



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGEICIMA



ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS

O PIBID E O ENGAJAMENTO ACADÊMICO: PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2023

ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS

**O PIBID E O ENGAJAMENTO ACADÊMICO: PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva

Linha de Pesquisa: Currículos, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Santos, Aline Izaiane Farias dos
O PIBID e o engajamento acadêmico: perspectivas em um curso de licenciatura em química / Aline Izaiane Farias dos Santos; orientador Erivanildo Lopes da Silva. - São Cristóvão, 2023.
73 f.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. I. Silva, Erivanildo Lopes da orient. II. Título.

CDU 37:5



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGEICIMA**



ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS

**O PIBID E O ENGAJAMENTO ACADÊMICO: PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 24 DE MAIO DE 2023



Documento assinado digitalmente
ERIVANILDO LOPES DA SILVA
Data: 26/09/2023 12:20:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva
(Universidade Federal de Sergipe-UFS)**



Documento assinado digitalmente
TATIANA SANTOS ANDRADE
Data: 26/09/2023 13:52:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Tatiana Santos Andrade
(Universidade Federal de Sergipe-UFS)**



Documento assinado digitalmente
JOAO PAULO MENDONÇA LIMA
Data: 04/10/2023 13:37:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dr. João Paulo Mendonça Lima
(Universidade Federal de Sergipe-UFS)**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2023**

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho à minha família, pois, com eles, eu busquei inspiração, aprendi, cresci, amadureci, enfrentei desafios e alcancei vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa oportunidade em minha vida;

À minha família, pelo apoio na caminhada;

Ao programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe, onde este trabalho foi desenvolvido;

Ao meu orientador, professor Erivanildo Lopes, pela paciência, compreensão e ensinamentos, não tendo palavras para expressar tamanha gratidão;

Aos integrantes das bancas examinadoras de qualificação e defesa, pelos ensinamentos e companheirismo na trajetória, professores João Paulo Mendonça Lima e Tatiana Santos Andrade;

Aos meus colegas de mestrado, pela troca de conhecimento e parceria nas atividades desenvolvidas;

Aos ex-bolsistas de Iniciação à Docência do IF Baiano *Campus* Catu, que aceitaram de bom grado participar desta pesquisa;

A toda a equipe de professores e funcionários do programa, os quais deram suporte para que chegasse a esta pesquisa;

Ao grupo de pesquisa LaPECI pelo apoio, companheirismo e aprendizagem;

Muito obrigada a todos.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como centralidade o engajamento acadêmico propiciado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa tal que tem por finalidade estimular os bolsistas a conhecer e participar da realidade de uma escola pública de Educação Básica, de forma que sejam conhecidas as dimensões profissionais, bem como as possibilidades concretas de exercer a docência, proporcionando o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Assim, o presente trabalho se propõe a entender como a permanência do estudante no programa pode gerar o engajamento acadêmico, de modo a entender quais são as bases que sustentam o engajamento, bem como sua relação com o PIBID. O percurso metodológico envolveu a análise de questionários e entrevista, visto que a pesquisa tem natureza qualitativa, de cunho exploratório, que objetiva realizar análises e interpretações mais profundas ao fornecer uma análise com mais detalhes acerca de atitudes, investigações e tendências do comportamento dos egressos do PIBID. A pesquisa tem como colaboradores estudantes de um curso de Licenciatura em Química, os quais foram bolsistas do PIBID no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Catu-BA. Buscando saber que formas de engajamento acadêmico foram construídas graças à participação nesse Programa. O primeiro questionário teve o intuito de conhecer a vida acadêmica dos egressos participantes do PIBID; o segundo se voltou para questões relacionadas ao curso, vivências no PIBID, e socioeconômicas. Os questionários, utilizados em uma pesquisa de graduação que investigou sobre o Programa, passaram por validação, e sofreram adequações de acordo com os objetivos aqui elencados. A entrevista semiestruturada foi analisada com base na categorização do *engajamento* extraído do referencial teórico. A análise de conteúdo realizada buscou trazer reflexões sobre o engajamento acadêmico. Com base no referencial teórico levantado e nas pesquisas feitas, as categorias de engajamento encontradas foram: “tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas”, “qualidade da diligência do aluno”, “envoltura do estudante com os estudos”, “resultados da aprendizagem”, “boas práticas na Educação do Ensino Superior”, “integração do social com a academia” que, unificadas, proporcionaram o “*engajamento acadêmico*”. Com base no referencial teórico e nas respostas das entrevistas, foram retiradas as seguintes categorias apriorísticas: “vivência como bolsista”, “aprendizagem para a docência”, “construção de conhecimento”, “estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento”, “importância em participar de eventos científicos”. A partir da análise dos dados obtidos, chegou-se à conclusão de que os egressos foram desafiados para desenvolver as atividades propostas a partir da participação no PIBID, o que promoveu um engajamento. Partindo-se do pressuposto de que o engajamento acadêmico não é algo palpável, mas perceptível dentro das falas dos egressos, o presente trabalho atestou que a participação no PIBID possibilitou que o processo do engajamento acadêmico fosse iniciado e continuado, e que o nível de engajamento acadêmico depende de diversos fatores internos e externos, não podendo medi-lo, mas sendo perceptível de que ocorreu dentre os participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Engajamento Acadêmico. Engajamento Estudantil. Programa de Iniciação à Docência.

ABSTRACT

This research has as its centrality the academic engagement provided by the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), a program that aims to encourage scholarship holders to know and participate in the reality of a public school of Basic Education, so that they are known the professional dimensions, as well as the concrete possibilities of exercising teaching, providing the development of new teaching methodologies. Thus, the present work proposes to understand how the student's permanence in the program can generate academic engagement, in order to understand what are the bases that sustain the engagement, as well as its relationship with PIBID. The methodological course involved the analysis of questionnaires and interviews, since the research has a qualitative nature, of an exploratory nature, which aims to carry out deeper analyzes and interpretations by providing a more detailed analysis of attitudes, investigations and behavioral trends of graduates of the PIBID. The research has as collaborators students of a Degree in Chemistry, who were PIBID scholarship holders at the Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano (IF Baiano), Catu-BA campus. Seeking to know which forms of academic engagement were built thanks to participation in this Program. The first questionnaire aimed to get to know the academic life of PIBID's egress participants; the second turned to issues related to the course, experiences at PIBID, and socioeconomic issues. The questionnaires, used in an undergraduate research that investigated the Program, were validated and adapted according to the objectives listed here. The semi-structured interview was analyzed based on the categorization of engagement extracted from the theoretical framework. The content analysis carried out sought to bring reflections on academic engagement. Based on the theoretical framework raised and on the research carried out, the categories of engagement found were: "time in which the student dedicated himself to carrying out tasks", "quality of the student's diligence", "student involvement with the studies", "results of learning", "good practices in Higher Education Education", "integration of the social with the academy" which, unified, provided "academic engagement". : "experience as a scholarship holder", "learning for teaching", "knowledge construction", "school structure as a possibility of development", "importance of participating in scientific events". conclusion that the graduates were challenged to develop the activities proposed from their participation in PIBID, which promoted an engagement. Starting from the assumption that academic engagement is not something palpable, but perceptible within the speeches of the graduates, the present work attested that participation in PIBID enabled the process of academic engagement to be initiated and continued, and that the level of academic engagement depends on several internal and external factors, not being able to measure it, but being noticeable that it occurred among the participants of this search.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNC - Base Nacional Comum

BNCC- Educação Básica - Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

IES - Instituições de Ensino Superior

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Baiano

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGECIMA – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2.REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 O PIBID e a Formação de Professores.....	14
2.1.1 Políticas Públicas sobre Formação de Professores: um breve histórico.....	14
2.1.2 O Surgimento do PIBID.....	18
2.3 Aspectos Políticos do PIBID e possíveis aproximações com o Engajamento Acadêmico.....	20
2.4 Engajamento acadêmico.....	26
3.METODOLOGIA.....	33
3.1 Tipo de Abordagem.....	33
3.1.1 Participantes da pesquisa.....	33
3.1.2 Instrumento de coleta de dados.....	33
3.1.3 Análise de dados.....	36
3.2 Contexto da Pesquisa	38
3.3 Método de Análise de Dados.....	38
3.3.1 Pré-Análise.....	38
3.3.2 Construção do Questionário.....	39
3.3.3 Prazo de Respostas dos Questionários.....	39
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	39
4.1 Resultados e discussões do Questionário.....	39
4.1.1. Tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas.....	41
4.1.2 Qualidade da diligência/esforço do aluno.....	41
4.1.3 Envoltura do estudante com o estudo.....	42
4.1.4 Resultados da aprendizagem.....	42
4.1.5 Boas práticas na Educação do Ensino Superior.....	43
4.1.6 Integração social e academia.....	43
4.2 Resultados e discussões da entrevista semiestruturada.....	46
4.2.1 Vivência do bolsista.....	48
4.2.2 Aprendizagem para a docência.....	48
4.2.3 Construção do conhecimento.....	50
4.2.4 Estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento.....	50
4.2.5 Importância em participar de eventos científicos.....	51
5. CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICES.....	63

Apêndice 01 – Questionário 01.....	63
Apêndice 02 – Questionário 02.....	67
Apêndice 03 – Entrevista semiestruturada.....	70
ANEXOS.....	72
Anexo 01 – Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.....	72

INTRODUÇÃO

Em 2011, ingressei como estudante do curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Catu-BA. Logo no início da graduação, houve a oportunidade de participar de uma seleção para ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Estive como bolsista pibid no período entre 2011 até o final da graduação, em 2015. Neste, me foi oportunizado vivenciar a rotina escolar, ter contato com toda a comunidade, participar de eventos, oficinas, da elaboração de materiais acadêmicos, dentre eles: jogos para o ensino de Química, voltados para o público que tem algum tipo de deficiência, seja ela auditiva ou visual, feiras científicas, redigir artigos em grupo e individualmente, participar de eventos estaduais e nacionais.

Pude, também, vivenciar o quanto a bolsa colaborou para a manutenção de alguns colegas na graduação, pois, muitas vezes, a utilizavam para custear o transporte, cópias de materiais acadêmicos e até a alimentação. Trouxe aqui alguns dos benefícios que vivi e que presenciei com outros colegas ao participarem do programa.

Como citado, participar do programa, muitas vezes colaborava para a permanência do estudante no curso, ou ainda no custeio de materiais que ajudavam no desenvolvimento e manutenção do bolsista. Este representa um avanço nas Licenciaturas, dando mais dignidade ao curso e aos seus estudantes. Trago isso na visão da instituição em que estudei, a qual proporcionou, também, o enriquecimento do meu currículo enquanto estudante, além de trazer mais humanização escolar e aprendizagem acerca da organização do tempo dedicado às atividades, pois o bolsista passa mais tempo em contato com a escola.

A experiência de desenvolver atividades acadêmicas juntamente com professores e estudantes - participar do pibid – foi, para mim, uma experiência importante, que promoveu o interesse em estudar sobre a influência que o programa possui sobre a formação de outros que dele participaram.

O pibid foi criado em 2007, como uma Política Pública de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Governo Federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e possibilita aos licenciandos uma aproximação com o cotidiano escolar da rede pública da Educação Básica, desde o início do curso de licenciatura (BRASIL, 2007).

O PIBID tem por finalidade, de acordo com o Ministério da Educação, estimular os ‘*PIBIDianos*’ a conhecer e participar da realidade de uma escola pública de Educação Básica, mostrando-lhes as possibilidades concretas de exercer a docência e os ajudando a desenvolver novas metodologias de ensino.

As características que se espera de um aluno que participa do PIBID em um curso de graduação são de bolsistas assíduos, pontuais e comprometidos com as atividades propostas pelo programa.

Espera-se, além disso, que estes proponham atividades, pois possuem autonomia para tal. Os bolsistas participam de reuniões semanais nas instituições escolares, bem como as reuniões no *campus* e despendem sua carga horária de trabalho nela, devendo estar em harmonia com os professores supervisores, desenvolver relatórios parciais e anuais para entregar à coordenação do programa, desenvolver leituras e discutir materiais que os coordenadores fornecem. Os bolsistas devem formar um grupo alinhado com o professor supervisor e os coordenadores do programa, a fim de desenvolverem atividades a serem praticadas na escola em que estejam alocados.

A título de exemplo, eu, enquanto estudante de especialização do IF Baiano, pude desenvolver atividades com um grupo de bolsistas que se reuniam semanalmente com os estudantes de uma escola estadual, a fim de desenvolverem materiais para a confecção de um jornal científico impresso. Esta atividade envolveu a autora, o coordenador do PIBID da Instituição de Ensino Superior (IES), o professor supervisor da unidade escolar de educação básica, o grupo de bolsistas e diversos estudantes da educação básica que se inscreveram no projeto, no qual todos os envolvidos participaram das reuniões e desenvolveram material para compor o jornal. Essa socialização e integração social dentro da comunidade escolar foi algo muito fortalecido através da criação do PIBID, e toda a comunidade escolar foi beneficiada, pois o programa traz atividades que envolvem o estudante, e promovem um ambiente propício para que este se engaje academicamente.

Nesse sentido, é necessário entender como a permanência do programa gera no estudante o engajamento acadêmico, compreendendo, assim, as bases que sustentam o engajamento, bem como sua relação com o PIBID, visto que a discussão acerca do engajamento acadêmico tem se consolidado cada dia mais, tornando-se um tema estudado dentro da especialidade dos estudos de Educação Superior. Sobre isso, Miorando (2019) diz que, no Brasil, a temática aparenta ser ainda emergente, e carece de alguma estabilização para seu efetivo trabalho em pesquisas acadêmicas. É preciso que o engajamento acadêmico seja visto como um fenômeno, onde seja possível observá-lo para além do envolvimento particular do indivíduo em situações de desenvolvimento pessoal.

Vale salientar que o termo engajamento vem da tradução feita do inglês *engagement*, e pode estar presente em vários contextos, referindo-se à maneira como as pessoas se envolvem em causas, atividades ou projetos, mantendo o foco de atuação e persistindo na busca dos objetivos relacionados (KAMPFF, 2018).

Deste modo, na Educação Superior o foco do engajamento se volta para a perspectiva de identificar aspectos de permanência e êxito na formação universitária, buscando características que expressam o envolvimento do estudante em suas experiências de aprendizagem (ABDULLAR, 2015; ALBANAES, 2014; KAHU, 2013). Dessa forma torna-se necessário entender como a participação no pibid possibilita que o engajamento aconteça.

Para chegar a essa resposta é importante responder a seguinte questão: como a participação no pibid promoveu o engajamento acadêmico entre um grupo de egressos do programa e, a partir deste

debruçar-se sobre a execução dos seguintes objetivos específicos: (1) analisar o pibid como política pública e as contribuições que ele traz para a formação docente; (2) discutir a relação entre a participação no pibid e a formação do engajamento acadêmico.

Costa (2017) considera que as políticas públicas de educação ainda são desconhecidas em sua essência pela sociedade, embora sua compreensão seja fundamental para o entendimento do papel do Estado enquanto agente regulador de ações de melhoria para a população em geral, através dos serviços oferecidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Falar sobre educação é, sobretudo, conhecer seus problemas dentro da nossa sociedade atual, bem como suas perspectivas que, ao longo da história, têm possibilitado um maior aprofundamento desse debate, os quais, amparado pelas produções acadêmicas, tem possibilitado um maior conhecimento dos principais agentes, os quais, por sua vez, dentro desse cenário educacional, tem permitido (re)pensar o ensino e como o mesmo vem acontecendo ao longo do tempo, no que tange a saberes do professor e do aluno: que saberes trazem ou levam este professor ao aluno, sua legitimidade e contribuições articuladas entre si no PIBID.

2.1 O PIBID e a Formação de Professores

O PIBID é uma política pública do Governo Federal que oferece uma bolsa institucional, a qual ajuda a financiar custos básicos do estudante, como cópias de materiais, compra de livros, transporte escolar e/ou alimentação. Para além disso, propicia que esses estudantes:

- vivenciem a realidade escolar, participando de atividades, projetos escolares e congressos;
- troquem experiências com outros colegas, dedicando mais tempo às atividades propostas e refletindo sobre o ser professor;
- dialoguem sobre os conteúdos em sala, criando um cenário acolhedor e favorável para a criação da identidade docente, a qual auxilia no engajamento acadêmico do estudante.

Desta forma, pretende-se, na presente sessão, discorrer acerca de um breve histórico das Políticas Públicas, o surgimento do PIBID, seus aspectos políticos e, sucintamente, falar sobre o engajamento acadêmico do ontem e do hoje, a fim de suscitar uma reflexão no que se refere às práticas docentes e sua vivência prática com os alunos, de modo a melhor compreender o andamento do Programa dentro do espaço amostral desta pesquisa, ou seja, egressos do programa dentro do curso de Licenciatura em Química do IF Baiano *campus* Catu.

2.1.1 Políticas Públicas sobre Formação de Professores: um breve histórico

Desde os primórdios, as comunidades apresentam a necessidade de alguém que transmita conhecimento sobre determinado assunto e, com o advento do crescimento populacional, o

desenvolvimento humano e as mudanças tecnológicas, as profissões foram sendo criadas. Com isso, foi obtida a consolidação da profissão de professor, ao passo que a mesma, ao longo do tempo, foi sofrendo muitas transformações, como bem postula Tardif (2014).

Tomando como base um estudo desenvolvido por Costa (2014), tem-se que essas transformações começaram durante o século XVIII, quando era preciso uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização era adquirida através de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, possuíam um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, delineando, assim, um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar. Apenas a partir de 1820, foi criada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, a qual tinha como base o ensino mútuo e utilizava o método Lancaster, caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor (COSTA, 2014).

Tal método ficou conhecido por ter a função docente exercida apenas como uma ocupação secundária. Diante disso, Nóvoa (1995) enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p.15-16).

A educação que, antes era realizada por religiosos, começa a ser objeto de maior necessidade a partir do momento em que ocorre uma expansão da escola, fazendo-se necessário existir uma maior organização educativa e uma presença de instrumentos pedagógicos. Diante do exposto, e baseando-se em estudos desenvolvidos por Costa (2014), tem-se que o método Lancaster começa a enfraquecer justamente por falta de tais fatores. Dentro deste contexto, acontece a criação de instituições de formação, das quais se destacam as escolas normais, instituições que representam uma conquista importante do professorado e contribuem para o processo de profissionalização da atividade docente (COSTA, 2014).

Neste, o papel do professor no processo educacional do aluno se torna essencial, uma vez que este passa a ter por missão, acompanhar o desenvolvimento do aluno, ajudá-lo na organização das ideias, dirimir dúvidas, e extrair suas inúmeras potencialidades e habilidades existentes e latentes. O professor se torna peça fundamental para que ocorram as intervenções necessárias para uma melhor desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo o professor uma peça que os transforma e impulsiona.

Tais transformações são impulsionadas por fatores como: um crescente aumento no número de estudantes em uma sala de aula, o que causa muitas vezes superlotação da sala; novas metodologias e

ferramentas educacionais que surgem a cada dia; o novo comportamento dos estudantes frente ao professor; e a crescente falta de valorização do educador, o que acaba levando, muitas vezes, a uma evasão dentro dos cursos de licenciatura.

Para Lima (2021) Entre as principais causas estariam as experiências vivenciadas, entre elas reprovações, o que levaria também a uma não identificação pessoal com o curso e a sensação de falta de apoio institucional (Daitx et al., 2016), indicando interdependência entre desempenho, ações institucionais e abandono.

Sobre isso, Silva (2013) identificou como causas de evasão: desempenho acadêmico, condição socioeconômica, idade e gênero. Ele traça um perfil que mostra que os alunos com menor probabilidade de permanência na Instituição de Ensino Superior são aqueles que têm dificuldades financeiras para arcar com os custos do curso, passam por reprovação, têm uma faixa etária mais avançada e são pertencentes do sexo feminino. Em seu estudo, o autor ainda diz que o risco da evasão é maior no início do período, reduzindo-se ao longo do tempo.

A evasão não depende apenas das intenções individuais, mas também de processos sociais e intelectuais, por meio dos quais as pessoas elaboram as metas desejadas em certa universidade. Depende, também, das Políticas Públicas regulamentadas, que são criadas pelo governo como concepções institucionalizadas com o propósito de resolver questões públicas que afetem um coletivo.

Castro (2019) afirma que a evasão, do ponto de vista institucional, implica que cada indivíduo que abandona a Instituição de Ensino Superior cria uma vaga no conjunto acadêmico, a qual poderia ser ocupada por outro aluno que persistisse nos estudos. Consequentemente, a perda de estudantes causa sérios problemas financeiros para as instituições ao produzir instabilidade na fonte de suas rendas.

Emiliano (2008) diz que as Políticas Públicas são diretrizes tomadas que visam a resolução de problemas ligados à sociedade como um todo, englobando saúde, educação, segurança e tudo mais que se refere ao bem-estar do povo e das Políticas Públicas Educacionais. O que deveria gerar uma escola para todos e em todos os níveis, uma escola de qualidade que todo cidadão teria acesso e permanência.

Para entender o que é Política Pública, têm-se como base os estudos desenvolvidos por Azevedo (2003), em que foi mostrada a existência de três tipos de Políticas Públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As Políticas Públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Citam-se como exemplos os programas de bolsa família, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

As Políticas Públicas distributivas implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse.

As Políticas Públicas regulatórias são as responsáveis pela elaboração das leis que autorizaram os governos a fazerem ou não determinada Política Pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a Política Pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo.

Para Costa (2017), fundamentado em um trabalho desenvolvido por Rua (1998), a Política Pública é tida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos e, geralmente, envolve mais do que uma decisão, requerendo diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Costa (2017) ainda considera que as Políticas Públicas de Educação ainda são desconhecidas em sua essência pela sociedade, embora sua compreensão seja fundamental para o entendimento do papel do Estado enquanto agente regulador de ações de melhoria para a população em geral, através dos serviços oferecidos.

Segundo Melo (1999), a desvalorização do professor afeta sua autoestima, trazendo prejuízos à sua carreira profissional, estando, também, atrelado à baixa remuneração salarial. Assim, torna-se necessário entender o impacto das Políticas Públicas dentro da formação do professor.

Segundo Augusto (2015) O documento/referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 (Conae/2014) em seu eixo VI, “Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”, e o PNE, no texto da Lei, artigo 2, inciso IX e em suas Metas 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias. Compõem o tripé “Valorização dos Profissionais da Educação Básica”, segundo o texto da Conae/2014 três agrupamentos de ações: a) salários justos e condizentes; b) planos de carreira que incentivem a permanência na função, e c) adequada formação profissional – inicial e continuada (AUGUSTO, 2015).

Diante do exposto, Nóvoa (1992) traz que a identidade do professor “é um lugar de lutas e conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Para ele, discutir, analisar e debater a formação profissional e pessoal é o que vai constituir a própria formação da identidade do professor.

Pimenta (1999) salienta alguns saberes que se fazem importantes na formação acadêmica:

1. Os saberes da docência - a experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
2. Os saberes da docência - o conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo

3. Os saberes da docência - saberes pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

A docência é um conjunto de ações e reflexos sobre o trabalho desenvolvido, não pode ser entendido como algo isolado, uma vez que, dentro da formação, é necessário buscar e administrar os saberes de forma que se consiga atender à realidade dos alunos, do ambiente de ensino bem como às exigências educacionais e sociais.

Para Hagemeyer (2004), o estudante, ao vivenciar os múltiplos saberes pedagógicos, desenvolve sua competência científica e técnico-didática, o que auxilia na sua formação acadêmica e no desenvolvimento da profissão acadêmica no Brasil, dentro dessa perspectiva surge o PIBID, pois dentro dele existe a possibilidade desenvolver diversas habilidades profissionais, ao antecipar o vínculo do graduando com o ambiente escolar. O que se faz necessário conhecer seu contexto, por ser um programa que emerge de uma Política Pública, voltado para o incentivo das licenciaturas, e como este pode impactar de forma significativa a formação do licenciando.

Por conseguinte, Caporale (2015) discorre sobre a importância do PIBID no processo da formação acadêmica, considerando que o tempo que se tem para o preparo do estágio docente é ineficiente e incapaz de “preparar o terreno” do contexto escolar para o licenciando, pois dentro da matriz curricular existem três estágios supervisionados: no estágio 1, o estagiário vai apenas conhecer o ambiente escolar e acompanhar aulas de ciências (química e física) no nono ano; no estágio 2, o aluno vai estar em contato com turmas no ensino médio, porém limitado ao que o professor do componente curricular está apresentando, tendo poucas oportunidades de ministrar aulas ou desenvolver outros trabalhos; e, a partir dessa realidade, os cursos de licenciatura podem sofrer com um grande índice de evasão, e gerar desinteresse no tocante a assumir a docência após a diplomação.

Sendo o cenário educacional cheio de fragilidades devido a fatores como desvalorização da carreira docente, além de precarização profissional e das condições de trabalho, há a necessidade da construção de políticas voltadas à minimização dessa realidade tão complexa, bem como da qualificação da formação educacional do indivíduo.

2.1.2 O Surgimento do PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado tendo sua prioridade centrada no atendimento às licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática, visto que os cursos que apresentam uma matriz curricular muito densa com cálculos acabam sofrendo uma constante evasão, o que gera uma carência grande de profissionais. Segundo Lima (2021), a evasão e a permanência nos cursos são fatores relevantes. De 2000 a 2005, a taxa média de evadidos no Ensino Superior em instituições públicas foi de 12%, oscilando entre 9 e 15% (Silva Filho et al., 2007). Ainda segundo o autor, a evasão é compreendida como a saída do aluno do curso sem que tenha ocorrido a

sua conclusão (PALHARINI, 2010). Tratando especificamente sobre a conclusão e evasão em cursos de licenciatura em Química, observa-se alto índice de abandono e baixo número de concluintes. Mesmo com a constante formação de profissionais da área, muitos acabam optando por não seguir na carreira docente, partindo muitas vezes para uma carreira diferente ou indo atuar em outra área.

O Programa surgiu por meio da criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), tem como base legal a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 11.273/2006 e a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a qual foi definido assim que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação, teria a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, fortalecendo as competências para a formação docente e, assim, estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na sua origem, o PIBID permeou toda a graduação do discente, o que proporciona aos estudantes conhecer a realidade escolar bem como as limitações que existe no desenvolver das atividades docentes, proporcionando o desenvolvimento de métodos e meios para superar as limitações do dia a dia.

Contudo, em 2013, o Programa sofreu algumas alterações, que culminaram na transformação do programa em uma Política Pública permanente, e este passou a atuar apenas na primeira metade do curso de licenciatura, ou seja, fica expresso que o limite máximo consentido por estudante quanto à bolsa são de 18 (dezoito) meses, e não mais durante todo o curso, como proposto na origem do Programa. Coube à Residência Pedagógica a formação nos anos finais da formação. Ambos os programas são importantes para o processo formativo, porém na Residência Pedagógica, tem um maior foco para a regência de aulas e para o aprofundamento das práticas de ensino, sendo um ponto bom para o bolsista, visto que essas atividades ajudam a prepara-lo para a docência.

Santos (2021) diz que, no decorrer de sua existência, os editais do Pibid têm sofrido algumas modificações. Como os editais de 2010 que visava fomentar projetos envolvendo as licenciaturas de educação no campo e educação indígena e outro edital que se destinava a projetos envolvendo as licenciaturas já abarcadas pelos editais anteriores. Nesse sentido, praticamente todos os cursos de licenciatura passaram a ser contemplados pelos editais do Pibid. Outra mudança importante foi a inclusão das IES municipais e comunitárias sem fins lucrativos entre as elegíveis a apresentarem projetos. O prazo de execução dos projetos contemplados em ambos os editais era de 48 meses, ampliando-se a vigência das bolsas até o limite deste prazo (SANTOS, 2021).

Os projetos desenvolvidos dentro do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de Educação Básica e orientação de professores das IES. A PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE

2022 dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), trazendo os objetivos do programa, sendo estes:

Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

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 coformadores 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 (BRASIL, 2022).

Desta forma, o PIBID é um programa incentivador, que possibilita qualificar os estudantes durante seu processo de formação, estudantes estes que pretendem se enveredar pela carreira docente. Do mesmo modo, aprimora a formação continuada dos professores/bolsistas envolvidos, possibilitando que os participantes do programa PIBID se familiarizem com o ambiente e contexto educacional.

2.3 Aspectos Políticos do PIBID e possíveis aproximações com o Engajamento Acadêmico

Ao trazer o PIBID como um programa associada ao processo formativo, vislumbra-se considerar questões como a necessidade de investigar e pensar sobre suas demandas, bem como a importância e efetivação nos cursos de formação de professores. É comum perceber que muitos estudantes que têm o desejo e amor pela docência, acabam por se deparar com uma distância entre a academia e o contexto escolar, pois acredita-se que tudo que é visto durante o período de graduação será usado no cotidiano escolar. No entanto, a vivência escolar acaba sendo mais limitada devido às especificidades da unidade escolar, tendo como exemplo o tempo de aula, a falta de estrutura para o desenvolvimento de aulas práticas, o que proporciona o distanciamento entre o que se vê nas universidades e a prática do exercício da docência nas escolas.

Assim, alicerçado no cenário das fragilidades que a Educação enfrenta, tem-se a necessidade de construir Políticas Públicas que ajudem a minimizar tais realidades e proporcione uma qualificação dentro de toda a extensão da formação educacional desse indivíduo.

Dentro desse aspecto no âmbito político, o PIBID passou por sucessivas reformulações por parte dos Governos, o que, em 2015 culminou no movimento que ficou conhecido como “#ficaPIBID”, do qual participaram as instituições de formação de professores conveniadas com o PIBID de todo o país em defesa da permanência deste programa.

Contudo, o PIBID ainda permanece com sua importância como programa de formação inicial de professores, e se destaca em suas ações, sejam elas: concessão de bolsas, visibilidade das ações pedagógicas junto à comunidade escolar, formação inicial da identidade acadêmica dos educandos.

Porém, é importante acentuar que este programa não deve ser colocado como o salvador da formação inicial, para não cair no risco de um “endeusamento” deste, visto que a educação se faz também acerca de condições de trabalho, valorização do magistério, entre outros. Logo, depende de outras Políticas Públicas.

Diante disto, a pesquisa parte da hipótese de que o PIBID produz formas de engajamento acadêmico para com a docência. No entanto, não cabe, neste momento, concluir quais são as naturezas de engajamento produzidas pelo programa.

O termo “engajamento acadêmico” é utilizado na mais recente Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) como uma das competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Ressalta-se que, em 2022, o MEC prorrogou para 2024 o prazo para a implantação da BNC-Formação (BRASIL, 2022), a qual tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC- Educação Básica), que foi regulamentada pelas Resoluções CNE/CP nº2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019). A BNCC-Educação Básica, norteadora do atual currículo da educação básica nacional, propõe que a formação do estudante seja desenvolvida através das competências gerais, específicas e das habilidades a que estas correspondem, as quais integram os mesmos princípios da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

As competências específicas da BNC-Formação se referem às vertentes profissionais necessárias a serem contempladas nos cursos de Licenciatura de todo o país, que as fundamentam, e se complementam na formação docente. São elas: o Conhecimento, a Prática e o Engajamento, pilares que abarcam e fundamentam a educação de modo a não dissociá-los.

O Conhecimento abrange o domínio dos conteúdos e o saber como ensiná-los; a Prática abrange a criação de ações que resultem em aprendizagem; e o Engajamento abrange o desenvolvimento profissional próprio do licenciando.

A evolução do ensino ocorreu de forma desigual a nível internacional e nacional. Em se tratando de Brasil, percebe-se que o ensino evoluiu de forma diferente nas regiões brasileiras. O

percurso do ensino brasileiro dialoga por três idades, a saber: a vocação, o ofício (GONDRA, 2018) e a profissionalização (TARDIF, 2013).

No Brasil Império, a escola era um meio do governo imperial controlar, governar, mobilizar, higienizar e civilizar o povo (GONDRA, 2018). Vale abrir um parêntese para ressaltar que a escola era elitista, e ainda existia a escravidão no Brasil. Portanto, a escola não era um direito de todos. No início do governo imperial, vigorou-se a “idade do ensino pela vocação”, em que o professor aprendia fazendo, e o que era valorizado era guardar a moral e os bons costumes. Como o ensino era um serviço por vocação, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada e a remuneração não eram questões prioritárias (TARDIF, 2013).

Em meio às reivindicações populares pelas melhorias das condições de trabalho, valorização da docência e da remuneração, o ensino brasileiro mesclou a idade da vocação com a idade do ofício, que é citado por Tardif (2013) para o contexto europeu e constatado por Gondra (2018).

No início da idade do ofício, no então Brasil Império, por volta de 1837, segundo aponta Gondra (2008), havia um crescente número de escolas públicas e particulares, e um descontentamento por parte dos professores, pois muito lhes era exigido acerca dos resultados de seus serviços e pouco aparato lhes era ofertado para exercê-lo.

Na idade do ofício, as escolas passaram a se estruturar, sendo exigida uma formação científica. Houve a criação dos professores adjuntos, os quais aprendiam na prática juntos aos professores em exercício; e o desenvolvimento de seleções para contratação de professores, além de o ofício passar a ser regulado (GONDRA, 2018).

A idade do ofício no Brasil, segundo Tardif (2013), ainda permanece inacabada e se entrelaçou com o início da idade da profissionalização. Assim, ainda coexistem as três idades do ensino dentro das escolas, os laços entre Igreja e Estado ainda não foram totalmente rompidos, e há uma crescente privatização das escolas, em especial, nas primárias (TARDIF, 2013).

Inicialmente, o que engajava as pessoas para a docência era a vocação, sem levar em consideração condição de trabalho, remuneração ou formação para tal. Através de descontentamentos e reivindicações populares, o engajamento para a docência se entrelaçou entre vocação e ofício. Para exercer o ofício, como citado acima, foram conquistados através de reivindicações, a formação em exercício, melhores condições de trabalho, remuneração e regulação do ofício, que existiu no Brasil, no governo imperial, de acordo com Gondra (2018).

A idade da profissionalização teve início em meados de 1980, exigindo dos professores uma formação universitária, a qual viria a requerer uma formação continuada permanente (TARDIF, 2013). Esta idade surgiu no Brasil sem que as duas anteriores - vocação e ofício - se findassem, e atualmente as três dialogam dentro das escolas brasileiras. Porém foi a partir da implantação da LDB 9.394/96, que demarcaram significativamente as novas exigências na formação do educador como está presente em seu artigo 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. §

2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (CARDOSO, 2009, p. 19).

Segundo Albano (2010) a formação de professores a ser oferecida pelas universidades e institutos superiores de educação, terá que proporcionar formação geral e assegurar o acesso ao conhecimento. O que realmente acontece dentro das universidades é bastante variável e nem sempre a intenção da legislação é contemplada. Em qualquer área de formação docente, a prática de ensino adquire contornos especiais, pois, se bem realizada, certamente promoverá o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução com qualidade do processo pedagógico em sala de aula (ALBANO, 2010).

Mediante ao expositivo é possível ver que a idade da profissionalização teve início com três objetivos, quais sejam: "[...] melhorar o sistema educativo, passar de ofício à profissão e construir uma base de conhecimento para o ensino" (TARDIF, 2013, p. 559)". As reivindicações da profissão docente até os dias atuais são por melhores condições de trabalho, valorização docente perante a sociedade, melhor remuneração, equiparando-se a outras profissões que requerem condições semelhantes de formação universitária e, por isso, são melhor estabelecidas na sociedade a nível de remuneração e reconhecimento social (TARDIF, 2013).

Apesar de passados cerca de quarenta anos desde o início da idade da profissionalização, as três idades do ensino observadas no contexto europeu ainda são presentes nas escolas brasileiras. Ser docente ainda é sinônimo de desprestígio social, e é necessário reivindicar melhores condições de trabalho e remuneração, além de lidar com o nível crescente de pressão de cobrança por parte dos gestores, devido aos exames externos que guiam o "[...] mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições" (TARDIF, 2013, p.564).

Atualmente, há nas escolas uma diversificação dos papéis do professor, o qual atua como psicólogo, motivador, genitor, dentre diversos outros (TARDIF, 2013). Enfim, existem problemas de

atração para a docência e de permanência na docência, observadas a evasão nos cursos de licenciaturas e a desistência da carreira, quando estes estão em exercício (CALDAS, 2007).

Muitos jovens não querem ser professores no Brasil, devido ao baixo prestígio social, às pressões dos gestores surgidas com mais afinco na idade da profissionalização, às baixas remunerações frente às demandas da profissão. Nesse sentido, políticas de incentivo à formação docente passam a ser de extrema necessidade e relevância no contexto do nosso país. Como o PIBID se trata de uma política voltada a intervir neste contexto, se faz importante compreender como o programa tem proporcionado o engajamento acadêmico, visto que grandes são as imperfeições que permeiam a história do ensino da educação e a história da profissão docente Brasil.

Neste contexto, poucos brasileiros têm se engajado para a docência devido ao histórico precário que permeia a Educação. Ao se tratar de professores de Química, os dados são ainda mais alarmantes (SÁ; SANTOS, 2016). Dentro do contingente de jovens que se interessam por cursos de Licenciatura em Química, há uma taxa alta de evasão, comparada ao número de matriculados, além de esses cursos, historicamente, contarem com altas taxas de retenção que prolongam o tempo de integralização dos estudantes (SÁ; SANTOS, 2016).

A presente pesquisa assume como princípio que o PIBID, enquanto política permanente, não deve ser visto como um “salvador da pátria” capaz de resolver sozinho todos os problemas da educação brasileira. Não obstante, como um programa de formação inicial para a docência, tem sua relevância nos processos de melhoria dessa formação e, no presente trabalho, busca-se pesquisar suas formas de engajamento acadêmico dentro do curso de Licenciatura em Química com um grupo de egressos deste programa. Esta pesquisa está em torno de um grupo de licenciados em Química, uma Ciência da Natureza e da Terra.

As Ciências da Natureza e da Terra revelam sua importância ao ajudar o ser humano a compreender e a prever algumas transformações que ocorrem na natureza e a fazer o bom uso dela, o que pode melhorar e facilitar a vida (CHASSOT, 2003). Para que um professor de Química, por exemplo, consiga ensinar algo, primeiro ele precisa ter aprendido isto, o que vai ocorrer, ou deveria, em sua formação acadêmica (OLIVEIRA; SILVA, 2009).

Neste sentido, o exercício da docência implica em processos de organização, mobilização, colaboração, compreensão e motivação para a promoção da aprendizagem, o que aqui entende-se por “engajamento acadêmico”.

O engajamento acadêmico possui duas naturezas, que merecem atenção, sendo elas: a experiência do estudante ao longo do percurso acadêmico e as práticas de apoio propostas pelas instituições formadoras (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Acrescento aqui que as condições de trabalho e as políticas de valorização do magistério também colaboram com o engajamento para a docência, o que é discutido por Ludke e Boing, ao afirmarem que as condições de trabalho docente e a sua

desvalorização política trazem consequências para a formação de licenciandos (LUDKE; BOING, 2004).

As condições de trabalho docente e políticas de valorização do magistério são pouco discutidas nas Bases Nacionais citadas anteriormente, sujeitas a críticas, em especial, a forma de sua trajetória de elaboração, de pouca discussão junto aos professores e professoras da Educação Básica, bem como de pouca clareza sobre como se deu/dará sua implementação. Tais fatos são afirmados por Carvalho e Lourenço, ao constatarem que a problematização das bases nacionais comuns ficou a cargo dos especialistas, que seriam os grupos de interesse econômicos, gestores do Estado e cientistas, e que essa problematização foi excluída do âmbito público (CARVALHO; LOURENÇO, 2018).

Sendo exemplo claro disso, o silenciamento nestes documentos sobre a educação dos grupos sociais e economicamente minoritários, como a Educação de Jovens e Adultos e sobre temas referentes à orientação sexual e questões de gênero. Porém, trata-se de um documento norteador que traz pontos relevantes para a educação, como, por exemplo, ao propor uma educação integral para o educando. Esses pontos trazidos, a título de exemplificação, não se fazem findar as discussões acerca dessas Bases, que podem render avanços pertinentes na educação brasileira.

A relação entre ensino e a aprendizagem se dá no processo de formular e resolver os problemas, o que ocorre através da mediação social entre professores e alunos (BARALDI, 1999). A concepção Falibilista relaciona a Ciência Matemática como interdisciplinar, intercultural e intersocial (BARALDI, 1999). Essa concepção de ensino e da aprendizagem através da resolução de problemas remete a uma das competências norteadoras da BNCC-Educação Básica para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que é a de analisar situações-problema através do conhecimento científico e de tomar decisões com responsabilidade (BRASIL, 2018).

Essa perspectiva reforça que a educação necessita progredir e, para o progresso desta, é preciso investimentos governamentais, além de esse progresso ser trabalhado nas escolas, sobretudo com incentivos na formação dos professores que irão atuar ou estejam atuando na educação básica (SANTOS; PORTO, 2013).

Através da vivência escolar oportunizada pelo programa PIBID, o bolsista tem estreitado laços entre a Escola e a Universidade. Reconceituando a relação entre essas instituições, essa relação de aproximação social da profissão, se dá a partir do que a autora chama de “[...] formação da identidade docente” (PIMENTA, 1999, p.20). Neste cenário de formação da identidade docente, se torna propício para o educando se reconhecer como profissional e traçar metas para a docência.

Quando o PIBID foi criado no Brasil, em 2007, segundo aponta o Ministério da Educação, o professor já carregava o peso do desprestígio, fato que ainda acontece na atualidade por parte dos governantes que relutam, por exemplo, em ampliar o piso salarial e melhores condições de trabalho. Durante a criação do PIBID, o magistério estava em crise e a implantação do Programa foi uma das formas do governo federal de investir na formação inicial de professores.

Mesmo com esses incentivos, nos dias atuais, existe uma grande defasagem de licenciados para atuarem na Educação Básica com graduação em Licenciatura específica na área. Forma-se um número insuficiente de pessoas em cursos de Licenciatura, e a procura por esses cursos diminui quando se trata de cursos voltados para as ciências exatas e da terra. Além da baixa procura, há uma porcentagem alta de evasão (SÁ; SANTOS, 2016).

Pimenta discorre sobre a importância da formação para a docência, e reforça que: "[...] saber ensinar, é diferente de aplicar saberes pedagógicos e didáticos"(PIMENTA, 1999, p.20), o que vai diferenciar, ou deveria, um Químico Bacharel de um Licenciado em Química. Quando o PIBID foi implantado, inicialmente, os editais atenderam às áreas de maior carência de docentes e a Licenciatura em Química foi uma das contempladas.

Contudo, "[...] também houve problemas até mesmo na própria formação de professores, que, historicamente, teve sua importância secundarizada em relação à formação dos bacharéis" (SILVA, 2013, p.175). Vale recordar que, segundo Lima (2011) em um tempo não tão longínquo, por volta do século XX (LIMA, 2011), existiam os cursos conhecidos como 3+1, foi nesse período que os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil, no século XX (AYRES, 2005), como uma oportunidade de formar professores, que estivessem aptos ao trabalho docente, dentro desse modelo os quais em cursos de ciências exatas e da terra se dedicavam três anos a disciplinas específicas de suas áreas e somente no último ano do curso se iniciavam disciplinas pedagógicas.

Assim, o engajamento para formação acadêmica se promove através da atratividade que esta propõe através do desenvolvimento de habilidades (estudando, fazendo as atividades e leituras), emoções sentidas pelos participantes (aplicar o que aprendeu, pensar criticamente) e participação dos mesmos (em fóruns e discussões), que permeiam a formação inicial, valorização do magistério e de condições de trabalho, em conjunto com as políticas de formação para a docência.

O PIBID fortalece o contato e a integração do licenciando com a sala de aula, sendo um programa que auxilia na formação docente (LIMA; SILVA; JÚNIOR, 2017), constituindo-se como Política Pública que favorece a permanência do estudante na universidade, e o acolhimento deste, criando um ambiente favorável para que haja um engajamento acadêmico. (COFFERRI; BRUSCHI; SILVA; SANTOS, 2020).

2.4 Engajamento acadêmico

Moreira (2018) considera o engajamento como um grande desafio para os profissionais da educação. O autor afirma que, para que o engajamento acadêmico no Ensino Superior aconteça, é preciso criar um ambiente pedagógico favorável para que os licenciandos se preparem para enfrentar os desafios educacionais vigentes (MOREIRA, 2018).

Moreira (2008) considera o engajamento como um instrumento que serve para prever e avaliar a diligência e o tempo gasto entre os estudantes ao realizar atividades acadêmicas. Para este autor,

engajar academicamente é conseguir desenvolver uma capacidade de ser efetivo dentro das necessidades acadêmicas, que é estar apto a se adaptar a uma sociedade em constante mudanças, e que exige cada vez mais do estudante, em uma esfera global e digital, é conseguir adquirir sagacidade dentro dos desafios encontrados, e trabalhar relacionando as três esferas da educação, que são os alunos, os professores e as instituições (MOREIRA, 2018).

Como pode-se perceber pelo tratado acima, engajamento acadêmico tem uma variedade de significados, pois existem diferentes tipos de engajamento. Em uma revisão da literatura realizada, foi possível perceber que há alguns tipos de engajamento. Dentre eles estão o: pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico e relacional, os quais, dentro da academia, têm se mostrado como grandes influenciadores no que se refere ao comprometimento dos estudantes, aderência ao estudo e aprendizagem (MOREIRA, 2018).

Apesar do termo engajamento ter ganhado visibilidade por volta dos anos atuais, o termo já havia sido investigado por George Kuh (2009), o qual ampliou os estudos baseado em pesquisas de Tyler (1930), que investigaram o tempo que estudantes se dedicaram em suas atividades, e qual seria a qualidade dessa dedicação. Em 1991, o termo engajamento foi relacionado ao contexto educacional em obras que envolveram os autores Kuh, Schunh, Whitt e associados (MOREIRA, 2018). Estes autores trouxeram o termo engajamento para o contexto social educacional com o objetivo de analisar as vertentes que podem proporcionar o engajamento: ânimo, devoção e encantamento dos estudantes com a sapiência (MOREIRA, 2018).

Moreira (2018) destaca os autores que se debruçaram sobre o tema em cada época, e a evolução dos conceitos de engajamento trazido por eles. Tyler (1930), nos anos 30, o conceituou como o “tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas”. Segundo Pace (1984), nos anos 60 e 70, este estava relacionado à “qualidade da diligência do aluno”. Astin (1984) acreditava que estava relacionado à “envoltura do estudante com os estudos”. Pascarella (2005), em 1985, considerava os “resultados da aprendizagem”. Já Chickering e Gamson, em 1987, agregaram ao conceito as “boas práticas na Educação do Ensino Superior”. Tinto, 1987-1993, o conceituou como “integração do social com a academia”. Para Kuh, Schunh, White e associados gerara o termo “engajamento do estudante”, conhecido como engajamento acadêmico ou engajamento estudantil, que engloba todas essas características trazidas ao longo dos anos pelos autores citados (MOREIRA, 2018). É perceptível que houve uma evolução, tanto no conceito de engajamento, quanto na sua aplicação entre os estudantes.

Para Moreira (2018) o engajamento acadêmico estaria relacionado com o ensino superior, e o engajamento estudantil, com o ensino básico. Esse autor cita sete vertentes de se pesquisar sobre o engajamento, que foram originadas com base em pesquisas internacionais, e de acordo com o objetivo de cada pesquisador. São elas:

1. Dimensões de engajamento;
2. Focos de engajamento;

3. Tipologias de engajamento;
4. Escalas de engajamento;
5. Engajamento institucional;
6. Metas para engajamento;
7. Razões para engajamento.

A primeira vertente compreende as dimensões de engajamento (1), que é uma meta construída pelo próprio estudante. Moreira (2018) a divide em três: a dimensão comportamental, a dimensão emocional, e a dimensão cognitiva (TROWLER, 2010). A comportamental é definida pelo envolvimento dos estudantes ao realizar as tarefas prefixadas, o que não traz perturbação no comportamento. A emocional envolve a afetividade entre os estudantes e as atividades, e pode ser demonstrada, por exemplo, pela sensação de pertencimento e alegria com a qual o estudante desenvolve as atividades. A cognitiva está relacionada diretamente com aqueles estudantes que se interessam de tal forma com a sua aprendizagem que não estudam somente o que é prefixado, mas vão além para obter mais conhecimentos.

Neste sentido, cabe uma provocação, pois, se existe o engajamento do estudante, também pode existir o oposto de engajamento, que seria o desengajamento. Como trazido acima, o engajamento requer atitudes de estudantes, e o desengajamento seria a falta delas, que poderíamos chamar de inércia estudantil, pois há estudantes que não desenvolvem as dimensões trazidas, mas eles optam por não se envolver comportamentalmente, emocionalmente e, muito menos, cognitivamente (MOREIRA, 2018). Não veem a necessidade de fazê-lo ou a importância que essas interações possuem, e esse desengajamento gera uma preocupação dentro da academia, o que pode ser foco de um trabalho futuro para aprofundar este tema.

Em continuidade às vertentes do engajamento, temos os focos do engajamento (2), que são também denominados como eixos temáticos, que englobam estudos sobre (TROWLER, 2010): aprendizagem individual de alunos, refere-se ao comprometimento e aprendizado individual; estrutura e processos, engloba o retorno que o aluno dá, a sua função dentro da sociedade; e as identidades, investiga como os estudantes desenvolvem interesse e se preocupam em interagir em sociedade (MOREIRA, 2018).

A terceira vertente são as tipologias de engajamento (3), vistas também como estilos, e nos ajudam a compreender os tipos de engajamento trazidos acima. Moreira (2018) cita quatro delas: intenso, independente, colaborativo e passivo (COATES, 2007).

A tipologia “intenso” retrata estudantes altamente envolvidos com o estudo universitário, são aqueles que buscam o corpo docente, que enxergam a aprendizagem como algo desafiador e palpável. A tipologia “independente” engloba estudantes que visam um estudo mais independente, que se reconhecem por auxiliar outros estudantes e se esforçam para colaborar com as atividades do meio acadêmico. A tipologia “colaborativo” retrata estudantes que valorizam o social dentro da

universidade, visando participar de atividades que desenvolvam aptidões extraclasse, valorizando a interação com outros estudantes e com funcionários da instituição acadêmica. A tipologia “passivo” retrata aqueles estudantes que possuem um estilo apático, que geralmente não se interessam ou não se envolvem em alguma atividade acadêmica (MOREIRA, 2018).

Os estilos de engajamento trazidos acima podem ser vistos como transitórios, e não permanentes, pois o mesmo estudante pode transitar entre os quatro estilos apresentados. Estamos em uma sociedade em constante mudança, e os estudantes podem mudar suas formas de engajamento ao decorrer do tempo.

O engajamento é considerado como uma criação abrangente de características acadêmicas importantes, que podem ser também não acadêmicas. Contudo, necessitam estar envolvidas com a vivência do estudante. Moreira (2018) divide essas características em cinco faces:

1. aprendizagem ativa e colaborativa; 2. participação em atividades acadêmicas desafiadoras; 3. comunicação formativa com o pessoal acadêmico; 4. envolvimento no enriquecimento de experiências educacionais; 5. Sentir-se legitimado e apoiado por comunidades universitárias de aprendizagem (MOREIRA, 2018, p.25).

Essas cinco faces fazem parte de um inquérito anual que ocorre no Canadá e nos EUA. Dele participam IES privadas e públicas. Essas instituições, juntamente com organizações internacionais, alegam que o comprometimento dos estudantes com as atividades pode ter como consequência um nível alto de aprendizagem com qualidade (MOREIRA, 2018).

Foram criadas por Coates (2009) seis escalas de engajamento (4), quarta vertente do engajamento (COATES, 2009), uma foi adicionada pela Pesquisa Australiana de Participação Estudantil (AUSSE), que pode medir esta investigação. São elas: 1. Desafio acadêmico, que é responsável por calcular as perspectivas e testes que desafiam os estudantes para a aprendizagem; 2. Aprendizagem ativa, a qual visa estimar se os estudantes se diligenciam para engendrar seu próprio conhecimento; 3. Interações estudantis e pessoais, as quais avaliam o grau e o ânimo da relação estudante e corpo docente; 4. Experiências educacionais enriquecedoras, que examinam se os estudantes buscam participar de atividades além das que lhes são impostas; 5. Ambiente de aprendizagem de apoio, ajuizando a importância da relação comunidade e universidade. 6. Aprendizagem integrada no trabalho, que orça se há aproximação entre o que é estudado na universidade, e o que é praticado no trabalho (MOREIRA, 2018).

Concomitante ao vasto leque de pesquisas dedicadas ao engajamento acadêmico, existem condições essenciais que abarcam pesquisas que se debruçam nas instituições de ensino. Essas pesquisas são impulsionadas por instituições internacionais que dão ênfase a forma com que as instituições de ensino reagem e como se comportam quando se trata de engajamento institucional (5), quinta vertente do engajamento, visto a importância dada ao tema.

Existem sete tipos de engajamento institucional organizados por Pike e Kuh (2015): 1. Diversos, contudo interpessoais e divididos; 2. Homogêneos e interpessoais; 3. Estimulante intelectual; 4. Interpessoal; 5. Alta tecnologia, baixo toque; 6. Impressionante e solidário; 7. Colaborativo (MOREIRA, 2018).

O engajamento institucional diversos, contudo interpessoais e divididos (1), se refere às instituições que possuem estudantes com uma vasta experiência com a era digital, e as multiplicidades. Entretanto, é um ambiente que não se percebe a valorização do social, a colaboração efetiva, sendo um ambiente complicado de se relacionar (MOREIRA, 2018).

No que se refere aos homogêneos e interpessoais (2), tratam de universidades em que os estudantes reconhecem a instituição de ensino como parceira e colaboradora, e possuem uma limitada sapiência com as multiplicidades.

O engajamento estimulante intelectual (3) diz respeito das universidades em que os estudantes praticam a aprendizagem colaborativa, ou seja, se comprometem com os comandos superiores, e se envolvem com outros estudantes em questões acadêmicas, a interação aluno e professor ocorre de forma fluida em classe e fora dela (MOREIRA, 2018).

No interpessoal (4), os estudantes atestam que estas universidades os apoiam, que há valorização das multiplicidades, e o corpo docente é acessível às demandas (MOREIRA, 2018).

Alta tecnologia, baixo toque (5), se refere às universidades em que há uma demasiada valorização das tecnologias, a coparticipação entre os indivíduos é substituída pela valorização do individualismo, com pouca interação com outros estudantes e com o corpo docente, bem como o desafio acadêmico é desvalorizado (MOREIRA, 2018).

O engajamento impressionante e solidário (6) engloba as universidades que criam um ambiente colaborativo, os comandos superiores são tradicionais, os desafios são elevados. É caracterizado por instituições com ambientes agradáveis, que possuem estudantes interessados nos estudos (MOREIRA, 2018).

O engajamento colaborativo (7), é aquele caracterizado por confiança e colaboração mútua, em que a tecnologia é valorizada. As multiplicidades ainda são discretas, contudo, os estudantes possuem acesso aos docentes, e o ambiente escolar é considerado propício a aprendizagem (MOREIRA, 2018).

Foram trazidos aqui elementos e condições de estilos que colaboram na identificação do modelo de engajamento institucional, pois o engajamento do estudante é influenciado por diversos fatores, dentre eles, o modelo do ensino superior em que está inserido, condições sociais, econômicas, políticas, suas vivências e bagagens trazidas do seu cotidiano.

A sexta vertente do engajamento são as metas para engajamento (6). Nos estudos delas, as pesquisas em geral levam em consideração os: 1. Aspectos/processos específicos de aprendizagem do aluno ou o 2. Design da aprendizagem. A aprendizagem do aluno pode sofrer alteração a depender das

intervenções realizadas, que podem alterar a satisfação dos envolvidos e a qualidade no labor (MOREIRA, 2018).

Na meta 1, aspectos/processos específicos de aprendizagem do aluno, as pesquisas debruçadas nela envolvem estudar dois aspectos: primeiro, os grupos de aprendizagem, buscam pesquisar a interação dos estudantes dentro desses grupos, em qual contexto ela ocorre, e a sua formação identitária. No contexto do ensino a distância, aqui busca-se investigar a relação dos estudantes com esse modelo de ensino, além de compreender como se dá a aprendizagem. Na meta 2, design de aprendizagem, os estudos são, em geral, de pequeno porte, ocorrem entre grupos de estudantes, com intervenções de aprendizagem e ensino (MOREIRA, 2018).

A sétima vertente são as razões para engajamento (7). A literatura internacional traz três ramificações que possibilitam estudá-las: 1. Engajamento para melhorar a aprendizagem; 2. Engajamento para melhorar as taxas de transferência e retenção, e 3. Engajamento pela igualdade/justiça social (MOREIRA, 2018).

A primeira ramificação, engajamento para melhorar a aprendizagem, é trazida na maioria dos estudos literários. Acredita-se que o comprometimento do estudante é diretamente inspirado pela maneira em que este se envolve nas atividades propostas. Novamente aqui remete-se a teoria de que a partir desse engajamento pode-se gerar uma aprendizagem de alto nível, quando os estudantes se emaranham de forma efetiva nas atividades propostas nas instituições acadêmicas (COATES, 2005) (KUH, 2008) (MOREIRA, 2018).

A segunda ramificação, engajamento para melhorar as taxas de transferência e retenção, são temas de extrema relevância e atenção no meio acadêmico, diversas pesquisas são encontradas sobre evasão escolar, bem como retenção de estudantes, seja por sanções financeiras, ou baixas do score escolar (COATES, 2005) (KUH, 2008) (MOREIRA, 2018).

A terceira ramificação, engajamento pela igualdade/justiça social, tem o cunho de reparar as injustiças sociais, seja de estudantes menos favorecidos, étnico-raciais, escolha sexual, periféricos (COATES, 2005) (KUH, 2008) (MOREIRA, 2018).

Até o presente momento, Rigo, Vitória e Moreira, (2018) trouxeram sete campos de estudos acerca do engajamento acadêmico (RIGO, VITÓRIA E MOREIRA, 2018). Pode-se constatar que este tema é rico em viés de estudo, teorias, e autores que se debruçam e se preocupam em trazer um estudo de qualidade e profundidade. Os autores citados sobre a temática trazem pesquisas com raízes profundas e validadas sobre o tema, que foi de grande importância para que esta autora se aprofundasse acerca da pesquisa.

A partir do que foi trazido até este momento da pesquisa, acredita-se que podemos refletir acerca da responsabilidade do engajamento acadêmico, a partir dos seguintes questionamentos: De quem seria essa responsabilidade? Das Instituições de Ensino Superior, dos estudantes, das Políticas

Públicas? Esta é uma questão difícil de ser respondida, pois, em busca da literatura, não foi encontrado um denominador comum entre as pesquisas nacionais e internacionais.

Segundo Moreira (2018), para Hu e Kuh (2001), o engajamento seria de responsabilidade dos próprios estudantes, já que o definiram como sendo “a qualidade de esforço que os próprios estudantes dedicavam às atividades educativas propostas”.

Para Costa e Côrte (2017):

Engajamento acadêmico é visto como um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento (COSTA; CÔRTE VITÓRIA, 2017, p. 2262).

É percebido e reforçado pelos autores acima que, para que haja o engajamento, são necessários múltiplos fatores, os quais permeiam entre comprometimento de todos os envolvidos que fazem parte do processo formativo dos alunos, mobilização interna e externa, bem como um meio propício.



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, neste trabalho, é reconhecida a necessidade de se haver engajamento acadêmico, de atestar que o responsável por este engajamento pode ser um conjunto de autores e ações. E, aqui, debruça-se sobre o tema na tentativa de responder se um programa de Política Pública, o PIBID, promove e como ocorre o engajamento acadêmico entre os estudantes que participaram dele.

É sabido que a criação do PIBID serviu para fortalecer as licenciaturas, impulsionado pela eficaz relação com as escolas, e por proporcionar que pesquisas fossem realizadas no decorrer da

formação inicial dos licenciandos, além destes poderem ter um financiamento para que essas atividades fossem desenvolvidas. Este programa promove a possibilidade de o estudante interagir com o meio social escolar, com outros bolsistas, com professores, vivenciar a realidade escolar, ter contato com a sala de aula, participar de congressos, possibilitar a escrita de trabalhos, participar de oficinas (BRASIL, 2013).

Assim, explorando o que foi apresentado, pode-se entender que as atividades que são desenvolvidas no âmbito do PIBID colaboram para que exista o engajamento, uma vez que existe uma relação que o estudante estabelece com as atividades que lhes são propostas ou que ele propõe. Dessa forma, o estudo do engajamento nos permite compreender as relações que os estudantes bolsistas estabelecem com as atividades desenvolvidas, existindo ainda a possibilidade de uma melhoria do relacionamento, visto que os estudantes durante o processo de resolução dos problemas influenciam o engajamento de todos os estudantes na atividade.

A participação no PIBID atrelado ao engajamento acadêmico possibilita ao bolsista uma maior vivência e mudanças de comportamentos ao longo do período em que está desenvolvendo as atividades de ensino, tanto dentro do seu período no curso quanto no solo da escola. Dentro dessa perspectiva, o engajamento pode promover às interações, práticas e sistemas de apoio desenvolvidos e ofertados pela universidade onde o estudante passa a participar mais ativamente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão tem natureza qualitativa, de cunho exploratório, que objetiva realizar análises e fazer interpretações mais profundas, ao fornecer uma análise com mais detalhes acerca de atitudes, investigações e tendências do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 1996).

3.1 Tipo de abordagem

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, visto que o estudo de Gil (2007), diz que tal modalidade tem seu planejamento e é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado, mostrando que, na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ et al., 1967, p. 63).

Assim, com base na visão de Tumelero (2018), esse método ajuda a situar o assunto na literatura acadêmica sobre o tema de interesse, para assim, então, aprofundá-la e utilizar os autores para uma explanação crítica e científica sobre o tema (TUMELERO, 2018), seguindo os passos citados acima para impulsionar a compreensão da pesquisa, a fim de preencher lacunas que possam preencher o estudo em questão.

3.1.1 Participantes da pesquisa

Quanto aos egressos do PIBID, são oriundos do edital n. 122/2012, e dividimos experiências tanto dentro do programa quanto em disciplinas, atividades e reuniões do programa. Todos estão identificados com a letra E seguida do número, segundo a ordem que foi entregue os questionários respondidos, indo de E1 até o E6. Para a seleção dos integrantes da pesquisa, foi realizado o contato por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp e inbox do Facebook, explanando a respeito da proposta do projeto, e convidando o indivíduo para a sua contribuição, caso o mesmo tivesse interesse em colaborar.

Contando com a ajuda de um dos integrantes da pesquisa, foi feito contato com os demais que também foram bolsistas. Desse modo, foi possível contactar 16 indivíduos. Seis se predispuseram participar; três disseram claramente que não tinham nenhum tipo interesse; um alegou que não teria tempo devido a questões pessoais; e alguns não deram retorno. Assim, os egressos participantes do estudo desenvolvido foram: 2 do sexo masculino e 4 do sexo feminino com idades entre 25 e 45 anos, todos de cor parda e de classe social baixa.

3.1.2 Instrumento de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos de forma remota, com egressos do PIBID, todos egressos do IF Baiano *campus* Catu. Entre os participantes, cinco se formaram, um desistiu do curso, apesar de se identificar com a docência, reconhecer a importância do PIBID dentro da Licenciatura, o mesmo não se identificou com as disciplinas específicas de Química e seguiu para outra área na qual atua hoje.

De acordo com Araújo (2003), tanto a Resolução CNS 196 (1996) quanto as resoluções complementares demonstram que o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos no Brasil tomou um novo rumo, e os pesquisadores tiveram que se adaptar ou estão se adaptando a essa nova realidade (ARAÚJO, 2003).

A Resolução CNS 196 (1996) define pesquisa com seres humanos como aquela “que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais”. Essa definição é de fundamental importância, pois não restringe o conceito de pesquisa com seres humanos apenas às realizadas nas ciências da saúde. Inclui toda modalidade de pesquisa que, direta ou indiretamente, envolva seres humanos e, mais, que o manejo de informações e a utilização de partes do corpo como, por exemplo, dentes, são consideradas pesquisa com seres humanos, e devem seguir parâmetros éticos.

No que se refere às garantias éticas aos participantes da pesquisa, a Resolução Nº 674, de 6 de maio de 2022, traz que, aos sujeitos investigados, é garantida a liberdade de participarem ou não da pesquisa, tal como interromperem sua participação no momento que acharem apropriado, tendo em vista que, para garantir a confidencialidade dos participantes, suas identidades serão conservadas e mantidas em anonimato (BRASIL, 2022).

Quanto aos resultados e divulgação da pesquisa, os pesquisadores responsáveis pelo estudo garantiram que os resultados obtidos no processo de pesquisa fossem devidamente divulgados por meio de publicações acadêmicas, além de destinarem a instituição e aos sujeitos participantes os documentos decorrentes do estudo. Esses documentos poderão ser disponibilizados por e-mail ou por cópia impressa conforme solicitação dos interessados.

O presente trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, passou por um Comitê de Ética, submeteu todos os documentos e informações solicitadas, e teve como parecer consubstanciado de nº 5.693.256 “aprovado” para dar continuidade à pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionários, apêndice 1 e entrevista semiestruturada, apêndice 2. O questionário é um instrumento composto por um conjunto de perguntas, questões ou itens padronizados e pré-definidos, que visa mensurar atributos ou características relacionadas a pessoas, organizações, processos ou fenômenos. Desenvolvido para coletar dados por meio de métodos técnico-científicos, o pressuposto principal de um questionário é a garantia de acurácia e precisão na verificação dos objetos de investigação (HAIR et al., 2005; MALHOTRA, 2011). Assim, a criação de um questionário se torna um processo complexo de criação, pois visa englobar uma série de informações acerca de um assunto, buscando sempre entender a sequência que deve ser aplicada, bem como a apresentação, e a forma como será feita a coleta dos dados.

Os questionários passaram por uma validação, pois já foram utilizados em uma pesquisa de Mellone (2020). No decorrer do seu desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso, na graduação, também mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), sua pesquisa teve como título “Investigando o Engajamento Acadêmico dos estudantes do Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe - *campus* José Aloísio de Campos durante a participação no Programa de Residência Pedagógica”.

O questionário continha questões objetivas relacionadas ao curso, vivências no PIBID; e questões socioeconômicas, que tiveram como objetivo conhecer a realidade vivida pelo bolsista, sua performance dentro do curso de graduação durante a sua participação no PIBID, o percurso do bolsista dentro da graduação, potenciais atividades que possibilitaram a criação da identidade do profissional e, por fim, a entrevista, que possui questões abertas para que possamos ter um material rico de conteúdo a serem tratados.

A entrevista semiestruturada foi criada com base na categorização do engajamento extraído do referencial teórico utilizado neste trabalho. Para tanto, a entrevista aplicada foi composta por questões objetivas com opções de respostas, a exemplo de: “fez perguntas ou contribuiu de outra forma para a discussão em sala de aula?”.

Tais questionamentos apresentavam como opções de respostas: muito frequentemente, frequentemente, às vezes e nunca. O objetivo da referida questão foi descobrir a participação do

egresso em sala de aula. A título de exemplo, segue uma questão aberta aplicada na entrevista: “Você considera que a participação no PIBID contribuiu para a formação da sua identidade docente? Comente.”

Apoiando-se na discussão de Lima (2018), é possível entender que o processo de formação do professor não é uma tarefa fácil, especialmente por conta das competências, habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo do período de formação (LIMA, 2018). Nesta questão, o objetivo foi investigar o percurso da identidade docente, a partir da participação no programa, se este influenciou ou teve participação neste processo, buscando assim ter uma maior compreensão das dimensões da formação docente.

Assim, em nova tentativa, esperaram-se respostas dos bolsistas contactados anteriormente, no intuito de conseguir um maior número de participantes e, assim, obter dados mais objetivos que permitissem caracterizar o público-alvo e mapear os sujeitos da pesquisa de forma geral, no que tange a dados de identificação, trajetórias de formação, impressões gerais sobre a participação no PIBID, entre outros. Contudo, novamente não obtive resposta. A aplicação do questionário proporcionou uma apresentação aos participantes da pesquisa, e o mesmo serviu para estabelecer os contatos necessários para a realização das entrevistas.

A entrevista, como assinalado, foi aplicada após os questionários. Entretanto, a ordem da aplicação não interferiu na qualidade do material coletado, o grupo de egressos respondeu os questionários propostos e a entrevista. Com a entrevista, foi feita a tentativa de obter dados qualitativos sobre as percepções dos estudantes quanto à sua formação, à participação no PIBID e ao seu engajamento acadêmico. A análise dos dados está sendo orientada pelo método da análise de conteúdo de inspiração qualitativa de Bardin (2016), cujo objeto é construído gradualmente a partir das possibilidades traçadas e dos dados coletados, e é nesta fase que se encontra a pesquisa.

No processo da coleta de dados, pelo fato de cada egresso residir em uma cidade diversa, foi necessário, entre os períodos de julho e agosto de 2022, enviar o primeiro questionário, contendo perguntas objetivas. Cada indivíduo que fez parte da pesquisa recebeu o arquivo via *e-mail* individual e número do *Whatsapp*, sendo estabelecido um prazo para que fosse retornado com as devidas respostas.

O segundo instrumento usado na pesquisa, foi um roteiro de entrevista com perguntas abertas, onde foi possível ao bolsista descrever suas respostas de acordo as suas vivências dentro do programa. Da mesma forma, foi encaminhado aos participantes para que fosse retornado até o final do mês de outubro de 2022, com a adição de ligações de vídeo via *Whatsapp* para coleta das respostas da entrevista, com o objetivo de obter uma maior riqueza de informações. Com a aplicação de ambos, foi possível obter dados relevantes para o trabalho, os quais se encontram na fase de interpretação e discussão dos resultados.

Para Schmidt (2020), as entrevistas online apresentam alguns pontos fortes, sendo possível citar: (1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição (SCHMIDT, 2020).

Porém, mesmo com as facilidades, o pesquisador, amiúde, encontra diversas resistências por parte dos colaboradores. Devido às diferentes rotinas dos bolsistas participantes da pesquisa, o aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp* foi a forma mais viável para que os participantes fizessem parte. Tal recurso pode aparentar ser mais eficiente, pois todos possuem tal aplicativo de mensagem, porém devido aos contra tempo do dia a dia muitas vezes a mensagem não prioritária acaba sendo esquecida ou deixada para outro momento, gerando um desgaste e um perca de tempo, pois o prazo passa e a resposta não vem.

3.1.3 Análise de dados

A análise de conteúdo possui características que contribuem para a pesquisa qualitativa, sendo caracterizada como “[...] uma gama de instrumentos metodológicos em perene aperfeiçoamento” (BARDIN, 2016, p. 15). Esse método comporta uma fase inicial, que se chama pré-análise, na qual é feita uma “leitura flutuante” da entrevista e, após ela, poderá ser feito um índice organizado a partir de indicadores, seguido pelo momento de codificar os dados, organizá-los, agrupá-los conforme o recorte da pesquisa e elaborar a teoria.

A partir dos dados coletados, pretende-se continuar a análise de conteúdos com a orientação destas categorias, organizar o material recolhido com a colaboração dos egressos do PIBID, os questionários e a entrevista semiestruturada. Esta é a metodologia pretendida, e que se encontra em processo de aplicação nesta pesquisa para analisar o material coletado, interpretá-lo e entregar os resultados obtidos.

Dentro do campo investigatório, a Análise de Conteúdo pode ser aplicada tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente. Nesse aspecto, Bardin (2016, p. 114) esclarece que a análise qualitativa “[...] recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências. Por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

Segundo Bardin (2016), a matéria-prima da análise de conteúdo pode se constituir de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, tais como:

- Material escrito: agendas, diários, cartas, respostas a questionários, ou testes, jornais, livros, anúncios publicitários, panfletos, cartazes, textos jurídicos, literatura, comunicações escritas trocadas dentro de uma empresa;
- Oral: entrevistas, exposições, discursos;
- Icônico: sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, pintura, etc;
- Outros códigos semióticos (isto é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações): música, dança, vestuário, posturas, gestos, comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia, arte, mitos, estereótipos.

Para Bardin (2006), a Análise de Conteúdos é, portanto:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p. 42).

A análise de conteúdos proposta por Bardin engloba um emaranhado de técnicas, que são utilizadas com o intuito de codificar os materiais coletados, para dar significado à pesquisa. De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdos engloba três etapas que são cruciais para que haja uma análise com significado: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a qual auxilia na categorização através da periodicidade das palavras, bem como pela agremiação das unidades de análise.

Na Pré-Análise é onde ocorre a divisão do material coletado, com o intuito de adquirir elementos que possam ser confrontados e categorizados através de uma análise característica (BARDIN, 2006). Desta forma, a análise de conteúdo estará dividida em subtópicos para melhor compreensão e entendimento: Contexto da pesquisa, Método de coleta de dados e Método de análise de dados.

Com base no referencial teórico levantado, e nas pesquisas feitas, as categorias de engajamento encontradas foram: “tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas”, “qualidade da diligência do aluno”, “envoltura do estudante com os estudos”, “resultados da aprendizagem”. “boas práticas na Educação do Ensino Superior”, “integração do social com a academia”, “engajamento do estudante” (MOREIRA, 2018).

Segundo a *National Survey of Student Engagement* (NSSE), Engajamento acadêmico representa duas características críticas da qualidade colegiada. A primeira é a quantidade de tempo e esforço que os estudantes dedicam aos estudos e outras atividades de propósito educativo. A segunda é como a instituição aplica seus recursos e organiza o currículo e outras oportunidades de aprendizagem para fazer com que os estudantes participem em atividades que, de acordo com décadas de pesquisas, estão ligadas à aprendizagem acadêmico (NSSE, 2018). Tais categorias foram pré-estabelecidas

mediante o material estudado durante a composição da pesquisa tendo como base todo o referencial pesquisado.

3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa em questão tem como público-alvo estudantes de um curso de licenciatura em Química do semestre 2012.1 que foram bolsistas do PIBID no IF Baiano *campus* Catu, buscando saber as formas de engajamento acadêmico que foram construídas graças à participação nesse programa.

A cidade de Catu contava com três unidades escolares que tinham a parceira com IF. Assim, os estudantes selecionados foram alocados em tais escolas, e os bolsistas fizeram parte do mesmo subprojeto, sendo que a grande maioria dos entrevistados desenvolveram atividades na mesma unidade.

3.3 Método de Análise de Dados

No presente trabalho, a Análise de Conteúdo está seguindo os seguintes passos: a priori, foram confeccionados os materiais de pesquisa, os quais foram questionários e entrevista semiestruturada. Estes materiais foram confeccionados a partir da experiência da autora enquanto ex-bolsista, do levantamento de dados feito, da pesquisa de outros questionários aplicados sobre o tema em outros trabalhos, de reuniões com a pesquisadora Sônia Elisabeth via *Google Meet*, a qual já possuía um questionário validado sobre o programa na sua pesquisa de graduação sob a orientação do professor Dr. Erivanildo Lopes.

3.3.1 Pré-Análise

Quando todo o material foi coletado, foi possível iniciar a Análise de Conteúdo. Pela pré-análise foi detectado todo o material coletado e tido o primeiro contato com este, o qual trouxe uma gama de informações que precisaram passar por uma categorização, levando em consideração a natureza das perguntas e respostas, relacionando-as ao engajamento acadêmico, foco da pesquisa.

3.3.2 Construção do Questionário

Nessa etapa, deu-se a construção do primeiro questionário, o qual também foi denominado “Questionário-teste”, no qual teve perguntas gerais sobre a participação do pesquisado no PIBID, bem como sua vivência acadêmica. Assim, houve o segundo contato com os indivíduos participantes da pesquisa, momento no qual foi enviado para eles o questionário. Dentro desse período, percebeu-se que, no questionário-teste, faltavam questões de relevância para a pesquisa, como: sexo, faixa etária, ano de conclusão da graduação e contexto social do bolsista. Pensando nessas questões, foi criado o questionário 02, que veio a complementar o primeiro.

3.3.3 Prazo de Respostas dos Questionários

Para retorno foi estimando um prazo de quinze dias, após o prazo de resposta dos questionários 01 e 02, foi enviado para cada participante o questionário 03. Nessa fase, alguns dos

integrantes não mandaram de volta as suas respostas, sendo necessário entrar em contato e lembrá-los do prazo. Os mesmos solicitaram mais alguns dias para que pudessem estar respondendo e assim o fez.

Esta pesquisa está na etapa de exploração do material, selecionando o que tem relevância para a pesquisa, e está iniciando a discussão e interpretação dos dados coletados com base no referencial teórico, e aportes do engajamento acadêmico.

Como, por exemplo, no referencial teórico, a pesquisadora traz um breve histórico do engajamento de acordo com Moreira (2018), onde o autor traz o que conceituou o engajamento em cada época histórica a partir dos anos 30. Com base nestes conceitos trazidos pelo autor, referenciado por outros autores, foram caracterizados os questionários e a entrevista desta pesquisa.

Por exemplo, quando o autor traz o conceito de “qualidade da diligência do aluno”, foi criada esta categorização, dentro da qual foi colocado o recorte da resposta do egresso sobre determinado questionamento que o egresso relatasse sobre o esforço dele ao desenvolver as atividades dentro do programa. Desse modo, foi feito com todas as categorias encontradas dentro da literatura, e os recortes das respostas foram introduzidas dentro destas, de acordo com suas características.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultados e Discussões do Questionário

As categorias temáticas são apresentadas em uma sequência lógica, sendo abordado o engajamento acadêmico e as unidades de registros do questionário. Em alguns momentos, trago inferências próprias. As expressões entre as aspas são retiradas das respostas dos egressos. Vale salientar que a primeira discussão é uma interpretação dos questionários aplicados que tiveram questões objetivas e subjetivas, as quais se encontram neste trabalho nos apêndices 1 e 2 para uma possível consulta. Posteriormente, segue a discussão da entrevista semiestruturada, com questões abertas que se encontram no apêndice 3.

O processo de categorização refletiu nas categorias em que foram divididas as questões aplicadas, levando em consideração a natureza dos questionamentos, e a revisão da literatura.

As categorias foram construídas a priori, com base no referencial teórico e no questionário aplicado aos egressos do PIBID, referentes à sua formação inicial e às vivências propiciadas pela participação dos egressos no programa. Foram elas: 1. Tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas; 2. Qualidade da diligência/esforço do aluno; 3. Envoltura do estudante com o estudo; 4. Resultados da aprendizagem; 5. Boas práticas na Educação do Ensino Superior; 6. Integração social com a academia.

Categorias	Exemplos: Unidades de registro**
------------	----------------------------------

Tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas	E1, <i>“dedicava a semana toda para a realização das tarefas”</i> E2, <i>“dedicava-se parcialmente para a realização atividades”</i> E4: <i>“dedicava-se de forma moderada para a realização das tarefas”</i>
Qualidade da diligência/esforço do aluno	E4, <i>“frequentemente” se dedicava a estudar os textos propostos, que “às vezes” conseguia sintetizar o material estudado, e que “praticamente se dedicava a semana toda na realização das atividades”</i> . E2, <i>“frequentemente explicou o conteúdo da disciplina para outro estudante”</i> E1, <i>“muito frequentemente pediu ajuda a outro estudante para compreender o conteúdo da disciplina”</i>
Envoltura do estudante com o estudo	E3, <i>“frequentemente fazia contribuições em sala de aula”</i> , E5, <i>“pedia com frequência a ajuda de outro estudante para compreender o conteúdo”</i> , E2, <i>“muito frequentemente fez projetos ou tarefas da disciplina”</i> ,
Resultados da aprendizagem	E2, <i>“muito aplicou teorias ou métodos para resolução de problemas cotidianos ou novas situações”</i> E1, <i>“pouco aplicou teorias ou métodos para resolução de problemas cotidianos ou novas situações”</i> E3: <i>“muito aplicou teorias ou métodos na resolução de problemas cotidianos ou novas situações”</i>
Boas práticas na Educação do Ensino Superior	E2, <i>“Satisfatório, que eu aprendi bastante, foi uma mega experiência, muito significativa para o meu crescimento acadêmico e profissional, onde tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação à docência e pesquisas, desenvolvidos na instituição de ensino superior.”</i>
Integração social e academia	E1: <i>“Compareceu as vezes em exibição de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”</i> E4: <i>“pouco compareceu em eventos de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”</i> E5: <i>“muito compareceu em eventos de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1. Tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas

O tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas, expressa a qualidade que o estudante usa do seu tempo para se dedicar a realização das atividades acadêmicas propostas.

Pode-se perceber no seguinte recorte de fala do E1: *“dedicava a semana toda para a realização das tarefas”*,

Já o E2, destaca que: *“dedicava-se parcialmente para a realização atividades”*,

Já o E4: *“dedicava-se de forma moderada para a realização das tarefas”*.

Percebe-se que cada indivíduo tem seu plano e sua forma de dedicação às atividades da academia. Para muitos, abrir mão do convívio social e demais atividade para dedicar-se integralmente as atividades pode trazer impactos positivos, mas muitas vezes o indivíduo acaba se sobrecarregando, o que pode trazer outros prejuízos.

Sobre tal característica na literatura, é professado por Kuh (2005), e trazido por Tyler nos anos 30 como conceito de engajamento acadêmico que cada estudante segue seu próprio plano para realização de seus estudos. Muitos optam por fazer uma dedicação apenas aos estudos, deixando de lado outras atividades que não estejam ligadas às atividades acadêmicas. Outros já conseguem dosar seu tempo entre vida acadêmica e demais atividades.

4.1.2 Qualidade da diligência/esforço do aluno

Quando se fala na qualidade da diligência/esforço do aluno, ela imprime o esforço do estudante em realizar suas atividades com qualidade, e é percebido que a participação no PIBID levou os egressos a terem um maior interesse ou cuidado aplicado na execução de uma tarefa respeitando os prazos estabelecidos.

Muitos estudantes têm dificuldade em demonstrar que não está conseguindo compreender um assunto e, por medo, acaba não buscando ajuda, fator este que pode gerar a reprovação. Alguns estudantes conseguem sanar suas dificuldades mesmo estudando sozinho, outros precisam de ajuda. Dentro dos recortes, é possível perceber que um dos indivíduos buscou por ajuda e outro esteve disposto a ajudar sanando dúvidas, tornando, assim, tais experiências importantes no processo formativo.

Dentro desse contexto, Kuh (2009) diz que o engajamento está vinculado à participação exclusiva em experiências que já foram descritas na literatura como importantes para a formação, tais como aprendizagem ativa e colaborativa, interações professores-alunos, ambientes de suporte no campus, ambas podem ser percebidas nas falas do E4 e E1, onde um conseguia desenvolver suas atividades de forma autônoma, enquanto o outro buscava por ajuda.

4.1.3 Envoltura do estudante com o estudo

A envoltura do estudante com o estudo foi um conceito contribuído por Astin (1984), que a classifica em duas dimensões: a psicológica e a comportamental do estudante, que influenciam diretamente no envolvimento do estudante com seus estudos.

No recorte da resposta do E3 *“frequentemente fazia contribuições em sala de aula”, “pedia com frequência a ajuda de outro estudante para compreender o conteúdo”,* trabalha frequentemente com outros estudantes em *“projetos ou tarefas da disciplina”,* que conversou com *“frequência com outros colegas sobre plano de carreira, e que durante sua participação no PIBID*

“Muito frequentemente identificou informação-chave nos textos e atividades propostas, e que se dedicou depois da aula para revisar suas anotações”.

E5, *“pedia com frequência a ajuda de outro estudante para compreender o conteúdo”,*

E2, *“muito frequentemente fez projetos ou tarefas da disciplina”*.

É possível constatar que o E3 buscava se envolver com as atividades propostas pelo programa, com outros colegas e, também, em sala de aula buscava ser participativo. Contudo, muitas vezes, ter essa desenvoltura não é o suficiente para permanecer e concluir o curso. Tal participante relata que optou por deixar a área por falta de identificação.

O PIBID, junto com a universidade, pode impactar os estudantes a se envolverem, terem atitudes que gerem seu próprio desenvolvimento acadêmico, e colaborem para o desenvolvimento de outros envolvidos (ASIN, 1993) (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Isto leva a autora a refletir que estar na graduação e participando do PIBID influencia no comportamento do estudante, conduzindo o mesmo a um maior comprometimento com os estudos, desenvolvendo, assim, as atividades e trabalhos solicitados de forma satisfatória.

4.1.4 Resultados da aprendizagem

“Resultados da aprendizagem”, é caracterizada a tentativa de tentar entender como a participação no PIBID afetou os egressos.

No recorte da resposta do E2, o qual afirmou que *“muito aplicou teorias ou métodos para resolução de problemas cotidianos ou novas situações”*,

E1, *“pouco aplicou teorias ou métodos para resolução de problemas cotidianos ou novas situações”*,

E3: *“muito aplicou teorias ou métodos na resolução de problemas cotidianos ou novas situações”*.

Percebe-se que a aprendizagem se torna mais proveitosa e palpável quando compartilhada. Os resultados adquiridos dentro do processo de aprendizagem comprovam que o estudante sabe, compreende e o que é capaz de fazer no final do processo. Este conceito de engajamento foi trazido por Pascarella e Terezini (1991), que se debruçaram em tentar entender como a participação na universidade influencia seus alunos.

O presente trabalho trouxe o conceito destes autores a fim de entender e embasar como a participação no PIBID afetou seus bolsistas, ou seja, como houve engajamento acadêmico a partir da participação no PIBID, apoiado nestes autores.

4.1.5 Boas práticas na Educação do Ensino Superior

A referida categoria se caracteriza por práticas planejadas e seguidas para se obter um bom resultado. Foi percebido na fala do E2, quando questionado sobre o que foi satisfatório na sua participação enquanto bolsista:

“Satisfatório, que eu aprendi bastante, foi uma mega experiência, muito significativa para o meu crescimento acadêmico e profissional, onde tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação à docência e pesquisas, desenvolvidos na instituição de ensino superior.”

As atividades específicas que, no caso, refere-se às ligadas à Química, sendo desenvolvidas dentro desse âmbito da academia, tornam-se necessárias para o bom processo de desenvolvimento acadêmico, de práticas flexíveis que sejam atreladas à aprendizagem.

Tal fato é reforçado por Chickering e Gamson (1987), os quais nos trazem sete boas práticas do ensino e da aprendizagem: (1) contato estudante-corpo acadêmico da universidade (2) aprendizagem ativa (3) feedback rápido (4) tempo na tarefa (5) altas expectativas do estudante (6) respeito pela diversidade nos estilos da aprendizagem (7) cooperação entre os estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

4.1.6 Integração social e academia

Na categoria “6. Integração social e academia”, que se refere a forma que as instituições organizam seus currículos e definem em qual finalidade seus recursos serão investidos.

No recorte da fala do E5: durante sua participação no PIBID, ele diz que

“às vezes compareceu em exibição de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”.

Já na fala do E1: *“muito compareceu em eventos de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”*,

E4: *“pouco compareceu em eventos de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”*,

E5: *“muito compareceu em eventos de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística”.*

Quando se ingressa no Ensino Superior, o indivíduo passa por diversas transições. Desse modo, faz-se necessária uma maior integração entre a comunidade e a universidade, elevando os saberes e a relação interpessoal, o que favorece a aprendizagem e o seu comprometimento acadêmico.

Dentro desse contexto, muitas vezes, a própria instituição ofereceu atividades que proporcionavam essa interação, tendo como exemplos: exibição de filmes, Semana da Biblioteca com atividades diversas, festa junina, seminários interdisciplinares, fórum.

De acordo com Harper e Quayle (2009), o engajamento acadêmico supera o envolvimento do estudante ou a sua colaboração com as atividades propostas. Para os autores, ele abarca o pertencimento que o estudante desenvolve ao local de ensino (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Esse pertencimento, tanto ao local de ensino quanto à participação no PIBID, é percebido nas falas dos egressos, como pode ser observado nos recortes trazidos.

Assim, entender o caminho que o estudante do Ensino Superior percorre no seu processo formativo, bem como os fatores que proporcionam o engajamento acadêmico, é de suma importância, visto que o engajamento surge com a missão de contribuir para a promoção da inovação na área da Educação. Sobre tal afirmação, Zepke *et al.* (2011) trazem que o engajamento acadêmico

significa o empenho, a persistência, a intensidade das medidas tomadas, bem como a gestão do tempo dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Isto é evidente, uma vez que os estudantes são levados a buscar mais, assumir uma postura mais séria e comprometida de estudante, buscando superar suas dificuldades.

Muitos estudantes chegam na graduação não tendo muita maturidade. Existe uma tendência nas respostas onde os indivíduos entrevistados trazem que, ao ingressar no curso, passaram a se dedicar a realizar as tarefas propostas frequentemente, bem como foram levados a buscar ajuda na solução de problemas.

Assim, o PIBID assume um papel de importância quando a participação no programa abre a visão do estudante e o leva a mudar seu comportamento dentro do ambiente de ensino. Sobre isso, temos amparo teórico em Barkley (2010), quando o mesmo afirma que a motivação seria um elemento desencadeador e intrínseco dos sujeitos que permitiria aos estudantes se engajarem na vida acadêmica, ao passo que a aprendizagem ativa, através de atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes - tais como a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a pesquisa - exerceria papel suplementar, possibilitando o efetivo engajamento acadêmico.

Para Kuh et al. (2006), o envolvimento em diversas atividades desenvolvidas durante o período em que os estudantes estão cursando seus estudos na graduação conduz a melhores resultados do que a escolha da Universidade que frequentam. Quando o estudante é ativo e participa das atividades, o engajamento auxilia tanto os professores quanto os próprios estudantes nas experiências de aprendizagem. Para alguns autores, o engajamento do estudante depende de uma série de fatores.

Tais fatores fazem uma ligação entre o estudante e a instituição. Assim, Kuh et al. (2006) ganham destaque quando diz sobre a importância do conjunto de práticas e condições, que inclui interação do estudante com membros do corpo docente, aprendizagem ativa e colaborativa e o ambiente percebido pelo estudante para melhoria do desempenho do engajamento do estudante.

Analisando a categoria ‘resultados de aprendizagem’, é possível observar que os estudantes começam a mudar sua postura em relação à academia, e começam a ser mais participativos no processo de aprendizagem, visto que o ambiente acadêmico possibilita o desenvolvimento de outras atividades, como: seminários internos, desenvolvimento de aulas laboratoriais para estudantes do ensino médio da instituição, monitoria, o que acabou ajudando assim o estudante a perder a timidez, a cumprir os prazos. Tais atividades não vem do contexto de formação do bolsista e sim das atividades que são desenvolvidas dentro pibid que possibilita que o indivíduo desenvolva sua postura como educação e a forma como lidar com adolescentes.

Porém, dentro da esfera do Instituto Federal Baiano, muitos dos bolsistas afirmam que escolheriam estudar em outra instituição, mas permaneceria no PIBID. Tal situação pode ser causada pela pouca oferta de cursos dentro dos IFs, visto que, na época estudada, existia a oferta no *Campus Catu*, apenas dos cursos de Licenciatura em Química e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o que

deixa o ambiente acadêmico mais restrito, enquanto outras instituições possuem uma maior oferta de cursos.

Sobre isso, Lumaden (1994) diz que a motivação do discente está associada com a vontade de se envolver com o processo de aprendizagem, isto é, os motivos ou objetivos que apoiam o envolvimento ou não em atividades acadêmicas. Mesmo que os alunos estejam igualmente motivados para realizar uma tarefa, a origem de sua motivação pode ser distinta.

Williams e Wiliams (2011) afirmam que a motivação é um aspecto fundamental para o envolvimento do estudante no seu processo de aprendizagem. O ambiente acadêmico possibilita que exista uma interação entre os estudantes, pois é possível construir amizades. Tal interação possibilita a troca de conhecimento entre os envolvidos no processo e, com isso, reforça o aprendizado, pois os grupos de estudos se formam a gerar a discussão dos assuntos vistos em aulas, sanando assim as dificuldades.

Segundo Van der Velden *et al* (2013), quando ocorre a colaboração entre estudantes, pode ser considerada um indicador de engajamento, pois assegura o envolvimento do aluno de maneira significativa e aumenta sua participação no processo de aprendizagem.

No campo das boas práticas na Educação do Ensino Superior, pode-se entender que os estudantes envolvidos dentro desse processo muitas vezes estiveram buscando meios e métodos onde fosse possível resolver problemas do seu cotidiano. Porém, mesmo diante desse comportamento, Coates (2009) diz que o “engajamento do aluno” está ligado diretamente ao envolvimento com atividades e condições prováveis que propiciam qualidade ao aprendizado, sendo reconhecido como fator fundamental para o nível de qualidade na educação.

O autor acredita que tal conceito fornece um recurso prático, ou seja, uma oportunidade para avaliar e responder a uma demanda existente nas instituições de Ensino Superior. Por ser um mundo novo para os estudantes que, muitas vezes, chegam na universidade com vinte anos de idade, eles são desafiados a se provar como estudante, no sentido de buscar correlacionar os conhecimentos adquiridos com as situações que são vivenciadas no dia a dia.

Para isso, muitos se envolvem nas atividades que a universidade proporciona, como: monitorias, organização de feiras, aulas de reforço. Assim, o indivíduo vai estar cada vez mais envolvido com a universidade e com seu curso.

Para muitos estudantes, ingressar na Universidade é uma oportunidade para buscar uma melhoria de vida; para outros é um *status* social. Independente do motivo, quando o indivíduo passa por essa transição, ele precisa se integrar a sua nova realidade. A participação no PIBID desafia o bolsista a desenvolver um melhor trabalho.

A experiência propiciada pelo PIBID estreita os laços acadêmicos, levando assim a um diálogo entre os bolsistas. Sobre essa questão, Fior e Mercuri (2018, p. 87) destacam que “o envolvimento do estudante varia de acordo com as características das instituições, como também do

background e de atributos pessoais do aluno, entre outras variáveis que formam uma rede complexa de influências que devem ser levadas em consideração”.

Percebe-se que não importa o motivo que leva o estudante a universidade: o que vai determinar o seu engajamento será diferente para cada um, pois, quando o estudante se torna bolsista PIBID, passa a se buscar formas de melhorar sua forma de ensinar, de transmitir o conhecimento de forma que leve de fato a aprendizagem para quem está recebendo tal conhecimento.

Para Junior (2019) o PIBID se caracterizou como um projeto transformador, pois, ao atuar em sala de aula, foi a possível relacionar a teoria aprendida na academia correlacionada com a prática em sala de aula. Essa experiência inicial proporciona uma troca mútua de conhecimentos dos alunos para com os pibidianos e consequentemente dos pibidianos para com os alunos, permitindo a gratificação de perceber o conhecimento dos alunos transmitidos através da nossa atuação no exercício da docência.

Silva (2020) Aborda que, o PIBID pode ser compreendido como este suporte ao aluno licenciando, que o aproxima, a partir dos primeiros períodos do curso, ao ambiente escolar, ao contexto real de prática docente. Sobre este procedimento, Silveira (2015, p. 365) considera que “o Pibid caminha nesta direção: garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela conheçam algumas práticas do campo profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam”. Assim, o graduando tem a oportunidade de planificar, realizar e interpretar o trabalho docente a partir dos anos iniciais de sua formação (MACHADO, 2009).

4.2 Resultados e Discussões da Entrevista Semiestruturada

Até este momento da pesquisa, foi feita uma breve discussão do material coletado com os questionários e embasado com o referencial teórico levantado. A partir disso, discutiu-se sobre o material levantado a partir da entrevista semiestruturada aplicada com os egressos. As perguntas aplicadas encontram-se no apêndice 3 para uma possível consulta, com questões abertas - acerca da vivência do egresso enquanto bolsista - sobre aprendizagem, realidade escolar, construção de conhecimento, identidade para a docência, desempenho dentro do curso, carreira docente, participação em eventos. Apresenta, também, um espaço reservado para que o egresso faça algum comentário adicional, caso queira.

O processo de análise refletiu nas categorias em que foram divididas as questões aplicadas, levando em consideração a natureza dos questionamentos, e o levantamento feito nos documentos utilizados (entrevista e questionário). Foram elas: 1. Vivência do bolsista; 2. Aprendizagem para a docência; 3. Construção do conhecimento; 4. Estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento; 5. Importância em participar de eventos científicos.

Categorias	Exemplos: Unidades de registro**
Vivência do bolsista	E2: “as vivências foram importantes na minha formação, pois tive a oportunidade de conviver com os quais seriam meus futuros colegas e com os alunos. Esse contato só seria possível no estágio, mas com o PIBID foi possível antecipar.” E4: “Vivências positivas, conhecer o chão da escolar, a realidade da comunidade escolar” E6: “Foi uma vivencia única, que só afirmou minha vontade de contribuir com a educação e desde o segundo semestre do curso eu tive a oportunidade de manter esse contato”
Aprendizagem para a docência;	E5: “O Programa ajuda e dá ao mesmo subsídio para o estudante obter experiência como docente na área específica na qual escolheu, tendo um objetivo que é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” E2: “Identidade docente, foi sendo construída aos poucos após uma real experiência como professora.” E3: “A partir dele (PIBID) foi possível mergulhar na profissão do professor conhecendo suas lutas, suas alegrias, para além o PIBID nos proporciona conviver com diversos docentes e assim vamos nos identificando”
Construção do conhecimento;	E1:” sim, participamos tanto da elaboração de eventos internos, como de apresentações em eventos municipais e regionais.” E2: “produzir de forma individual apenas um artigo e foi publicado no seminário sobre o PIBID.” E3: “Sim, durante minha participação no PIBID tive a oportunidade de escrever artigos e publica em eventos, tais fatos são de suma importância para o desenvolvimento do estudante, pois fortalece sua escrita à medida que contribui para a comunidade acadêmica”
Estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento	E2: “Alguns profissionais da área não entendiam qual era nossa real função ali, mas, de forma geral, toda equipe, gestão, professores, alunos e funcionários eram bastante acolhedoras”. E1: “Me ensinou como agir em situações adversas, na construção e aperfeiçoamento de minha didática, entendendo que cada turma possui sua particularidade.” E5: “Para minha pessoa a realidade escolar como bolsista foi de grande valia. E na minha experiência com a docência, aprendi muito com os estudantes e com os professores da rede de ensino.”
Importância em participar de eventos científico	E3: “durante minha participação no PIBID tive a oportunidade de escrever artigos e publicar em eventos, tais fatos são de suma importância para o desenvolvimento do estudante, pois fortalece sua escrita

	<i>à medida que contribui para a comunidade acadêmica”</i> E1: <i>“participamos tanto da elaboração de eventos internos, como de apresentações em eventos municipais e regionais.”</i> E6: <i>“sim, a produção de trabalhos acadêmicos e apresentação em feiras e congressos é sempre um desafio resultante de um aprendizado”</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Vivência do bolsista

Aa categoria 1. “Vivência do bolsista” diz respeito ao processo classificado pelos referenciais utilizados, como processo evolutivo dentro da profissão, pois são as vivências cotidianas que promovem no bolsista sua identidade e os levam a se engajar academicamente. Com isso, o entrevistado E2: diz que *“as vivências foram importantes na minha formação, pois tive a oportunidade de conviver com os quais seriam meus futuros colegas e com os alunos. Esse contato só seria possível no estágio, mas com o PIBID foi possível antecipar.”*

Já para E6, *“Foi uma vivência única, que só afirmou minha vontade de contribuir com a educação e desde o segundo semestre do curso eu tive a oportunidade de manter esse contato.”*

É possível entender que, com a inserção no PIBID, se constrói um maior aprofundamento acerca da profissão docente, e sobre que tipo de docente se quer ser. Nascimento (2019) diz que a vivência como bolsista do PIBID pode ser mantenedora para a permanência no magistério, ou seja, acredita-se que, pelo programa inserir os bolsistas em situações concretas de sala de aula, por proporcionar um conhecimento mais sólido da vivência escolar, o PIBID pode contribuir para o autoconhecimento de que quem está em um curso de licenciatura se descubra com potencial para o exercício do magistério ou não.

Fazer parte do PIBID possibilita ao bolsista ter um pouco do conhecimento das dimensões da profissão, bem como estudar meios de superá-la. Estar no programa desenvolve no bolsista a maturidade para lidar com as situações adversas que podem surgir na caminhada enquanto docente.

Assim sendo, estar na companhia de um professor (supervisor), conhecer sua prática, sua metodologia e sua forma de atuação possibilitam para o bolsista um maior aprendizado. Dessa forma, o bolsista vai buscar novas práticas e metodologias que possibilite um melhor aprendizado para os alunos.

4.2.2 Aprendizagem para a docência

“Aprendizagem para a docência” imprime que o aprender é um processo que ocorre em diversos espaços. Não está limitado ao ambiente escolar ou da universidade, porém, quando se trata de docência, é preciso que o processo formativo seja aprofundado com bases teóricas fortes, pois o docente é responsável por formar outros indivíduos.

O entrevistado E5 considera que *“O Programa ajuda e dá ao mesmo subsídio para o estudante obter experiência como docente na área específica na qual escolheu, tendo um objetivo que é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.”*

Sobre o programa citado na fala de E5, Lima (2018) nos leva a perceber que os modelos formativos vivenciados pelos formadores e a sua concepção sobre a profissão docente, ensino e aprendizagem podem influenciar nas escolhas e no comprometimento dos futuros professores com a sua profissão.

O entrevistado E3: *“A partir dele (PIBID) foi possível mergulhar na profissão do professor, conhecendo suas lutas, suas alegrias, para além o PIBID nos proporciona conviver com diversos docentes e assim vamos nos identificando”*

Dessa forma, podemos compreender que a docência é um processo que vai ser desenvolvida durante todo o processo da carreira docente, pois é necessário que o professor esteja sempre se atualizando e buscando conhecer as transformações que vêm acontecendo na sociedade de forma geral.

Tal processo começa dentro da graduação e acompanha toda a vida do profissional. Tudo isso era possível a partir do estágio curricular. Entretanto, com o PIBID, esse vínculo foi antecipado, tendo bolsistas que começam a ter esse contato no seu segundo semestre de graduação, sendo o programa um divisor de águas para fortalecer a carreira docente.

E2: considera que a *“Identidade docente foi sendo construída aos poucos após uma real experiência como professora.”* Sobre tais afirmações, Pimenta e Lima (2010, p. 62) dizem que a identidade docente é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é *“no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”*.

Por meio da participação no PIBID, pode-se ter um maior aprofundamento acerca do que é ser docente, bem como os desafios da profissão. Desta forma, é possível afirmar que o programa se torna um marco importante dentro da formação docente de cada bolsista, pois é dentro desse processo em que o bolsista ensina e aprende, e, assim, vai interiorizando o tipo de professor que se quer ser.

Nogueira (2019) em sua pesquisa afirma que para os pibidianos, a partir do desenvolvimento de suas atividades como bolsistas, surge uma nova visão sobre a profissão professor, em virtude da conexão entre a prática pedagógica e a pesquisa.

Com isso, temos que a vivência como bolsista do PIBID pode servir como um marco para definir a permanência ou não na carreira docente. É possível entender tal relação a partir do que Zeichener (1993) diz:

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizar, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o

tempo, responsabilizando-o pelo seu desenvolvimento profissional. (ZEICHENER, 1993, p.17).

4.2.3 Construção do conhecimento

Na categoria 3. “Construção do conhecimento”, é percebido ser algo processual, por etapas. O bolsista não tem como, de uma única vez, saber tudo que precisa para desenvolver um bom trabalho. O

E2 fala sobre o seu processo de criação de trabalho acadêmico, sendo apenas um *“produzir de forma individual apenas um artigo, e foi publicado no seminário sobre o PIBID.”*,

O E3 traz um relato onde mostra sua produtividade, descrevendo a importância de tal conhecimento *“Sim, durante minha participação no PIBID tive a oportunidade de escrever artigos e publicar em eventos. Tais fatos são de suma importância para o desenvolvimento do estudante, pois fortalece sua escrita à medida que contribui para a comunidade acadêmica”*,

E1 relata que *“sim, participamos tanto da elaboração de eventos internos, como de apresentações em eventos municipais e regionais.”*.

Na universidade, tem-se uma pressão para que se produza, mas pouco auxílio para o processo de escrita. Dentro dessa perspectiva, Trowler (2010) destaca a dimensão do engajamento cognitivo, perspectiva em que os alunos são cognitivamente engajados e investem em seu aprendizado, procuram ir além dos requisitos exigidos e apreciam o desafio.

Não diferente, Coates (2009) também faz uma discussão ao referir que o “engajamento do aluno” está ligado diretamente ao envolvimento com atividades e condições prováveis que propiciam qualidade ao aprendizado, sendo reconhecido como fator fundamental para o nível de qualidade na educação.

4.2.4 Estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento

A “estrutura escolar, como possibilidade de desenvolvimento”, expressa que o bolsista se desenvolve à medida que este e a unidade escolar se interligam, quando ambos conversam entre si, possibilitando que um pertencimento do bolsista com a Universidade.

Sobre tal questão, o E2 pontua que *“alguns profissionais da área não entendiam qual era nossa real função ali, mas, de forma geral, toda a equipe, gestão, professores, alunos e funcionários eram bastante acolhedoras”*. Por ser uma experiência nova, tanto para a gestão quanto para a comunidade que estava recebendo o bolsista em seu quadro, no primeiro momento gerava um certo estranhamento, o que com o passar dos dias se tornou algo corriqueiro.

Foi percebido que desenvolver as atividades práticas possibilitou desenvolvimento ao egresso, pois a busca por material, o desenvolvimento do plano de aula, a separação das vidrarias, são fatores que, além de gerar autonomia, possibilita o desenvolvimento do conhecimento, pois ainda se tem como fator conhecer a estrutura escolar e as possibilidades de efetivação das aulas. Isso pode ser constatado na fala do E1:

“Me ensinou como agir em situações adversas, na construção e aperfeiçoamento de minha didática, entendendo que cada turma possui sua particularidade.”

Sobre isto, Martins e Ribeiro (2017) professam que as instituições devem organizar seus currículos de tal maneira que oportunizem aos estudantes diversas formas de desenvolver a aprendizagem. Estas devem também encorajá-los a participar de atividades que estimulem a conclusão do Ensino Superior, satisfação, persistência e aprendizagem (KUH, HU, 2001).

O primeiro contato com o ambiente escolar gera no estudante muitos medos, pois, até então, todo seu saber é teórico. Com isso, existe o anseio de ter o contato e passar seu conhecimento adiante. Também existe o medo de fazer algo errado, pisar no chão da escola dá frio na barriga. Porém, quando se tem um acolhimento e boa receptividade as coisas mudam um pouco de figura.

No entanto são realidades diversas, onde os bolsistas podem ser bem recebidos ou não, da mesma forma que existe os profissionais que vão lhe apoiar e lhe incentivar, terão aqueles que vai desmotivar. Kuh (2005) relata que, quando há engajamento entre estudantes e instituição de ensino, temas que envolvem o aprendizado do aluno dentro e fora da sala de aula são discutidos.

4.2.5 Importância em participar de eventos científicos

A “Importância em participar de eventos científicos”, que expressa a interação dos estudantes com as atividades propostas pelo programa, com a finalidade de obter conhecimento significativo, aprendizagem ativa e colaborativa.

No recorte da fala do E3: *“durante minha participação no PIBID, tive a oportunidade de escrever artigos e publicar em eventos. Tais fatos são de suma importância para o desenvolvimento do estudante, pois fortalece sua escrita à medida que contribui para a comunidade acadêmica”*.

Sobre isto, Kuh (2005) professa que essas experiências educacionais são enriquecedoras, propiciam que os estudantes sejam desafiados a produzirem trabalhos, a apresentarem, a serem questionados e terem o retorno social, o que colabora para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Dentro dos dados coletados e analisados, é possível se ter uma percepção que alguns dos entrevistados considera que o engajamento com a docência foi proporcionado ao acompanhar a prática do professor. Destacando o quão importante é a participação no programa, pois é proporcionado a convivência escolar, pois mesmo não sendo bem-acolhidos em seu primeiro momento na escola, , com passar do tempo a convivência com a comunidade escolar através do programa o ajudou a seguir como estudante de graduação, o que ajudou para que o seu estágio fosse mais tranquilo.

Para outros o programa oportunizou a escrita de artigos, a participação em congressos, e contribuiu para que ele se identificasse com a docência. Apenas não seguiu na carreira docente por não ter se identificado com a Química do curso, mas que o PIBID foi o responsável por mantê-lo um maior tempo no curso.

Tal fato é confirmado por Gama (2021) em sua pesquisa, quando a partir dos dados coletados temos dentro da Desenvolvimento após o PIBID, os entrevistados comentam que a participação no PIBID melhorou suas vivências acadêmicas, como também eles adquiriram mais confiança em si mesmos, conseguindo falar em público, escrever de forma científica, produzir material didático, se relacionar com os alunos da educação básica, com os colegas da universidade e até perderam o medo de apresentar seminários (GAMA, 2021).

A implantação do PIBID levou os bolsistas a conhecer a escola, conhecer a sala de aula e o trabalho docente, vivenciar a dinâmica da sala de aula, além de pesquisar e intervir, sempre que possível, no processo de aprendizagem.

Muitas das ações só eram possíveis quando o estudante chegava no estágio, embora, muitas vezes, de forma mais limitada. Dentro do PIBID, muitos estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver tais atividade ainda estando no terceiro semestre da graduação.

Durante os primeiros meses, os bolsistas da mesma unidade escolar se dedicaram a organizar o Laboratório de Ciências, pois foi percebido que existiam muitos materiais com os quais seria possível desenvolver aulas práticas de acordo os assuntos que estavam sendo abordados em sala de aula. O mesmo espaço também foi usado para ministração de aulas de reforços. Ambas as atividades eram desenvolvidas em duplas, de modo a todos participaram sem se sobrecarregar.

CONCLUSÃO

Ao revisitar os objetivos deste trabalho, é possível concluir que a participação no PIBID promoveu o engajamento acadêmico entre um grupo de egressos do programa, o Pibid pode ser entendido como uma política pública que ajuda no aprofundamento do que é ser professor. mediante ao exposto foi feita a discussão da relação existente entre a participação no programa e a promoção do engajamento acadêmico, com base na literatura e com a participação de um grupo de egressos do programa, através da colaboração com respostas aos questionários e entrevista semiestruturada. Sendo os objetivos específicos o grande alinhado para se chegar ao objetivo geral da pesquisa.

A partir dos questionamentos levantados, das respostas obtidas e do referencial teórico levantado, foi possível constatar que o engajamento acadêmico não é algo simples de ocorrer, ou um produto pronto e acabado, mas algo processual, o que torna evidente que o mesmo realmente existiu são os retornos dados pelos participantes da pesquisa (PRICE; HANDLEY, MILLAR, 2011), justificando a importância dos questionamentos.

O engajamento acadêmico a partir do PIBID, nos leva a entender que se dá a partir do resultado que se dá entre teoria e prática, colaborando assim com a formação dos futuros professores,

conscientizando-os da importância da educação de modo a prepara-los para os desafios da profissão docente.

A dedicação do estudante para com seu curso reúne os diversos elementos da academia, como o tempo que ele passa no ambiente acadêmico, os locais que frequenta (biblioteca, cantina, prédio de outros cursos), porém quando ele separa um tempo para a realização de tarefas ou mesmo para auxiliar um colega para sanar uma dificuldade, à medida que ele está ensinando-o, ele também está aprendendo e inconscientemente ele começa a gerar o engajamento.

Muitas vezes devido as questões do dia a dia muitos acadêmicos acabam deixando as tarefas de lado ou para serem feitas em horários não muito propícios, quando existe uma dedicação para realização das atividades em outros momentos, passa-se a existir um esforço que passa a ser reconhecido quando existe no estudante um avanço no conhecimento, uma melhoria das notas, tais fatos torna-se evidente com os relatos dos indivíduos da pesquisa quanto a sua dedicação na realização das atividades, o tempo que se passa na universidade vai aprofundar o vínculo do estudante tanto com a comunidade acadêmica como com o próprio curso.

Dentro da atuação no Pibid é importante salientar que a vivência de ambiente escolar no seu todo, em diversos momentos gera no bolsista uma visão crítica a cerca de quem sou eu e quem eu quero ser enquanto profissional, bem como a reflexão de quais praticas deve-se ou não adotar, levando muitos dos bolsistas a sair da superficialidade e mergulhar de fato na profissão, no que é ser educador, buscando soluções para os problemas do ambiente escolar como falta de estrutura, falta de materiais e em alguns casos falta de apoio do corpo docente, pois muitas vezes os profissionais que já estão acabam se sentido ameaçado por aqueles que estão em formação, visto que devido a carência de profissionais de química, muitas vezes os que assumem a disciplina não é da área.

Exercitar a escrita leva os estudantes ao conhecimento de novos conceitos, participar de eventos proporciona um networking que futuramente pode gerar novas oportunidades, além de colaborar com a comunidade científica na divulgação do conhecimento, assim é possível perceber que dentro do Pibid tais oportunidades são geradas.

No presente trabalho, os egressos demonstraram em suas falas que foram desafiados para desenvolver as atividades propostas; porem percebe-se que o nível de engajamento do estudante depende de diversos fatores internos e externos, não sendo possível mensurá-lo. Contudo, nota-se que tal evento ocorreu dentre os participantes desta pesquisa, pois foi a partir do desenvolvimento de atividades como: participação de eventos, ajuda a colegas no desenvolvimento de atividades, resolução de atividade que o engajamento foi concebido.

Com tais fatores, voltados às vivências e comportamentos do próprio egresso ao longo de sua participação no programa, e das interações, dos sistemas de apoio oferecidos e desenvolvidos dentro do PIBID de tal forma a melhorar os níveis de engajamento acadêmico destes, podem-se perceber

diferentes formas de envolvimento com o Programa e o desenvolvimento acadêmico dentro do espaço amostral desta pesquisa, tornando a intensidade de engajamento heterogêneo entre cada participante.

Com relação às percepções dos egressos, é possível inferir que a participação dos estudantes no PIBID permitiu a eles o engajamento acadêmico, engajamento este que foi provocado através de algumas das atividades desenvolvidas enquanto bolsistas, dentre elas é importante destacar: o tempo em que o estudante se dedicava para realizar tarefas; a qualidade da diligência/esforço do aluno; a envoltura do estudante com o estudo; os resultados da aprendizagem; as boas práticas na Educação do Ensino Superior; a integração social com a academia; às vivências do bolsista; a aprendizagem para a docência; a construção do conhecimento; a estrutura escolar como possibilidade de desenvolvimento; ou a importância em participar de eventos científicos contribuíram com o senso de pertencimento desses ex-bolsistas.

Desenvolver o engajamento envolve, também, o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, objetivas e subjetivas, em todos os envolvidos no processo. No entanto, é preciso que se tenha algumas (re)adequações como: formação de debates, criação de grupos de estudos, monitoria, pois essas atividades são necessárias para sobrestimar o desenvolvimento do processo educativo, tornando o mesmo mais efetivo e eficaz. Faz-se necessário, também, desdobramento de novas competências transversais junto a todos os envolvidos no processo.

Nesse sentido, os docentes têm grande contribuição no processo de engajamento acadêmico através de metodologias ativas de aprendizagem e uma relação de segura e confiante entre docente e discente, levando a desfechos que podem ser usufruídos de diversos modos, tais como reforma curricular, desenvolvimento profissional e melhoria contínua.

De certo modo, pode-se referir ao engajamento como um estado psicológico, sendo positivamente relacionado com o aperfeiçoamento de processos educacionais. É possível refletir como cada ator do processo – gestor, discente, docente e apoiadores - enfrenta as diferentes fases do processo. Por se relacionar com experiências estudantis intransferíveis, para além do campo acadêmico, o engajamento proporciona a análise de outras perspectivas inerentes ao contexto universitário.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, Maria Chong et all. **Student Engajamento: Concepts, Development and Application in Malaysian Universities**. Journal of Educational and Social Research, Rome-Italy, v. 5 n.2 May 2015.

ABMES. **MEC prorroga para 2024 o prazo para a implantação da BNC-Formação**. ABMES, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4785/mec-prorroga-para-2024-o-prazo-para-a-implantacao-da-bnc-formacao>. Acesso em: 25, Jan, 2023.

ALBANAES, Patrícia et al. **Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário**. Rev. bras. orientac. Prof, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 143-152, dez. 2014.

ALBANO, Adriana Almeida de Souza; BARBOZA, Patrícia Brondi; CASTRO, Patrícia Vietro de; ZERO, Maria Aparecida. **A formação de professores para a educação básica na LDB e as expectativas para a educação do futuro. Diálogos Pertinentes**. Revista Científica de Letras. Franca (SP) v. 6, n 2. P. 11-30, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, L. Z. S. D. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v. 17, n. Pesqui. Odontol. Bras., 2003 17 suppl 1, maio 2003. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/pob/a/MZVSYxKncfrNnsKxbjg5Gxr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 dez 2022.

ASTIN, Alexander. **Student envolvimento: a developmental theory for higher education**. Journal of College Student Development, Maryland, USA, v.25, p. 297–308, 1984.

AUGUSTO, M. H. (2015). **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?** Cadernos CEDES, 35(97), 535–552. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150377>

AYRES, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: SELLES, S.E; M.; AMORIM, A.C. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARALDI, I. M. **Refletindo sobre as concepções matemáticas e o ensino do ponto de vista dos alunos**. In: Mimesis, Bauru, v. 20, n. 1, p. 07-18, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.

BARKLEY, Elizabeth F. **Student Engajamento Techniques: A Handbook for College Faculty**. Jossey-Bass. 2010.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, MEC. **Portaria Normativa, no 38. Dispões Sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID**, 2007.

BRASIL. **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://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf >. Acesso em 10 jun 2023

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.** Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

BRASIL. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - pibid/if baiano seleção de estudantes - edital n. 122/2012.** Disponível em: <<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/files/2012/07/PIBID-Quimica-Catu-Estudante-2012.pdf>>. Acesso em 10 jun 2023

BRASIL. Edital CAPES nº. 061/2013. **Programa Institucional de Iniciação à Docência.** Brasília, DF, 02 de agosto de 2013b.

BRASIL, MEC.CNE/CP no 2. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),** 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum- Educação Básica. Documento homologado pela Portaria no 1.570, publicada no D.O.U.** de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. **Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022. Brasília, DF, 2022.** Disponível em:< https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>. Acesso em:16 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2022. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de agosto de 2022, Seção 1, p. 112.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2022-pdf/240651-pcp022-22/file>>. Acesso em 10 jun 2023.

BRASIL. **Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no sistema cep/conep.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 outubro 2022. Disponível em: < https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf>. Acesso em 10 dez 2022.

CADIME, I.; LIMA, S.; MARQUES PINTO, A.; RIBEIRO, I. **Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A study across secondary school pupils and university students.** *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 254–263, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1148595>>. Acesso 01 nov.2020.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba.** 2007.

CARNEIRO, A. M., & Pedreira, L. U. (2020). **Engajamento estudantil e características pessoais dos estudantes em universidades de pesquisa.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(158). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6068>. Este artigo faz parte do dossiê especial, *Experiência do Aluno na Educação Superior Latino-americana*, editada por Sergio Celis e Maria Santelices.

CARVALHO, J. M.; LOURENCO, S. G. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar.** *Pro-Posições* [online]. 2018, vol.29, n.2, pp.235-258. ISSN 1980-6248.

CASTRO, O. L. M. **Caracterização o sócio-econômica do estudante universitário**. Rio de Janeiro: [s.n.].2019.

CAPORALE, G. SELMI, G. da F. R. **Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência: revisão de literatura**. In: IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovam. SE. Brasil. 2015.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, n.22, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003.

CHICKERING, Arthur; GAMSON, Zelda. Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, USA, v. 39, n. 7, p. 3–7, 1987.

COATES, Hamish. The value of student engajamento for higher education quality assurance. Quality in Higher Education, v. 11, n. 1, p. 25-36, Aug. 2005.

COATES, H. A model of online and general campus-based student engajamento. Assessment & Evaluation in Higher Education, v. 32, n. 2, p. 121-141, Apr. 2007.

COATES, H. Engaging students for success. Australasian student engajamento report: Australasian survey of student engajamento. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research, 2009.

COATES. *Engaging students for success: australasian student engajamento report*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2009.

COFFERRI, F.F.; BRUSCHI, G.F.; SILVA, M. R.; SANTOS, B. S. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, set/dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.36459>

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 196/96**. **Bioética** 1996, 4(2),Supl:15-25.

COSTA, P. T.; CÔRTE, V. M. I. C. **Engajamento acadêmico: apostes para os processos de avaliação da educação superior**. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. Anais, Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

COSTA, Bruno da S. **O PIBID No Contexto Das Políticas Educacionais De Formação Docente – Análise Das Licenciaturas Plenas Do CCET / UFMA**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, 2017.

COSTA, F., Silva, M. P., Bessa, V. P., & Caldas, I. P. **A história da profissão docente: Imagens e autoimagens**. **Semana De Estudos, Teorias E Práticas Educativas**, 5. 2014.

EMILIANO, Celia Lima. **As influências das políticas educacionais na constituição da identidade profissional e pessoal do professor**.

FIOR, C. A., & MERCURI, E. (2018). **Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19(1), 85–95, 2018.

GAMA, D. S. **O PIBID como espaço que contribui para permanência de alunos no curso de Licenciatura em Química**; 2021; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Química Licenciatura) - Universidade Federal de Sergipe.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 02 dez 2022.

GONDRA, José. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

HAIR, Joseph et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

HAGEMEYER, R. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. Dossiê: As Dimensões da Função Docente na Atualidade: Questões Investigativas, Conceituais e Políticas. **Educar em Revista (24)**.

JUNIOR, José Alberto Camilo Da Silva et al.. **O pibid e a formação da identidade docente**. Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64592>>. Acesso em: 22 jun 2023

KAMPEFF, Adriana Justin Cerveira. **Engajamento Estudantil e percursos formativos no ensino superior**. In: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). Engajamento na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 85-98.

KAHU, Ella R. **Framing student engajamento in higher education**. Studies in Higher Education, 38:5, p. 758-773, 2013.

KUH, George. **Student engajamento in the first year of college. Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005. (cap.8).

KUH, George, HU, Shouping. **The effects of student faculty interaction in the 1990s**. Review of Higher Education, USA, v. 24, n. 3, p. 309-332, 2001.

KUH, George et al. **Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engajamento results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success**. Indiana University, Bloomington, p. 547-56, 2006.

KUH, George. **What student affairs professionals need to know about student engajamento**. Journal of College Student Development, Maryland, USA, v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009.

KUH, George D. et al. **Unmasking the effects of student engajamento on first-year college grades and persistence**. Journal of Higher Education, v. 79, n. 5, p. 540-563, Sep./Oct. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, J. P. M.; SILVA, V. A.; JÚNIOR, W. E. F. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 924-942, jan./jun.2017.

LIMA, J. P. M. **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, J. P. M. **Formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química do Nordeste brasileiro: limites e possibilidades** / João Paulo Mendonça Lima. – São Cristóvão, 2011. 182 f. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5184/1/JOAO_PAULO_MENDONCA_LIMA.pdf>. Acesso em 10 dez 2022.

LIMA, J. P. M.; SILVA, V. A. ; FRANCISCO JUNIOR, W. E. . **Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer?**. Química Nova na Escola (online), v. 44, p. 330-339, 2022. Disponível em:< <http://qnesc.sbq.org.br/online/prelo/EQF-25-21.pdf> >. Acesso em 02 jun 2023.

LUDEK, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade**, 25 (89), 159-118, 2004.

LUMSDEN, Linda S. Student Motivation To Learn. ERIC Digest, Number 92. 1994.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing: foco na decisão. 3ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. **Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

MARTINS, P. C. P.; MACHADO, P. G. B.; VOSGERAU, D. S. A. R. **Engajamento em estudantes universitários. Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021038, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8660084. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660084>>. Acesso em: 5 dez.2022.

MELO, M. T. L. **Programas oficiais para a formação de professores da Educação Básica.**

MELLONE, S. E. B. S. **Investigando o engajamento acadêmico dos estudantes do departamento de química da universidade federal de sergipe ? campus josé aloísio campos durante a participação no programa de residência pedagógica.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Federal de Sergipe.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, J. A. Prefácio. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A. M.; CORTE VITÓRIA, M. I. (Org.). **Promovendo o engajamento estudantil na educação superior.** Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018, p.214.

MIORANDO, B. S., & Leite, D. (2019). Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na Educação Superior. **Educação Por Escrito**, 9(2), 170–187.

NASCIMENTO, Nubia Maria Da Silva et al.. **PIBID e formação docente: reflexões de professores em formação inicial.** Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C.. **Estado da arte sobre o pibid como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 21, p. e13136, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, L. A. A; SILVA, C. S. S. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA E PEDAGÓGICA**. In NARDI, R. (Org.). *Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PACE, C. Robert. **Measuring the quality of college student experiences**. Center for the Study of Evaluation University of California Los Angeles: Los Angeles, 1984.

PASCARELLA, Ernest; TERENCEZINI, Patrick. **How College Affects Students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PALHARINI, F. A. **Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF: passado, presente e futuro**. Cadernos do ICHF, n. 95, 2010, p. 1-62.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores. Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999, pp. 15-38.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO-MARTINS, P. C.; MACHADO, P. G. B. **Engajamento no contexto de instituições de ensino**. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. *Promovendo o engajamento estudantil na educação superior*. Porto Alegre: PUCPress, 2018. p. 103-121

PRICE, M.; HANDLEY, K.; MILLAR, J. Feedback: focusing attention on engajamento. **Studies in Higher Education**, USA, v.36, n.8, p. 879-896, 2011.

RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. António. **Engajamento acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidade)**. In: ____ (Orgs.) *Promovendo o engajamento estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 15-33.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos Básicos**. In: *O Estudo da Política: tópicos Seleccionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SA, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. **Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química**. Química Nova (Impresso), v. 39, p. 104-111, 2016.

SANTOS, W. L. P.; PORTO, P. A. **A pesquisa em Ensino de Química com área estratégica para o desenvolvimento da Química**. Química Nova (Impresso), v.36, p. 1570-1576, 2013.

SCHAUFELI, W. B. **Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engajamento and burnout**. *Organizational Dynamics*, 46, 120-132, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>>. Acesso em: 02 nov 2020.

Schmidt, Beatriz; Palazzi, Ambra; Piccinini, Cesar Augusto. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19** *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, vol. 8, núm. 4, 2020 Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497966365017>>. Acesso em 10 jun 2023.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, M. R. L. **Quem quer ser Professor?’ ou políticas para a valorização das licenciaturas no Brasil contemporâneo**. In: Hildonice de S. Batista; Arlene A. Malta. (Org.). *Iniciação à docência: diálogos educacionais no PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 173-186.

SILVA, C. F.; FELIPE, T. C. ; CAVALCANTI, I.F.A. . **O Pibid como forma de (re) existência na educação e construção identitária do docente**. In: VII CONEDU, 2020, Maceió. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. v. 1. p. 1-12.

SILVA, A.S.S.; RIBEIRO, M.L. **Engajamento Estudantil na Educação Superior**. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, Volume 12, número 26, p. 50-63, jan.-abril, 2020.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O. e LOBO, M. B. C. M. **A evasão do ensino superior brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. *Educ. Soc.* vol.34 no. 123 Campinas abr./jun. 2013. p.560.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TROWLER, Vicky; TROWLER, Paul. **Student engajamento evidence summary**. Lancaster: The Higher Education Academy, 2010.

TROWLER, V. **Student engajamento literature review**. York: Higher Education Academy, 2010.

TUMELERO, Naína. **Quer aprender a delimitar a metodologia TCC?** Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/metodologia-tcc/>>. Acesso em 06 dez 2022.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and intruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

VAN DER VELDEN, G. M. et al. **Student Engajamento in Learning and Teaching Quality Management**. 2013.

WILLIAMS, Kaylene C.; WILLIAMS, Caroline C. Five key ingredients for improving student motivation. **Research in Higher Education Journal**, v. 12, p. 1, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa Professor, 1993.

ZEPKE, N; LEACH, L.; BUTLER, P. **Non-institutional influences and student perceptions of success**. *Studies in Higher Education*, v. 36, n. 2, p. 227-242, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Questionário 01

E aí! Espero que esteja bem.

O resultado do questionário que você irá responder será utilizado para o Trabalho de Conclusão de Curso com o seguinte tema: “*O PIBID e o Engajamento para a Docência: Perspectivas em um Curso de Licenciatura em Química*”.

O engajamento acadêmico analisa todo o contexto do estudante - dentro e fora da Universidade - assim como a própria instituição de ensino e o trabalho dos docentes. A sua participação é importante, pois é com trabalhos como estes que poderemos promover políticas e ações para a melhoria do ensino-aprendizagem, resultando no sucesso acadêmico das e dos estudantes. Além de contribuir também para o curso e para a instituição.

Peço para que seja sincera (o) para que a análise dos resultados se aproxime ao máximo do real e assim, oferecer propostas para a melhoria do seu curso e permanência do PIBID. Ah! Não se preocupe: você não precisará se identificar através de nome e nem de matrícula.

Grata!

Durante a sua participação no PIBID, com qual frequência você:

Fez perguntas ou contribuiu de outra forma para a discussão em sala de aula

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Foi para a aula sem fazer a leitura completa dos referencias/material indicado

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Compareceu em exibição de arte, teatro, dança, música ou outro tipo de performance artística

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Pediu ajuda a outro estudante para compreender o conteúdo da disciplina

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Explicou o conteúdo da disciplina para outro estudante

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Preparou-se para as provas através de discussões ou estudando com outros estudantes

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Trabalhou com outros estudantes em projetos ou tarefas da disciplina

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Combinou ideias de diferentes disciplinas ao responder tarefas

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Conectou o que você aprendeu com problemas e desafios da sociedade

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Incluiu diferentes perspectivas (política, religiosa, étnica, sexual etc.) nas discussões das disciplinas ou tarefas

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Analisou de forma crítica, pontos altos e baixos, seu ponto de vista/opinião em um tópico

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Aprendeu algo que mudou o jeito que você compreendia/via determinado desafio ou problema ou tema

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Conectou ideias das disciplinas com suas primeiras experiências ou conhecimento prévio

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Conversou sobre plano de carreira com colegas

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Trabalhou com estudantes em atividades que não fossem da disciplina (como grupos de estudos)

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Discutiu tópicos, ideias, conceitos das disciplinas com colegas fora da sala de aula

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Falou sobre sua performance acadêmica com outros colegas

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Durante a sua participação no PIBID, o quanto que seu curso enfatizou:

Memorização do conteúdo

Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
-------	---------------	-------	-------------

Aplicação de teorias ou métodos para resolução de problemas cotidianos ou novas situações

Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
-------	---------------	-------	-------------

Análise, por partes, ideias/experiências/raciocínios de algo complexo dos conteúdos das disciplinas

Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
-------	---------------	-------	-------------

Análise e avaliação da fonte de informação, ponto de vista ou opinião

Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
-------	---------------	-------	-------------

Durante a sua participação no PIBID, com qual frequência você:

Chegou a conclusões baseadas na sua própria análise a partir de dados numéricos (gráficos, dados estatísticos, dados analíticos, valores etc.)

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Utilizou informação numérica para examinar um problema ou desafio real (desemprego, mudanças climáticas, saúde pública etc.)

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Durante a sua participação no PIBID, com qual frequência você:

Identificou a informação-chave ao ler textos ou tarefas

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Revisou suas anotações depois da aula

Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------------------------	----------------	----------	-------

Sintetizou o que você aprendeu na aula ou conteúdo da disciplina

Muito	Frequentemente	Às vezes	Nunca
-------	----------------	----------	-------

frequentemente

O quanto que seu curso desafiou você a fazer o seu melhor trabalho?

Nada						Muito
1	2	3	4	5	6	7

Com relação ao tempo que você gasta se preparando para a aula, numa típica semana (7 dias), o quanto que você faz a leitura recomendada/referenciais?

Muito pouco	Pouco	Metade do que é recomendado	Maioria do que é recomendado	Praticamente toda
-------------	-------	-----------------------------------	------------------------------------	----------------------

Se você pudesse começar de novo, levando em conta a sua experiência no PIBID/RP, escolheria essa mesma instituição?

Definitivamente sim	Provavelmente sim	Provavelmente não	Com certeza não
---------------------	-------------------	-------------------	-----------------

Apêndice 2 – Questionário 2

Agora preciso saber um pouco sobre seu contexto e sua vida pessoal.

Lembre-se: aqui você não precisará se identificar por meio de nome ou número de matrícula, então pode ser o mais sincera(o) possível.

Agradeço muito a sua participação!

Em qual período você está/parou? Concluiu o curso: () sim () não. Caso tenha concluído, qual foi o ano de conclusão? 2017

2° 4° 6° 8° 10°

Qual foi a sua média geral no curso?

10 9 8 7 6 5 4 ou
menor

Qual o nível máximo de qualificação/titulação que você espera completar?

Graduação	Mestrado	Doutorado
1. Objetivos 2. Metodologia 3. Resultados 4. Discussão 5. Conclusão	1. Objetivos 2. Metodologia 3. Resultados 4. Discussão 5. Conclusão	1. Objetivos 2. Metodologia 3. Resultados 4. Discussão 5. Conclusão

Qual o nível máximo de qualificação/titulação dos seus pais (ou daqueles que participaram de forma presente no seu crescimento)?

Ensino fundame ntal	Ensino médio	Graduaçã o incomple ta	Graduaçã o completa	Mestrado	Doutorad o
---------------------------	-----------------	---------------------------------	---------------------------	----------	---------------

Como você se identifica?

Mulher	Homem	Identifique-se:	Prefiro responder	não
--------	-------	-----------------	----------------------	-----

Data de nascimento:

Você é/foi estudante do interior ou outro estado?

Não	Sim	Qual?
-----	-----	-------

Como você se descreve:

Indígena Amarelo Pardo Preto Branco Outro

Você é/foi membro da república?

Sim Não

Descrição de onde você viveu durante a participação do PIBID/RP:

	Casa, apartamento ou outra residência próxima ao campus	Casa, apartamento ou outra residência distante do campus	Não se aplica - nômades ou em transição
República			

Você é/foi atleta da instituição ou fez parte de algum time da instituição?

Sim Não

Você praticou esporte fora da instituição? (time do baba, corrida, etc)

Sim Não

Você foi diagnosticado com alguma deficiência ou desordem?

Sim Não

Sim. Qual?

Relaciona à	Relacionada	Relacionada à	Relacionada à saúde mental
-------------	-------------	---------------	----------------------------

visão ou à mobilidade aprendizagem (ansiedade, Outra
 audição (TDAH, depressão,
 dislexia, etc) bipolaridade,
 etc)

Como você se identifica:

Hétero Bi Gay Trans Pan Outro: Prefiro não responder

Se você tiver qualquer comentário ou feedback a adicionar sobre a qualidade do ensino, sinta-se à vontade:

Levando em conta a sua experiência no PIBID/RP, o que foi mais satisfatório? E insatisfatório?

Por favor, descreva brevemente a aprendizagem mais significativa que você teve/vivenciou durante a sua participação no PIBID/RP.

Apêndice 3 – Entrevista semiestruturada

1. Enquanto egresso do PIBID, trate sobre suas vivências como bolsista.

1.1 Para você, o programa te propiciou aprendizagem sobre o que significa ser professor? Comente.

Sim, antes só teríamos contato com estudantes durante o estágio, com o programa esse vínculo é antecipado e dentro do programa podemos desenvolver atividade o que nos dá uma visão da dimensão do trabalho do professor

1.2 Comente sobre a realidade escolar em que você atuou como bolsista.

A escola em qual atual e uma escolha de curso técnico, a mesma possuía um professor de química formado em química e um professor de química que era um dentista, possuía uma sala de ciência, muitas vidrarias de laboratório e quase nenhum reagente, a sala não podia ser usada como laboratório pois tudo que acontecia na unidade escolar era direcionado a sala de ciências

1.3 Comente sobre as reuniões do programa, e se estas te propiciaram construção de conhecimento.

No ano inicial do programa pouco se tinha reuniões, o que deixava muitas vezes as atividades dos bolsistas meio sem norte e sem as devidas orientações

1.4 Você participou da construção de trabalhos acadêmicos, apresentou em algum congresso? Discorra sobre a produção de artigos, e a participação em congressos.

Sim, durante minha participação no PIBID tive a oportunidade de escrever artigos e publica em eventos, tais fatos são de suma importância para o desenvolvimento do estudante, pois fortalece sua escrita a medida que contribui para a comunidade acadêmica

1.5 Você considera que a participação no PIBID contribuiu para a formação da sua identidade docente? Comente.

Sim, pois a partir dele foi possível mergulhar na profissão do professor conhecendo suas lutas, suas alegrias, para além o PIBID nos proporciona conviver com diversos docentes e assim vamos nos identificando

1.6 Comente sobre a sua vivência escolar propiciada pelo PIBID.

O programa me propiciou embarcar no mundo educacional buscando sempre superar minhas dificuldades na busca de ter conhecimento suficiente para ter condições de ensinar as outras pessoas, o ambiente escolar propiciou o desenvolvimento enquanto educador, buscando superar as dificuldades do dia a dia

1.7 Você considera que a participação no PIBID colabora para a formação do cidadão? Comente sobre.

Sim, pois o programa leva os bolsistas a ter um desenvolvimento do pensamento crítico

1.8 Você conseguiu perceber alguma relação entre a teoria estudada e a prática escolar? Comente.

No início não, mais com a vivencia é possível não só perceber como também levar os estudantes e fazer essa correlação

1.9 Você considera que sua participação no PIBID colaborou com o seu desempenho no curso de Licenciatura em Química? Comente.

Sim, pois como dito em uma questão anterior o programa nos leva a buscar por mais conhecimento e a tentar superar as dificuldades

1.10 Você considera que as reuniões do PIBID/ participação no programa te proporcionou construir conhecimento? Comente.

Para mim pessoalmente não, isso porque muitas das reuniões que participei era um caráter de julgar as atividades e criticar bolsistas por questões pessoais que aconteciam dentro da graduação

1.11 Você considera que o PIBID te motivou a seguir a carreira docente? Comente.

Sim, não sigo na carreira de química pois desistir do curso por não me identificar com área, porém amo a carreira docente

1.12 Comente sobre sua participação em eventos científicos, e se essa participação teve influência em sua formação acadêmica.

Os eventos nos permitem a conhecer outras realidades de outros programas, de outras universidades e possibilita a troca de conhecimento

1.13 Você considera que a sua participação no PIBID, influenciou na formação da sua identidade docente? Comente.

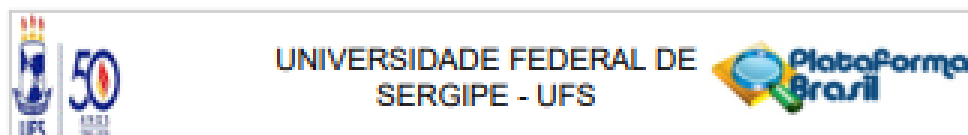
Sim, pois a partir dele eu fui me moldado a que tipo de professor quero ser, como quero conduzir minhas aulas e atividades

1.14 Espaço reservado para fazer algum comentário adicional.

O PIBID para mim é um programa de grande importância e impacto para os estudantes das licenciaturas, acredito que é preciso se dar mais atenção ao programa de modo a garantir que a participação seja de fato proveitosa.

ANEXOS

Anexo 01 – Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 5.693.258

projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_P ROJETO_1950515.pdf	16/09/2022 18:34:01		Aceito
Outros	CartaRespostaPendencias.docx	16/09/2022 18:33:36	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	16/09/2022 18:32:33	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraCorrigido.docx	16/09/2022 17:53:04	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/09/2022 17:51:34	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInfraestrutura.pdf	03/07/2022 19:05:12	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	03/06/2022 13:50:40	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	18/05/2022 10:11:07	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Oficio.pdf	18/05/2022 10:10:30	ALINE IZAIANE FARIAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Balthazar s/nº

Bairro: Santário

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79) 3194-7308

E-mail: cep@academico.ufs.br