

Influência do PIBID na manutenção e evasão de alunos em um curso de Licenciatura em Ciências

The influence of PIBID on the maintenance and avoidance of students in a Bachelor of Science degree

Leandro de Oliveira Rabelo

Universidade de São Paulo
leandrorabelo@usp.br

Valéria Silva Dias

Universidade de São Paulo
vsdias@if.usp.br

Resumo

Analisamos como um subprojeto de Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) influenciou na permanência de três bolsistas em um curso de Licenciatura em Ciências. Seguimos uma abordagem qualitativa, na qual os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, cujos roteiros foram construídos com base em trabalho de campo no qual acompanhamos as atividades do subprojeto durante um semestre. As dificuldades com as disciplinas de Física no curso, os problemas de infraestrutura da universidade e a desvalorização da carreira docente foram os elementos que mais favoreceram a evasão. Os vínculos construídos entre os integrantes do subprojeto, principalmente com a coordenadora de área, e a superação das dificuldades encontradas na atuação na escola se constituíram elementos de sustentação no curso. Esses permitiram aumento do tempo de permanência no curso para os bolsistas, embora não tenham garantido a manutenção até conclusão do mesmo para todos.

Palavras chave: Evasão, PIBID, Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Física.

Abstract

We analyzed how a subproject of Physics from the Institutional Program of Initiation for Teaching (PIBID) influenced for the permanence of three scholarship holders in a Bachelor of Science degree. We followed a qualitative approach, in which the research data were obtained through semi-structured interviews, whose scripts were constructed based on fieldwork, along it we follow the activities of the sub-project during a semester. The difficulties with the subjects of Physics in the course, the problems of infrastructure of the university and the devaluation of the teaching career were the elements that most favored evasion. The links built between the members of the sub-project, especially with the coordinator skills, and the overcoming of the difficulties faced when dealing with school were constituted elements of course supporting. These ones allowed an increase in the period of the course for the sponsored students, although they have not a guaranteed support for a conclusion of the same for everyone.

Key words: evasion, PIBID, Bachelor of Science degree, Degree in Physisc.

Introdução

Dados do Plano Nacional de Educação (PNE) mostram que aproximadamente 24% dos professores de educação básica possuem formação de nível superior no Brasil. Além disso, os dados revelam que apenas 45,9% e 53,8% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), respectivamente, têm a formação compatível com a área de conhecimento que lecionavam (BRASIL, 2015).

A expansão universitária fomentada nos últimos anos visava diminuir o problema da falta de professores com formação específica no país, sobretudo, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No entanto, essa expansão apenas ampliou o número de vagas nos cursos de licenciatura, e não resultou em aumento significativo de professores formados, pois “boa parte das mesmas [vagas] não foi preenchida e o número de concluintes ainda é relativamente pequeno” (PINTO, 2014, p.5).

A explicação mais provável para entender esse processo é que apesar desses programas aumentarem o número de vagas nos cursos de licenciatura, os jovens interessados em ingressar na carreira do magistério são cada vez mais escassos. (IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Um exemplo, da pouca atratividade da carreira docente, são os dados apresentados por GATTI et al. (2009) em uma pesquisa realizada com 1501 alunos de EM de diferentes regiões do país sobre a perspectiva de ingresso em cursos de ensino superior. Eles indicam que apenas 2% dos alunos tem como primeira opção o interesse de ingresso em cursos de Pedagogia ou em algum curso de Licenciatura.

São poucas as iniciativas bem sucedidas de incentivo à formação de professor no Brasil, dentre essas destaca-se na atualidade o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Gatti *et al.* (2014, p. 104) avaliaram que “a participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes”. No entanto, ainda temos carência de estudos mais detalhados, que ajudem a entender como o PIBID pode contribuir para manutenção dos alunos nos cursos de licenciatura. Com a finalidade de diminuir essa lacuna que apresentamos esse trabalho no qual analisamos a influência da participação em um subprojeto de Física do PIBID na permanência de três bolsistas de iniciação à docência em um curso de Licenciatura em Ciências.

Referencial Teórico

Os cursos de graduação em Física estão entre os que possuem maiores índices de evasão (IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Apesar de serem diversos os motivos que levam a evasão nesses cursos, Barroso e Falcão (2004) classificam os motivos da evasão em três grupos:

a impossibilidade de manutenção do vínculo por questões socioeconômicas (*evasão econômica*), a percepção de uma escolha de curso inadequada aos interesses do estudante (*evasão vocacional*), e o abandono por inadequação ou fracasso na escolha e na permanência dentro do instituto (*evasão institucional*) (p.12).

Além desses motivos, devemos considerar que a expansão do ensino superior no país nos últimos anos possibilitou maior *mobilidade acadêmica* entre as várias universidades do país. Isso permitiu maiores possibilidades de trocas entre os cursos e universidades. Desta

forma, muitos casos de abandono de curso não se caracterizam por evasão do ensino superior, mas apenas evasão de curso ou de Instituições de Ensino Superior (IES) específica.

Segundo Rangel et al. (2015) a rápida expansão universitária dos últimos anos trouxe outro elemento que favoreceu a evasão em determinadas IES. Segundo os autores

ao acessar ensino superior e ao deparar-se com os vários elementos de precarização da infraestrutura universitária, fruto de uma expansão com orçamentos reduzidos e/ou inadequados e da falta de planejamento, esse novo contingente social depara-se com a ampliação dos processos de *vulnerabilidade acadêmica* (p.2).

A *vulnerabilidade acadêmica* está relacionada com elementos mais objetivos da infraestrutura das IES, no entanto outros fatores, mais subjetivos, também influenciam na escolha ou não de abandonar um curso. Entre os elementos subjetivos está a relação entre os professores e os alunos. Segundo Bardagi e Hutz (2012) a presença de um professor na graduação que cumprisse o papel de orientador/mentor poderia aumentar as chances do graduando se manter no curso. Esses autores afirmam que um dos principais motivos para evasão universitária é a relação “mais distante, mais formal, com menos espaços de interação social, percepção de menor interesse pelas questões individuais do aluno, etc” (p.180). Eles evidenciam a importância da “maior aproximação professor-aluno no Ensino Superior, diminuindo a ênfase na dimensão intelectual e aumentando a ênfase na dimensão relacional dessa aproximação” (p.181).

Metodologia

Os sujeitos dessa pesquisa, identificados como Amanda, Andréia e Fabiano, foram bolsistas de um subprojeto PIBID de Física (que chamamos de Subprojeto) que estava vinculado a um curso de Licenciatura em Ciências (LC) de uma universidade federal no estado de São Paulo, no qual os licenciandos optam no início do terceiro ano de graduação por uma dentre três modalidades distintas: Física, Química, Biologia e Matemática.

Essa pesquisa que segue uma abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) é um recorte de uma pesquisa de mestrado. Nessa pesquisa mais ampla os dados foram coletados através de uma abordagem do tipo etnográfica (EZEPELETA; ROCKWELL, 1989) e dos registros documentados nos relatórios e espaços eletrônicos de comunicação, como um grupo no *facebook* que os integrantes mantiveram durante as atividades do subprojeto PIBID estudado. Embora não apresentados nesse trabalho, estes dados foram importantes para conhecer as atividades do grupo e para a elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas, das quais retiramos os dados utilizamos para análise desse trabalho.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os três pibianos tiveram um eixo principal comum, na qual buscamos dados sobre suas trajetórias escolares, na graduação e como bolsistas do PIBID. No entanto, devido ao conhecimento anterior que tínhamos dos sujeitos, fornecidos pelos dados mais amplos coletados, as entrevistas tiveram questões particulares a cada um deles, nas quais buscamos compreender os fatores que mais influenciaram na decisão de deixar ou não o curso de Licenciatura em Ciências.

A análise dos dados teve como base as referências apresentadas acerca dos fatores que levam ao abandono e a permanência nos cursos de ensino superior (BARROSO; FALCÃO, 2004; RANGEL et al. 2015; BARDAGI; HUTZ, 2012). Além disso, para a análise das experiências vividas no Subprojeto e como essas influenciaram na manutenção dos bolsistas no curso de LC, utilizamos Huberman (1995) que caracteriza o início da docência em dois

estágios, de sobrevivência e de descoberta. O estágio de sobrevivência agrupa os elementos que caracterizam as dificuldades do início da docência: *a indisciplina dos alunos; a falta de materiais adequados; falta de amparo institucional das escolas; dificuldade de aprendizagem dos alunos; dificuldade em avaliar os alunos; dificuldade em planejar e organizar as atividades de classe; desvalorização da profissão docente*; entre outros. O estágio de descoberta que reúne os elementos de sustentação dos professores na carreira: *a boa relação com os alunos; a possibilidade de assumir o papel de protagonista perante a aprendizagem dos alunos*, pela oportunidade de motivar os alunos a aprenderem e se desenvolverem; *a aprendizagem com os pares; amparo dos colegas*, entre outros.

Discussão dos Resultados

Após o término das atividades do Subprojeto os três bolsistas, sujeitos dessa pesquisa, seguiram caminhos diferentes. Dois deles, Amanda e Andréia, evadiram do curso de LC, buscando formação em outras IES. A primeira optou por um curso da área da Saúde e a segunda ingressou em um curso da área de Ciências Humanas, pretendendo atuar como professora ou trabalhar como gestora de políticas educacionais. O outro bolsista, Fabiano, apesar de não deixar o curso de LC, optou por mudar da modalidade de Física para Biologia.

Para Amanda e Andréia, a *mobilidade acadêmica* representou um fator de incentivo para que deixassem o curso de LC, pois na região na qual viviam havia grande oferta de cursos de ensino superior. Além disso, no caso de Andréia, a mudança de universidade significou estudar mais próximo de sua casa.

Amanda deixou a licenciatura, sobretudo, por questões relacionadas à *vulnerabilidade acadêmica*, pois estava insatisfeita com o curso e com a universidade na qual estudava. O campus da universidade, na qual o curso de LC estava alocado, tinha grandes problemas estruturais, como a falta de espaços adequados para as aulas e para o trabalho dos professores. Isso levou a ocorrência de algumas greves de docentes e alunos durante o último ano que Amanda esteve nessa universidade.

Amanda - *Eu já não estava mais satisfeita e teve o problema da greve. Vou deixar bem claro, que a greve teve grande influência nisso. [...] O curso não estava mais me agradando, em relação às aulas, já estava muito submotivada.*

Já o abandono de Andréia se enquadra na *evasão vocacional*, pelas dificuldades que teve no curso LC, sobretudo nas disciplinas de exatas, o que a levou a optar por um curso da área de Humanas, com o qual tem maior identificação e se sente mais segura.

Andréia - *Quando eu vi que lá (Licenciatura em Ciências) eu não ia conseguir me formar, eu ia acabar reprovando muito e não ia nunca conseguir avançar, aí eu falei: [...] “é melhor eu vir pra cá e seguir em humanas porque eu acho que exatas não vai dar muito certo”.*

Essas dificuldades de Andréia em relação às disciplinas de exatas lhe causava grande insegurança quanto aos conceitos que iria abordar com os alunos em suas aulas.

Andréia - *Porque eu nunca me imaginei dando aula de Física [...].*

As dificuldades de Amanda eram bem diferentes daquelas apresentadas por Andréia. Ela apesar de ter mudado de área, indo para um curso ligado à saúde, o que poderia indicar que tenha se evadido por questões vocacionais, demonstrava muita segurança e motivação nas aulas, planejando e conduzindo muito bem as atividades na escola e se relacionando muito bem com os alunos. No entanto, ela apresentava grande angústia em relação à *dificuldade de aprendizagem dos alunos*.

Amanda - *Ficava bem angustiada com a questão se os alunos iriam compreender ou não. [...] Depois da aula eu me sentia mais leve, de ter realizado uma atividade, mas ficava a preocupação com relação aos alunos. [...] Era um alívio, falava: bom eu consegui dar uma aula! Mas também ficava a preocupação. Depois que a gente usava, fazia algumas atividades pra avaliar, eu ficava pensando: “bom, como é que eu vou avaliar o meu desempenho aqui? Será que os alunos realmente conseguiram aprender e tirar alguma coisa desse dia?”*

A dificuldade de Amanda com a aprendizagem dos alunos é comum entre os professores em início de carreira. Na fase de Entrada (HUBERMAN, 1995) os professores novatos se responsabilizam sobremaneira pela aprendizagem dos alunos se frustrando quando não alcançam os resultados esperados. Somente na segunda fase da carreira (fase de Estabilização) os professores passam a relativizar o insucesso dos alunos. Nesse sentido, parece que o Subprojeto e as demais atividades da licenciatura não foram suficientes para amparar essa dificuldade de Amanda.

Apesar dessa limitação do Subprojeto, Amanda indica que a passagem pelo PIBID teve papel na ampliação do seu tempo de permanência no curso de LC.

Amanda - *Se fosse pelo PIBID, eu teria continuado. Porque eu adorei participar do PIBID, mas também tinha a questão da IC (iniciação científica) e também priorizava muito, sempre fui apaixonada pelo tema e pela pesquisa. [...] Mas aí pesaram outros fatores, fatores emocionais e pessoais que vão além dessa experiência.*

O mesmo ocorreu com Andréia que afirma ter permanecido mais tempo no curso de LC por conta do Subprojeto.

Andréia - *Foi por causa do PIBID que eu fiquei mais tempo na Universidade Federal, eu não queria deixar o PIBID, tanto que eu deixei a Universidade Federal quando o PIBID acabou, antes disso eu não deixaria. [...] Sempre vou lembrar da Universidade Federal como um lugar muito bom, um lugar que eu fiz o PIBID.*

Isso ocorreu, porque Andréia recebeu grande respaldo dos colegas do PIBID para superar suas dificuldades com as disciplinas de exatas, em especial da coordenadora do Subprojeto que a motivava, tranquilizando-a nos momentos que se sentia mais insegura.

Andréia - *Então ela (coordenadora) falou pra eu ficar calma [...], que ia dar tudo certo, e a gente ia conseguir levar junto se tivesse alguma dificuldade. Mas ela sabia que eu tinha essa dificuldade! [...] Mas ela também acreditou em mim, ela falou: “Não, você vai! Você consegue!”.*

Isso corrobora os resultados encontrados por Bardagi e Hutz (2012) que afirmam que os vínculos de amizade dentro da universidade são

descritos como favorecedores da confiança dos participantes e estímulos para a frequência e permanência no curso; inclusive, alguns participantes relataram explicitamente que as boas relações de grupo auxiliaram a postergar a saída do curso (no caso em que a insatisfação era motivada principalmente por aspectos não relacionais) (p.180).

Esse amparo do grupo foi importante para Andréia enfrentar sua insegurança relação aos conceitos da Física, permitindo realizar as atividades didáticas, o que lhe trouxe grande satisfação, principalmente ao perceber que os alunos estavam aprendendo com ela.

Andréia - *Conseguir transmitir alguma informação para o aluno, você conseguir ver que o aluno está aprendendo, que ele está fazendo perguntas pra você, que ele está prestando atenção, isso é incrível!*

Apesar de não ter evidências concretas sobre a aprendizagem ou não dos alunos, essa satisfação em *assumir um papel de protagonista* perante uma sala de aula, em conjunto com a *boa relação com os alunos* lhe serviu como elemento de motivação para sua escolha pela profissão docente.

Andréia - *O que eu gostava é quando os alunos vinham perguntar, às vezes adicionavam no facebook, por exemplo, e perguntavam alguma coisa sobre o projeto. Quando você demorava pra eles ficavam com saudades. Era bem legal!*

Andréia - *Eu pretendo fazer uma licenciatura com certeza! Com certeza! Mas, se não também quando eu me formar em políticas públicas, trabalhar na área de educação!*

Da mesma forma que Andréia, Fabiano também teve dificuldades com as disciplinas de Física o que de certa maneira poderia ter levado a uma *evasão vocacional*. No entanto, ele optou por mudar da modalidade de Física para Biologia. Mesmo não abandonando a LC, ele chegou a pensar em deixá-la por conta dos problemas que a universidade enfrentava, porém por conta de dificuldades econômicas não podia abrir mão da bolsa que recebia.

Fabiano - *Eu estava numa situação sócio econômica muito drástica, às vezes, eu tinha que pedir carona [...] Eu não tinha perspectiva de poder passar por todo um processo de seleção de novo, seria um processo muito mais traumático do que apenas persistir. E outra (coisa), logo em 2010 eu consegui o auxílio permanência, [...] se eu fosse arriscar qualquer outro curso, eu estaria me submetendo a situação de abrir mão da bolsa que eu já tinha, pra poder arriscar entrar numa outra vaga.*

Desta forma, para ele a *vulnerabilidade acadêmica* não se refletiu em *evasão econômica*, pois, não obstante a IES estar passando dificuldades ligadas a infraestrutura, lhe garantia bolsas de permanência e de iniciação à docência, que permitiam sua manutenção econômica.

Além disso, apesar do desejo de ser professor, Fabiano afirma que relutou para assumir essa posição, sobretudo para a família. O motivo da relutância foi a *desvalorização da profissão*, pois tinha medo de ser julgado por ter escolhido uma profissão que não é valorizada pela sociedade.

Fabiano - *Eu tinha receio, eu tinha problemas de assumir. [...] eu acho que é o medo do “julgamento”, não dentro da sala de aula, mas “como a sociedade me vê por ser professor?” [...] Porque o que você mais escuta são coisas do tipo: “mas é isso que você quer pra sua vida? Quer ficar nisso a vida toda? Não tinha nada melhor?”.*

Nesse sentido, também foram fundamentais para manutenção de Fabiano no curso as experiências vividas como bolsista do PIBID. As atividades do Subprojeto lhe fizeram se sentir parte de um grupo, através dos vínculos construídos com os colegas, a estabelecer uma *boa relação com os alunos* e a assumir o *papel de protagonista perante a aprendizagem dos alunos*, que o ajudaram na afirmação da escolha pela carreira docente.

Fabiano - *Eu acho que o PIBID ajuda numa questão justamente afirmativa [...] você percebe que a situação da sala de aula, especialmente da escola pública, não é aquilo a gente tem no sentido comum. [...] Então, assim, o PIBID ajuda a desconstruir esses mitos, justamente porque é inevitável que o PIBID cria um vínculo.*

Fabiano - *O que eu observo muito no PIBID [...] permite você estabelecer um vínculo com os alunos que o estágio por si só não possibilita. Assim é certo que os alunos que passam pelo PIBID acabam tendo uma experiência diferenciada. Porque você estabelecendo um vínculo com os alunos, você estabelece uma ponte pra que o aluno esteja mais receptivo para o*

conhecimento, você está ali pra dialogar com eles. E aí o ponto é: você acaba tendo uma questão, inclusive afetiva, muito importante.

Esse processo de consolidação da identidade profissional, segundo Bardagi e Hutz (2012) é favorecido quando o aluno se sente parte de um grupo, “uma vez que o aluno tende a fazer uma associação entre o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si. Os colegas, ainda, costumam ser fontes de apoio para o enfrentamento de problemas acadêmicos” (p.180).

Fabiano - *Eu tinha a Amanda e o André (outro bolsista licenciando), por exemplo, que eram meus companheiros de curso, então a gente tinha uma conexão muito forte. Durante um bom tempo eu tinha alguns grupos e, mesmo que eu não tivesse esses grupos, eu tinha sempre, pelo menos, um ou outro amigo muito mais próximo em que eu conseguia me segurar. [...] O grupo é importante.*

A criação de vínculos dentro do Subprojeto também foi importante para manutenção no curso de LC, mesmo que provisória, de Andréia.

Andréia - *[...] Todos eram muito cooperativos, então nunca teve problema nenhum. [...] A gente sempre conversava, dividia as atividades, todo mundo fazia, revisava a atividade do outro. Era muito tranquilo!*

Para Amanda os vínculos eram importantes pela possibilidade de trocar conhecimentos com os colegas.

Amanda - *Cada encontro a gente produzia muito, muitas ideias surgiam e a gente conseguia melhorar cada vez mais as nossas ideias com relação as atividades de sala de aula.*

Outro vínculo fundamental para retardar o abandono do curso de LC de Amanda e Andréia e evitar a evasão de Fabiano foi aquele estabelecido com a coordenadora do Subprojeto, que chamamos de Tatiana.

Amanda - *Ela [Tatiana] sempre fala do fator afetivo no ensino [...] Conta muito! A proximidade que tinha com ela. Isso ajudava muito!*

Andréia - *Porque eu a acho extremamente inspiradora. A Tatiana (coordenadora) é incrível!*

Fabiano - *A professora Tatiana é minha mãe acadêmica, é uma relação realmente maternal. É mais do que uma relação, é um vínculo que transpõe [...]. Eu já estava com um grupo extremamente familiar, vindo de outras situações com a professora que eu desde que eu conheci, eu já meio que me afiliei pra vida acadêmica, sabe? Iniciação científica, os trabalhos do grupo de história, o PIBID, os trabalhos do próprio curso, artigos, etc.*

A importância dos vínculos entre os licenciandos e a proximidade professor-aluno para a diminuição da evasão estão de acordo com o estudo de Bardagi e Hutz (2012). No entanto, é importante ressaltar que não encontraremos necessariamente o mesmo nível de vinculação dos sujeitos em todos os subprojetos PIBID. Fabiano, por exemplo, foi bolsista em outro subprojeto PIBID, só que de Química. Ele relata que teve grande dificuldade de criar vínculos nesse novo grupo.

Fabiano - *Eu não me sinto parte de nenhum grupo efetivamente. Tem grupos que eu sei que estou ali, e me esforço pra estar ali, mas assim [...] eu não consegui estabelecer a mesma conexão em relação ao PIBID da Física, não foi a mesma conexão! Em alguns momentos eu cheguei a ter um pouco disso, mas nunca foi a mesma.*

Para o estabelecimento dos vínculos entre os sujeitos nesse Subprojeto foi fundamental a ação da coordenadora Tatiana. Ela soube coordenar e motivar o grupo na realização de atividades coletivas que propiciaram o compartilhamento de ideias e de experiências. Esse tipo de ação segundo Nóvoa (2009) é importantíssimo para a formação dos

professores, no sentido de “valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola” (p.203). Além disso, ela organizou as atividades de forma que os licenciandos pudessem realizar atividades didáticas com começo, meio e fim. Ou seja, os bolsistas planejaram, discutiram, aplicaram, avaliaram as atividades didáticas e realizaram devolutivas para sanar as dificuldades diagnosticadas nas avaliações. Isso permitiu que vivenciassem vários elementos importantes da atividade docente de forma amparada com respaldo de um grupo e de professores mais experientes.

Conclusão

São muitos fatores que favorecem a sustentação ou o abandono em um curso de ensino superior. Esses elementos se contrabalançam de forma que cada sujeito toma a decisão de evadir-se ou não, tendo em vista, os elementos subjetivos que o motivam e os elementos objetivos que o cercam. Alguns desses elementos se caracterizam como preponderantes nessa tomada de decisão, permitindo entender melhor o que favorece ou não a evasão nesses cursos.

No caso analisado a evasão foi favorecida pelos problemas com a infraestrutura da IES, na qual o curso de LC estava alocado, pela desvalorização da carreira docente e pelas dificuldades com as disciplinas de Física no curso. Já os fatores que constituíram como elementos de sustentação no curso, podemos citar os vínculos construídos entre os integrantes do Subprojeto, principalmente com a coordenadora de área, e a superação das dificuldades encontradas na atuação na escola. Ainda que não tenham garantido o não abandono de todos do curso, esses elementos permitiram o aumento do tempo de permanência no curso para os bolsistas evadidos. Desta forma, a passagem pelo Subprojeto se constituiu como um elemento de manutenção no curso de LC para os sujeitos envolvidos.

Para Fabiano, além dos vínculos criados com os colegas e a coordenadora, foi importante para sua manutenção no curso o recebimento de bolsa de iniciação à docência o que ajudou a evitar a sua evasão por motivos econômicos. Andréia, apesar de buscar a formação em nova área, ainda pretende seguir a carreira docente, deste modo a passagem pelo programa se caracterizou como fator de motivação e atratividade pela profissão de professor. Já para Amanda a passagem pelo PIBID não foi suficiente para lhe motivar a seguir a formação como professora de educação básica, pesando outros fatores ligados, sobretudo, a *vulnerabilidade acadêmica* e a desvalorização da carreira docente.

Nesse sentido, podemos concluir que o PIBID pode contribuir para a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura por permitir a inserção à docência com respaldo de um grupo. No caso do Subprojeto analisado a criação de um grupo se estendeu para formação de vínculos fundamentais para a manutenção dos sujeitos no curso de LC. Para isso foi fundamental o papel da coordenadora na organização de atividades que favoreceram a criação de um espaço rico de trocas de experiências coletivas. Além disso, sua proximidade com os licenciandos se constituiu como uma referência de amparo e acolhimento das experiências vividas pelos bolsistas na escola parceira, auxiliando-os a enfrentarem as dificuldades características do início de docência.

Esses resultados corroboram com outros trabalhos, como os apresentados por Gatti et al. (2014), ao apontar para as contribuições do PIBID para diminuição da evasão em cursos de licenciatura. No entanto, também evidencia que a evasão universitária ocorre por diversos motivos. Desta forma, não só a constituição de vínculos afetivos e a bolsa garantem a manutenção nos cursos de licenciatura. Devemos considerar outros fatores, principalmente a desvalorização da carreira docente que torna a profissão de professor pouco atrativa para os jovens. Por isso, em conjunto com programas de formação de professores, é necessário

implementar políticas de valorização da profissão docente, como o aumento dos salários e a melhoria das condições de trabalho do professores.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v.43, n.2, p. 174-184, abr./jun. 2012.
- BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M.. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**, IX, 2004, Jaboticatubas: SBF, 2004. *Anais...* Jaboticatubas, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Meta 15 do Plano Nacional de Educação**, 2015.
- Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- EZEPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira Docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, out. 2009, 85 p. Relatório Preliminar
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, set. 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1995.
- IBAÑEZ R. A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007, 27 p.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, MEC/Madri, n.350, p.203-218, set./dez. 2009.
- PINTO, M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014.
- RANGEL, F. O. et al. Evasão e vulnerabilidade acadêmica em um curso de formação de professores de ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia**, IX, nov. 2013. *Atas...* Águas de Lindóia, nov. 2013.