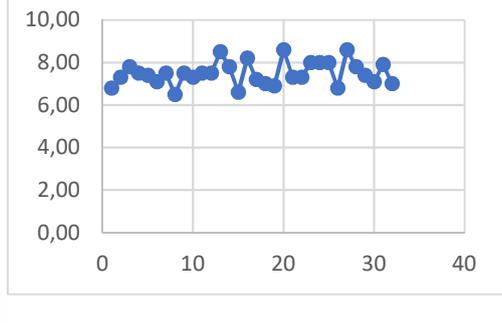
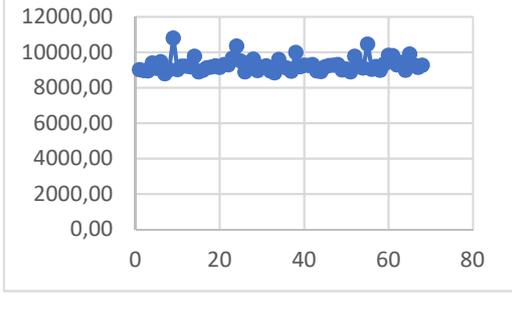
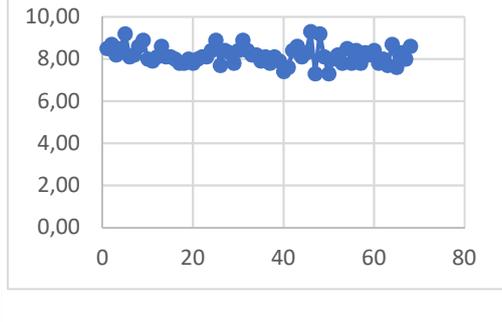
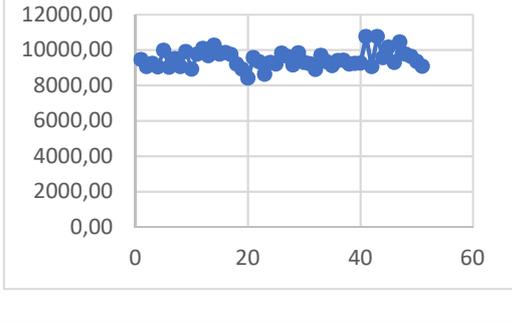
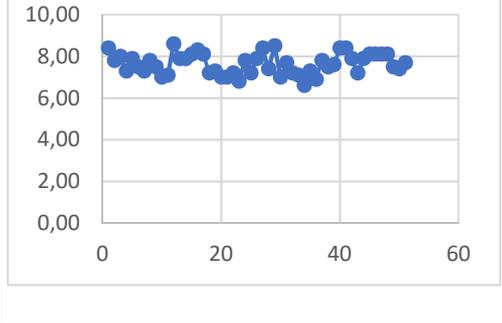
37. Você gostaria de conhecer os resultados desta pesquisa? Em caso afirmativo, registre seu e-mail.

APÊNDICE 2: Comparativo entre dispersão da Nota de entrada e dispersão da MGP dos egressos da subamostra por curso

Comparativo da dispersão da Nota de entrada no curso com a dispersão da MGP dos egressos da subamostra por curso

Quadro 26 – Gráficos de dispersão da nota de entrada no curso e da MGP dos egressos do *Campus Professor Alberto carvalho/UFS* por curso

Curso	Dispersão da nota de entrada no curso	Dispersão da MGP
Ciências biológicas		
Física		
Geografia		
Letras		

<p>Matemática</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 15000,00 in increments of 5000,00. The x-axis ranges from 0 to 40 in increments of 10. The data points fluctuate around a mean value of approximately 9000,00, with a notable peak near x=25 reaching about 14000,00.</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 10,00 in increments of 2,00. The x-axis ranges from 0 to 40 in increments of 10. The data points fluctuate around a mean value of approximately 7,00.</p>
<p>Pedagogia</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 12000,00 in increments of 2000,00. The x-axis ranges from 0 to 80 in increments of 20. The data points fluctuate around a mean value of approximately 9000,00.</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 10,00 in increments of 2,00. The x-axis ranges from 0 to 80 in increments of 20. The data points fluctuate around a mean value of approximately 8,00.</p>
<p>Química</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 12000,00 in increments of 2000,00. The x-axis ranges from 0 to 60 in increments of 20. The data points fluctuate around a mean value of approximately 9000,00.</p>	 <p>A line graph with blue circular markers connected by a thin line. The y-axis ranges from 0,00 to 10,00 in increments of 2,00. The x-axis ranges from 0 to 60 in increments of 20. The data points fluctuate around a mean value of approximately 7,50.</p>

APÊNDICE 3: Teste t de Student aplicado aos índices acadêmicos dos egressos do *Campus Professor Alberto/UFS* pelo critério da regularidade no curso

Teste t de Student aplicado aos índices acadêmicos dos egressos do *Campus* Professor Alberto/UFS pelo critério da regularidade no curso

Por esse critério, os egressos foram distribuídos em três grupos:

- **Grupo regular** – composto por egressos que terminaram o curso no tempo regular que é previsto no Projeto Político Pedagógico do curso;
- **Grupo menor tempo** – composto por egressos que terminaram o curso em tempo inferior ao que é previsto no Projeto Político Pedagógico do curso;
- **Grupo maior tempo** – composto por egressos que terminaram o curso em tempo superior ao que é previsto no Projeto Político Pedagógico do curso

Tabela 18 – Distribuição de egressos por curso e por grupo pelo critério da regularidade do tempo despendido para concluir o curso

Curso	Grupo	Geral		Regular		Menor tempo		Maior tempo	
		Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Ciências biológicas		58	16,20	35	17,24	0	0	23	16,43
Física		21	5,87	2	0,99	12	80,00	7	5,00
Geografia		55	15,36	44	21,67	0	0	11	7,86
Letras		73	20,39	49	24,14	1	6,67	23	16,43
Matemática		32	8,94	6	2,96	2	13,33	24	17,14
Pedagogia		68	18,99	44	21,67	0	0	24	17,14
Química		51	14,25	23	11,33	0	0	28	20,00
Total		358	100,00	203	100,00	15	100,00	140	100,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados

Quadro 27 – Legenda para leitura dos resultados do Teste t de Student

Cor azul: significado positivo para o primeiro grupo do cruzamento (Grupo que está acima). Isso não significa necessariamente que o grupo obteve maior média, mas que, mesmo tendo obtido menor média, seu significado é positivo. Isso serve, por exemplo, para o quantitativo de semestres que os alunos gastaram para terminar o curso e para os semestres que passaram a mais do tempo regular do curso. Para nossa análise, quanto menos tempo nessas duas variáveis, melhor é o resultado.

Cor laranja: significado negativo para o primeiro grupo do cruzamento (Grupo que está acima). Isso não significa necessariamente que o grupo obteve menor média, mas que, mesmo tendo obtido maior média, seu significado é negativo.

Conteúdo da última coluna em negrito: há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos analisados. Isso é representado pelo p-valor ou significância, que, sendo menor ou igual a 0,05, representa diferença estatisticamente significativa.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Quadro 28 – Resultado do Teste T dos índices acadêmicos do Grupo regular *versus* Grupo menor tempo

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo regular	203	9707,63	15	2,13	0,11
	Grupo menor tempo	15	10141,72			
Média Geral Ponderada	Grupo regular	203	8,13	16	2,11	0,84
	Grupo menor tempo	15	8,10			
Média do último estágio	Grupo regular	203	8,75	16	2,11	0,79
	Grupo menor tempo	15	8,67			
Índice de regularidade	Grupo regular	203	0,92	15	2,13	0,0001**
	Grupo menor tempo	15	1,11			
Semestres despendidos no curso	Grupo regular	203	8,69	17	2,10	0,43
	Grupo menor tempo	15	8,53			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo regular	203	0	14	1,97	<0001***
	Grupo menor tempo	15	-1,13			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Quadro 29 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo regular *versus* Grupo maior tempo

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo regular	203	9707,63	270	1,96	0,29
	Grupo maior tempo	140	9637,00			
Média Geral Ponderada	Grupo regular	203	8,13	281	1,96	0,0001**
	Grupo maior tempo	140	7,55			
Média do último estágio	Grupo regular	203	8,75	268	1,96	0,0002***
	Grupo maior tempo	140	8,28			
Índice de regularidade	Grupo regular	203	0,92	221	1,97	0,0001**
	Grupo maior tempo	140	0,72			
Semestres despendidos no curso	Grupo regular	203	8,69	162	1,97	0,0001**
	Grupo maior tempo	140	11,34			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo regular	203	0	139	1,97	0,0001**
	Grupo maior tempo	140	2,73			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados

Quadro 30 – Resultado do Teste t de Student dos índices acadêmicos do Grupo menor tempo *versus* Grupo maior tempo

Variável analisada	Grupo	Observações	Média	Graus de liberdade	Resultado do teste	Significância
Nota de entrada no Curso	Grupo menor tempo	15	10141,72	15	2,13	0,07
	Grupo maior tempo	140	9637,00			
Média Geral Ponderada	Grupo menor tempo	15	8,10	17	2,10	0,001
	Grupo maior tempo	140	7,55			
Média do último estágio	Grupo menor tempo	15	8,67	18	2,10	0,22
	Grupo maior tempo	140	8,28			
Índice de regularidade	Grupo menor tempo	15	1,11	16	2,11	2,17E-08
	Grupo maior tempo	140	0,72			
Semestres despendidos no curso	Grupo menor tempo	15	8,53	56	2,00	3,52E-14
	Grupo maior tempo	140	11,34			
Semestres a mais do tempo regular	Grupo menor tempo	15	-1,13	140	1,97	2,80E-38
	Grupo maior tempo	140	2,73			