

## **Permanência estudantil e identidade docente: o Pibid na formação inicial de professores**

***Student retention and teaching identity: Pibid in initial teacher training***

***Permanencia estudiantil e identidad docente: Pibid en la formación inicial docente***

Valdomiro Alves Pereira<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

Elis Cristina Fiamengue<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

### **Resumo**

A constatação de que os cursos de licenciatura são formados em grande parte por pessoas provenientes de famílias de baixa renda, que precisam trabalhar enquanto estudam, nos faz indagar a qualidade da permanência destas/es estudantes. O Pibid, programa voltado para a formação inicial docente, age justamente neste público. Procuramos compreender como se estabelece a relação entre a participação no Pibid e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura. Foram realizadas rodas de conversa com a participação de estudantes ligadas/os ao Pibid nos subprojetos de Filosofia e Química da Universidade Estadual de Santa Cruz. Os resultados obtidos até o momento apontam que o Pibid funciona como um foco de ações positivas para a permanência, que vão desde o fornecimento da bolsa de estudos à formação da subjetividade das/os estudantes.

**Palavras-chave:** Pibid. Permanência estudantil. Formação inicial docente.

### **Abstract**

The fact that undergraduate courses are largely made up of people from low-income families, who need to work while they study, leads us to question the quality of retention of these students. Pibid, a program aimed at initial teacher training, acts precisely on this audience. We sought to understand how the relationship between participation in Pibid and student retention in undergraduate courses is established. Discussion groups were held with the participation of students linked to Pibid in the Philosophy and Chemistry subprojects of the State University of Santa Cruz. The results obtained so far indicate that Pibid functions as a focus of positive actions for retention, ranging from the provision of scholarships to the formation of students' subjectivity.

**Keywords:** Pibid. Student retention. Initial teacher training.

<sup>1</sup> Mestrado profissional em Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6691-5017>. Contato: [valdoap@gmail.com](mailto:valdoap@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9292-6737>. Contato: [eliscf@gmail.com](mailto:eliscf@gmail.com)



## Resumen

La constatación de que las carreras están compuestas en gran medida por personas procedentes de familias de bajos ingresos, que necesitan trabajar mientras estudian, nos hace cuestionar la calidad de la permanencia de estos estudiantes. Pibid, un programa dirigido a la formación inicial del profesorado, trabaja precisamente con este público. Buscamos comprender cómo se establece la relación entre la participación en el Pibid y la permanencia de estudiantes en las carreras. Se realizaron círculos de conversación con la participación de estudiantes vinculados al Pibid en los subproyectos de Filosofía y Química de la Universidad Estatal de Santa Cruz. Los resultados obtenidos hasta el momento indican que el Pibid funciona como foco de acciones positivas para la permanencia, que van desde la provisión de becas hasta la formación de la subjetividad de los estudiantes.

**Palabras clave:** Pibid. Estancia de estudiantes. Formación inicial docente.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública voltada à formação inicial de professoras/es nos cursos de licenciatura das Universidades brasileiras. Seus objetivos se voltam principalmente para a qualidade da formação e para a valorização da docência. Contudo, como política pública, o Programa<sup>3</sup> pode apresentar efeitos colaterais que não foram pensados em seu escopo inicial. Neste sentido, o Pibid também oportuniza às/aos estudantes a aquisição de conhecimentos acadêmicos através da participação em eventos, da concessão de certificados, e mais.

As políticas voltadas exclusivamente para a permanência no ensino superior geralmente englobam discussões em torno da moradia, alimentação e transporte, relacionadas à aquisição de materiais e serviços, embora o Programa Nacional de Assistência Estudantil, através do Decreto nº 7.234/2010, aponte também a necessidade de assistência em áreas como saúde, cultura, inclusão digital, esporte, acesso de qualidade para pessoas com deficiência, e outros. Ainda a permanência dentro das Universidades se mostra como uma espécie de gargalo. As conquistas relacionadas às reservas de vagas para a entrada nas instituições de ensino superior acabaram por evidenciar as discussões, já anteriores, em torno da permanência estudantil, por vezes tratada como assistencialismo.

A necessidade das políticas de permanência estudantil nas Universidades é atravessada pelo entendimento de que estes espaços passaram a ser frequentados por pessoas que durante muito tempo não conseguiram fazê-lo. Apesar da aparente consolidação das políticas voltadas à entrada na Universidade, após a passagem pelos processos de seleção as/os estudantes se deparam com o cenário, por muitas vezes hostil, do ambiente acadêmico, onde estas pessoas poderão se deparar com a evasão,

---

<sup>3</sup> O termo Programa faz referência ao Pibid.

principalmente nos dois primeiros anos de curso, e com a retenção dos estudos (Braga, 2018; Garcia, Lara e Antunes, 2021; Lima, Silva e Francisco Junior, 2022; Simões e Mendes, 2020).

Existe aqui uma lacuna para que possamos pensar a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura, e principalmente as influências do Pibid sobre este momento de passagem pela graduação. Devido ao exposto, esta pesquisa apresenta como objetivo principal compreender como as vivências proporcionadas pelo Pibid influenciam na permanência de estudantes nos cursos de licenciatura.

Para atingir a tal objetivo, nos utilizamos da coleta de dados através de duas rodas de conversas que contaram com a participação de estudantes ligadas/os ao Programa nos subprojetos de Filosofia e Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada na região Sul da Bahia. A coleta de dados foi realizada separadamente por subprojeto, em locais e dias diferentes, contando com apenas um grupo de bolsistas. Na primeira tivemos apenas o subprojeto Química, na segunda apenas o subprojeto de Filosofia.

É possível afirmar que existe uma concordância entre as falas das estudantes da UESC e as pesquisas que tratam das influências positivas do Pibid, tanto na vida acadêmica com a escolha pela carreira de professor/a, como na formação da identidade e na permanência na docência. As características destacadas nas falas podem ser associadas principalmente a fatores que colaboram com a permanência simbólica destas/es estudantes. Isso se estende inclusive ao recebimento da bolsa de estudos, que geralmente é associada à permanência material.

Este trabalho apresenta quatro seção principais, onde são apresentados o recorte necessário às ações afirmativas, o público que demanda ingresso aos cursos de licenciatura e as pessoas que de fato frequentam estes cursos, as contribuições do Pibid e seu tratamento conceitual, e por fim a análise das falas das estudantes acerca de suas participações no Programa.

## **2 O PÚBLICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

José (2008), ao pensar sobre as ações afirmativas, afirma que:

As ações afirmativas são medidas especiais, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento,

bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (Santos, 1999, p. 23, apud José, 2008, p. 15).

Este conceito nos leva ao entendimento de que, devido à associação entre estas políticas e a reparação pelas discriminações acumuladas, o público-alvo das ações afirmativas é definido justamente a partir deste passado. O Pibid, contudo, não apresenta nenhum recorte deste tipo na seleção de bolsistas. Este é um dos fatores devido aos quais o Programa não se caracteriza como uma política pública de ação afirmativa ou de permanência estudantil. Ainda assim o Pibid pode apresentar, como efeito colateral de suas ações, características que o aproximem de tais objetivos.

Dentro das pesquisas que se dedicam a tratar as políticas públicas de ações afirmativas, Mendes (2020) propõe um conceito de permanência que vá além da assistência financeira. A autora conceitua estratégias de permanência como: "conjunto de discursos, ações ou movimentos empreendidos por estudantes ou pelas instituições universitárias, com o intuito de favorecer a sobrevivência e a manutenção com qualidade dos estudantes em seus cursos até sua conclusão" (Mendes, 2020, p. 402). Nesse sentido, o Pibid pode apresentar características que favorecem a permanência das estudantes, sendo utilizado como uma estratégia, mesmo não sendo uma política criada com esse objetivo.

Também, contrários à conclusão, temos os fenômenos da retenção e da evasão. Braga (2018) pensa o conceito de retenção estudantil a partir de indicativos do prolongamento do tempo dedicado ao curso de graduação. São principalmente as experiências pessoais que irão contribuir, positiva ou negativamente, com o desempenho acadêmico de cada estudante, porém, existem também fatores que são diretamente ligados às instituições de ensino, como a burocracia ou a acessibilidade física nas dependências dos campus. Estas experiências, por sua vez, envolvem fatores tanto internos quanto externos à Universidade, como acesso a recursos financeiros, transporte, alimentação, moradia, apoio pedagógico por parte da instituição, e outros.

Juntamente à retenção, consideramos que ocorre evasão quando a/o estudante decide pelo desligamento definitivo de um dos cursos analisados, sem aquisição do diploma, mesmo que exista uma mobilidade dentro do sistema de ensino superior, ingressando em outro curso ou em outra instituição de ensino (Lima; Silva; Francisco Junior, 2022). Simões e Mendes (2020) dissertam sobre dois tipos de evasão: (1) a evasão real, que se caracteriza pela interrupção total do ciclo de estudos e da desistência em cursar o ensino superior; e (2) a evasão aparente, que é a migração de curso, com continuidade no

ciclo de estudos. Neste sentido, os fatores listados anteriormente, associados à retenção, também influenciam no aumento da evasão estudantil.

De maneira conjunta, a conclusão exitosa dos estudos envolve toda passagem pela graduação que culmine na aquisição do diploma, portanto sem evasão real ou aparente, independente da quantidade de tempo que a estudante dedicou ao curso, se houve ou não retenção, reprovação, irregularidade nos semestres ou outros fatores que influenciem no aumento do tempo necessário para atingir este objetivo. Esta pesquisa não se estende ao público concluinte ou egresso dos cursos de licenciatura, mas pretende vislumbrar nas estudantes bolsistas do Pibid as suas expectativas para a conclusão exitosa e para a carreira docente.

Assim sendo, além das políticas voltadas para o ingresso nas Universidades, uma segunda frente de luta surge ao tratarmos das políticas de permanência nestes ambientes. Ainda mais, grupos atravessados por diferentes marcadores sociais terão diferentes necessidades dentro do ambiente acadêmico.

A permanência estudantil no ensino superior, portanto, está ligada ao conjunto de ações que visam a conclusão exitosa, minimizando tanto a evasão quanto a retenção destas estudantes durante a sua passagem pelos cursos de graduação. Além disso, mesmo que não seja objeto desta pesquisa, esta discussão pode se estender também aos cursos de pós-graduação.

A exemplo deste estudo, que pretende identificar no Pibid características que influenciem positivamente na permanência de estudantes, é interessante pensar que as pesquisas geralmente destacam os pontos contrários, que influenciam negativamente na permanência, dando ênfase, ao fim, na necessidade de combater estes fatores que prejudicam a passagem pelas instituições educacionais.

Mendes (2020) exhibe um panorama das pesquisas em torno do tema da permanência. A autora realiza uma pesquisa bibliográfica exploratória a fim de mostrar como está o campo de pesquisa e de aprofundar o entendimento sobre as estratégias de permanência estudantil. A busca por permanência entende que a afirmação das desigualdades é necessária e que, portanto, deve refletir não na igualdade, mas na equidade das oportunidades de acesso. Tratando da permanência de estudantes negras/os cotistas na Universidade Federal da Bahia, Dyane Santos afirma que:

[...] entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós graduação, nos parece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo (Santos, 2009, p. 77).

Por óbvio, a assistência estudantil tem valor significativo e necessário no acesso ao ensino superior, contudo, não caracteriza objetivos e alcance suficientes para se pleitear qualidade de permanência neste mesmo acesso. É preciso, portanto, pensar um conjunto de ações que combinem várias frentes de ataque e possam dar conta do combate às desigualdades denunciadas pelo público-alvo destas mesmas ações.

Dyane Santos (2009) apresenta em sua tese a classificação de dois tipos de fatores referentes à permanência de estudantes no ensino superior. O trabalho da autora se dedica às pessoas autodeclaradas negras e negros, contudo, suas definições são válidas também para outros grupos de estudantes. A pesquisadora aponta que a permanência estudantil apresenta fatores materiais, ligados à alimentação, moradia, transporte, acesso a livros, computadores e mais, e fatores simbólicos, que estão presentes no apoio pedagógico, nos grupos de amizade, no auto reconhecimento como pessoa pertencente ao ambiente universitário, e outros. A autora afirma que para superar os obstáculos à permanência, estas estudantes precisam se apropriar de táticas de permanência que as auxiliem a acessar o ensino superior ao sanar, ou minimamente diminuir, os impactos das desvantagens enfrentadas por estudantes pertencentes a grupos politicamente minoritários.

Além disso, Maria Santos (2020), em pesquisa realizada dentro da Universidade Estadual de Santa Cruz, aponta que, por vezes, as próprias políticas pensadas para garantir o acesso de estudantes são discriminatórias com os grupos para os quais suas ações estão voltadas. Maria Santos mostra que estudantes cotistas sofrem com discriminação por parte de colegas, de docentes e das próprias práticas burocráticas do ambiente acadêmico. Desta maneira, comparada à pesquisa de Dyane Santos (2009), Maria Santos afirma que as estratégias de permanência podem ser utilizadas apenas por aqueles que detêm o poder nas relações institucionais, neste caso a própria Universidade. Enquanto que aos grupos subordinados cabem as táticas de permanência, caracterizadas pela resistência contra as forças que constantemente as excluem destes ambientes de poder e, por óbvio, das IES.

A criação e aplicação de ações afirmativas dentro das Universidades Públicas compõem um fator de combate direto à retenção e evasão de estudantes dos cursos de graduação. Estas ações vão agir nos âmbitos material e simbólico da permanência destas estudantes, tornando, mesmo que minimamente, a passagem pelo ensino superior uma experiência de acolhimento ao invés de rejeição, principalmente quando tratamos dos grupos aos quais as ações afirmativas estão dedicadas.

### 3 O PÚBLICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Dentro do recorte de reserva de vagas para pessoas provenientes de família de baixa renda, instituído pela Lei 12.711/2012 mas também por Resoluções e Portarias criadas por várias Universidade estaduais, a concorrência para a entrada no ensino superior é altíssima, justamente devido ao grande número de pessoas que apresentam esta condição, o que implica na necessidade de se repensar este critério para que o mesmo possa melhor atender a este público (Senkevics; Mello, 2019).

Nesta pesquisa a escolha pelas licenciaturas, portanto, se deve ao fato de que grande parte das pessoas que frequenta estes e outros cursos classificados como de baixo prestígio, são filhas e filhos da classe trabalhadora, pessoas que frequentaram escolas públicas e provenientes de famílias de baixa renda (Ribeiro, 1982; Fiamengue, José, Pereira, 2007; Senkevics, 2021). A necessidade de políticas públicas voltadas à permanência material afeta estas estudantes diretamente no acesso ao transporte, alimentação, livros, recursos tecnológicos e mais. Ainda, as instituições de ensino, tanto na educação básica quanto na superior, são espaços historicamente excludentes para esta população (hooks, 2017; Bourdieu, 2005a; 2005b), o que nos permite afirmar que as políticas voltadas à permanência simbólica afetam também estas pessoas.

Ribeiro (1982) aponta a existência de um mecanismo psico-social determinante no momento da escolha pelo curso universitário, a saber, a pré-seleção realizada de acordo com a classe, onde as possibilidades de cursos nas quais cada indivíduo pode ingressar são fortemente determinadas pelas condições socioeconômicas do mesmo. O autor mostra que estudantes provenientes das classes mais pobres, quando “se arriscam” nos vestibulares, procuram por cursos e carreiras de menor prestígio social, evitando o espectro dos cursos de maior prestígio, enquanto que para as classes dominantes acontece o inverso, a predominância da busca por cursos de alto prestígio e pouca expressão do espectro oposto.

Este tipo de constatação pode ser observada dentro da UESC nas pesquisas de Fiamengue, José e Pereira (2007) realizadas a partir da aplicação de questionários, onde é possível perceber que as filhas e os filhos da classe trabalhadora, que frequentaram as escolas públicas durante o ensino médio e que conseguiram entrar na Universidade, se concentram em cursos de menor prestígio, o que inclui as licenciaturas, mesmo que não seja em sua totalidade. Os autores indicam ainda que o prestígio de um curso pode ser aferido a partir da relação candidato/vaga dada pela demanda no momento da seleção para



a entrada, o que também é um indicador da concorrência pela entrada. Quanto maior a relação candidato/vaga, maior o prestígio do curso, e vice-versa.

Senkevics (2021) consegue dar um passo a mais nesta discussão. O autor também trata deste momento de escolha do curso, mas adiciona à sua pesquisa a escolha pelo tipo de instituição de ensino, pública ou privada, em que as estudantes irão ingressar. Senkevics mostra que as classes com maior poder aquisitivo são capazes de adentrar ao ensino superior sem a necessidade de utilização das políticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). As pessoas com alto poder aquisitivo são capazes de acessar o ensino superior mesmo com notas inferiores às médias exigidas pelo SiSU, as chamadas “notas de corte”, pois estas podem frequentar as instituições privadas de ensino, enquanto que as pessoas filhas das classes mais pobres apresentam maior dependência destas notas para garantir a entrada em cursos de graduação ofertados pelas instituições públicas.

Na UESC, o sistema de reserva de vagas não afetou de maneira significativa o perfil geral das/os estudantes que frequentam a Universidade, que já possuía um público bastante diversificado étnico-racialmente e em perfis de renda, contudo, houve uma grandiosa redistribuição do público que demanda entrada em todos os cursos de graduação da instituição. Esta mudança pode ser percebida de maneira mais significativa nos cursos de alto prestígio, com altas taxas de concorrência nos processos seletivos e que, no período anterior às cotas, apresentavam menor concentração de estudantes negros/os e/ou de baixa renda. Estes foram submetidos a um rearranjo de seus quadros, e passaram a ser frequentados por um maior número de estudantes cotistas (Ferraz, 2022).

Assim, o público que frequenta as licenciaturas se compõe em boa parte de pessoas negras e de pessoas provenientes de família de baixa renda. As políticas de reservas de vagas não foram determinantes para a mudança deste público pois, como visto, estes cursos já eram frequentados por este mesmo público em períodos anteriores às cotas.

## **4 PIBID, IDENTIDADE DOCENTE E IDENTIFICAÇÃO COM A CARREIRA**

A Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, apresenta para o Pibid os objetivos de:

- 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 (CAPES, 2024).

Os objetivos I, II e III declarados acima apontam para o incentivo, a valorização e o aumento da qualidade da formação inicial de professoras/es. Dentro do conjunto, destacamos estes três objetivos como aqueles que nos permitem uma maior liberdade para pensar a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura, entendendo que os mesmos são atingidos com a conclusão da graduação. Pesquisas como as de Goes (2017), Rabelo (2016), Jaqueline Santos (2013), Tavares (2019) e Vicente (2015) identificam o Pibid como uma iniciativa capaz de contribuir para a permanência estudantil em cursos de licenciatura, mesmo que o Programa seja uma política pública voltada à formação inicial docente e que, portanto, apresenta objetivos voltados para tal.

Além disso, tratamos aqui a formação da identidade por três vertentes principais, a saber: [1] o entendimento de Bauman(2005) sobre o questionamento da identidade do “outro”; [2] as pesquisas de Tomaz Tadeu da Silva (2022), onde são evidenciadas as maneiras como o currículo forma algumas identidades; e por fim [3] as pesquisas de Bourdieu e Boltanski (2005) que identificam uma brecha justamente neste currículo, onde se mostra uma desassociação entre a aquisição de um diploma/certificado e a efetiva formação desta identidade.

Bauman (2005) afirma que a construção da identidade é um processo constante de descoberta. O autor trabalha o conceito de identidade a partir de suas experiências enquanto imigrante, vivendo em países diferentes daquele onde ele mesmo nasceu. Em seu país de origem, local no qual se sentia pertencente, sua identidade nunca havia sido questionada, nem por ele mesmo nem por outras pessoas. No momento em que se depara com o rótulo de “estrangeiro” e com o questionamento de sua identidade, o autor percebe a si mesmo como não pertencente àquela sociedade e sente a necessidade de entender esta camada recém-descoberta de si próprio.

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e

protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 21-22, aspas do original).

Por outro lado, Tomaz Tadeu da Silva (2022) apresenta a maneira como o currículo age na formação da identidade dos sujeitos particulares, com maior evidência para as relações sociais envolvidas no processo, mostrando que a mixagem entre poder e conhecimento tem a capacidade de produzir a identidade desejada. Ou seja, definindo a subjetividade desejada, um ideal de pessoa que se deseja formar, o autor indaga quais são os saberes e valores que mais se adequam à construção desta identidade (Silva, 2022, p. 187).

A partir da forma como o ensino superior brasileiro está organizado, poderíamos afirmar, de maneira mais rápida, que os currículos dos cursos de licenciatura contêm os saberes adequados à produção de uma “subjetividade professoral”. Se admitimos que este currículo forma professores/as, poderíamos afirmar que a posse do diploma garante a formação da identidade docente.

Nesta perspectiva, segundo Bourdieu e Boltanski (2005), existe uma discrepância entre aquilo que o diploma afirma – como uma garantia jurídica de capacitação acadêmica para o exercício de uma profissão, explicitada burocraticamente pelo cumprimento mínimo de créditos e de carga horária – e aquilo que se considera uma competência de fato para tal – ou seja, uma pessoa que se dedica a uma profissão. Logo, o diploma não corresponde e não garante a total competência que o mesmo afirma (assim como não nega tal capacidade).

A passagem por um curso de licenciatura garante o conhecimento inicial do conteúdo de certas disciplinas, pedagógicas e específicas, mas sozinha não é capaz de garantir a formação de professores/as. Ser licenciado/a não é sinônimo de ser professor/a. Existe aí um “espaço” a ser preenchido com uma qualidade existencial a qual a posse do diploma aparece apenas como uma de suas características estruturais, necessária, mas insuficiente para sua correta definição.

Portanto, a pergunta (não tão óbvia) que surge é: é possível garantir uma formação inicial docente? Entendemos aqui que o Pibid apresenta uma possibilidade de preencher este “espaço” a partir da formação da identidade docente e da influência na escolha pela carreira docente (Bartochak e Sanfelice, 2023; Calvo, Devico e Novelli, 2022; Gariglio e Santos, 2023; Menezes e Sousa, 2023; Ramos e Zandavalli, 2020).

## 5 O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES?

Nesta seção nos dedicamos à análise dos dados coletados durante as rodas de conversa com as/os estudantes bolsistas do Pibid dentro da UESC. As falas das/os estudantes mostram principalmente transformações em suas condutas, na maneira de entender a docência e na “postura”, demonstrando maior segurança em estar no ambiente acadêmico e nas salas de aula da educação básica. Ainda, as estudantes entendem que estas transformações se associam principalmente à sua passagem pelo Pibid, como podemos perceber, por exemplo, nas falas de Hidrogênio e de Carbono:

Eu sempre me interessei mais por perícia. Eu entrei no curso de licenciatura mas a minha mente era mais para a perícia. E aí, depois do Pibid, aí eu tomei a minha decisão: "eu vou abandonar essa ideia de ser perita e vou me voltar para a área de ensino" (Hidrogênio, 2024).

Então essa, para mim, essa experiência do Pibid, foi o que me consolidou como futura professora mesmo, porque antes eu tinha entrado na Química também porque eu queria ser perita criminal ou investigadora da polícia civil. Agora, com a experiência do Pibid, eu realmente decidi que eu quero ser professora (Carbono, 2024).

Hidrogênio e Carbono afirmam que as suas passagens pelo Pibid influenciaram diretamente na decisão de se tornarem docentes. De maneira mais enfática, quando as bolsistas afirmam que querem seguir na área de ensino e ser professoras, podemos vislumbrar também um desejo em concluir a graduação, entendendo que a obtenção do diploma é um passo necessário para que esses futuros se concretizem na educação formalizada. A capacidade de firmarem uma perspectiva futura a partir de suas materialidades atuais mostra que as estudantes percebem condições de permanecer no ensino superior e nos cursos de licenciatura, associando a conclusão do curso, a escolha pela carreira docente e as contribuições do Programa.

Já na fala de Ferro, é possível perceber o que hooks (2017) aponta como um fator essencial no acesso ao ensino superior: se reconhecer como agente de transformação daquele espaço e ter participação ativa no processo pedagógico. Para a autora, o ato de reconhecer estes processos confere poder às filhas e filhos da classe trabalhadora, ponto relevante para obter sucesso na passagem pela academia (hooks, 2017, p. 243).

E a gente tinha colegas também que nunca tinham tido esse contato [com a sala de aula]. E a gente pode perceber a evolução. Tipo assim, eles vão no início, vão meio arredios, vão meio desconfiados e tal e com o tempo, no Pibid, você vê que as pessoas começam a evoluir, sabe? Tipo: "não tem problema, vamos fazer. Aqui está. Professora, eu posso fazer?". A gente tem também essa questão, a gente poder sugerir as coisas para a professora e ela deixar a gente ter esse espaço de

fazer o que a gente sugere, sabe? E muita gente teve isso. Eu acho que isso foi muito interessante (Ferro, 2024).

Enquanto bell hooks trata da participação no processo pedagógico dentro do ambiente do ensino superior, nas Universidades, Ferro aponta traços de suas intervenções no espaço da educação básica. No entanto, mesmo que o espaço seja outro, a capacidade de pensar e promover ações que transformam o ambiente permanece válida para fazer a/o estudante se sentir pertencente a aquele espaço.

O Pibid também faz com que as estudantes das licenciaturas tenham contato com as escolas da educação básica a partir de uma perspectiva que é nova para grande parte das licenciandas: a perspectiva da profissional da educação. Antes estudantes da educação básica, todas estas bolsistas já conheciam as escolas, salas de aula, corredores e mais. Mas o Pibid as fez renovar as experiências do ambiente escolar devido à maneira como ele é encarado, assim como podemos conferir na fala de Boro:

Eu sempre quis ser professora, especificamente professora de Química, desde o ensino médio, só que como aluna do ensino médio eu tinha aquela visão da docência floreada, eu via a parte bonita, não via a parte dos bastidores. O Pibid, ele proporciona uma visão diferente, de entender de fato o contexto escolar, a importância de conhecer a escola onde trabalho e principalmente entender que é uma profissão que vai ter seus percursos, seus desafios, muitas vezes as suas dificuldades e saber, desde o começo da graduação, o que você ainda vai encontrar no futuro - porque é uma prévia do que a gente vai encontrar lá na frente - foi muito importante. Me fez ter mais certeza do que eu quero mas agora com uma visão mais madura do futuro e da docência (Boro, 2024).

Boro aponta dois aspectos que gostaríamos de destacar: [1] a mudança no entendimento do “contexto escolar”, associado a conhecer a escola para além das experiências estudantis, e [2] um entendimento mais maduro da profissão docente, destacando as dificuldades e, ao mesmo tempo, entendendo que elas podem ser combatidas e superadas.

Este segundo destaque nos mostra a construção gradual da identidade docente de Boro. A identidade, de maneira geral e não apenas a docente, é construída a partir de um conjunto de eventos questionadores e transformadores, principalmente em contato com pessoas que consideramos diferentes de nós. A identidade é uma convenção social e se constitui aos poucos (Bauman, 2005).

Também a fala de Boro, e outras, nos alerta para um segundo tipo de dicotomia presente nas salas de aula, que por vezes se transforma em hierarquização, entre os conhecimentos da professora e os conhecimentos das estudantes. A necessidade de superação das dicotomias presentes na profissão docente também é denunciada, neste viés, na obra de Paulo Freire (2021) quando o autor afirma que não há ensino sem

aprendizado. O processo de ensinar por vezes é associado de maneira equivocada apenas ao professor e/ou ao mestre, contudo, este se constitui também no processo de aprender, da mesma maneira associado apenas ao aluno e/ou aprendiz.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 2021, p. 25-26, *itálico do original*).

Freire não está, por óbvio, discorrendo sobre teoria e prática, mas sim sobre a hierarquização da relação entre professor/a e estudante, que muito atrapalha o entendimento do que vem a ser o “ensinar”. Assim, existe também a necessidade de superação desta prática através de uma leitura dialética da realidade que dê conta de tal ilusão.

Cobalto, por sua vez, mostra que o Pibid lhe ensinou um tipo de “ethos professoral”, que lhe guia no trato com estudantes da educação básica. Uma maneira diferente daquela que ela conhecia, de se portar frente à turma não como uma estudante, mas como professora.

Trouxe um amadurecimento. Não só nessa questão da gente ter discutido: “olha, o comportamento, a forma como você se coloca em relação ao aluno, porque vocês são novos, né? Uma turma de alunos do ensino médio. A vestimenta”. É tudo. Contribuiu demais o Pibid para a nossa formação (Cobalto, 2024).

A estudante Cobalto destaca algo que ouviu de sua supervisora. A professora, mais experiente, informa que devido à pouca diferença de idade entre as licenciandas e as estudantes da educação básica, as primeiras devem estar atentas ao seu comportamento e às suas vestimentas. A professora indica que as bolsistas devem, portanto, assumir uma maneira de agir diferente, um agir professoral, ao qual nós associamos a um ethos. Este comportamento é parte também da identidade docente, que se forma nestes momentos de aprendizado da profissão.

Parte da maneira como agimos é constituída por objetividades que nos escapam ao pensamento, ou seja, aprendemos a realizar certas ações que, por vezes, não somos capazes de apontar as suas razões e seus motivos. É comum que este tipo de aprendizado passe despercebido na construção da nossa identidade e subjetividade (Nogueira; Nogueira, 2006).

Ainda, Nitrogênio e Flúor falam sobre a desvalorização social da profissão docente, comumente retratada com salários baixos e indignos, a ponto da família desaproveitar a escolha por um curso de licenciatura, mesmo que as bolsistas relatem um contato com a

docência anterior à entrada na Universidade. Contudo, as estudantes apresentam também o desejo em concluir a graduação e seguir na docência.

Eu não queria ser professora. Minha mãe é professora e ela sempre quis que eu fosse professora. Só que ela queria que eu fizesse o curso dela. Minha mãe é formada em pedagogia [...] Inclusive porque o meu pai acha, ele acha até hoje, né, que professor é uma profissão desvalorizada, ganha pouco, então ele não queria que eu sofresse o que minha mãe sofre até hoje, né? [...] eu vim pra cá [para a Universidade] mas eu nunca imaginei estar aqui nessa profissão [...] Também teve a possibilidade de entrar no Pibid, e aí eu comecei a gostar mais ainda da Química, ainda voltada para a área da educação, e provavelmente serei professora. Com certeza serei professora (Nitrogênio, 2024).

Eu nunca pensei na carreira docente [...] Em algumas experiências de vida que: "ah, é uma profissão assim, meio que desvalorizada". Então, nunca passou pela minha cabeça. E quando eu entrei no curso de Química, eu nem sabia o que era licenciatura. Eu só sabia que eu queria fazer química e tal [...] E nisso que eu gostei de ensinar e tal, apareceu também o projeto do Pibid. E o projeto do Pibid também me ajudou muito na questão de conhecer outras histórias. Por causa que todo aluno, ele tem uma história por trás dele. E me aproximar mais também do professor, do aluno, e conviver nesse ambiente de educação (Flúor, 2024).

Flúor afirma ainda que o Pibid lhe fez “conviver nesse ambiente de educação”, como se nunca tivesse estado em uma escola antes disso, o que mais uma vez confirma a mudança de perspectiva causada pelo Programa, uma transformação de estudante à docente, assim como apontado por outras colegas.

Também estas atitudes, de reconhecer os desafios da atuação profissional na educação básica e da formação da identidade docente, incluindo a desvalorização da profissão, são intercaladas por perspectivas positivas de conclusão da licenciatura. As estudantes, mesmo admitindo que os pontos negativos sejam fortes, constroem boas expectativas para o futuro profissional, seguindo na carreira docente.

A escola formal reproduz as ideias e a cultura da classe dominante, portanto, da classe burguesa. Bourdieu denomina o conjunto destas ideias e cultura como capital cultural. Assim, aquelas pessoas que chegam ao ambiente escolar e já dominam este capital cultural, estas terão vantagem nos processos de aprendizagem, incluindo as avaliações e a permanência nestes locais. Em contraste com este grupo, estão as filhas e filhos da classe trabalhadora que, devido à falta de acesso a este tipo de capital, irão ser empurradas para fora do sistema educacional, com dificuldades de aprendizagem, baixas notas, reprovações e mais (Bourdieu, 2005a, 2005b).

O capital cultural incorporado (Bourdieu, 2005b) está ligado ao conhecimento acerca das artes, da Geografia dos países tidos como “importantes”, principalmente aqueles localizados na Europa, de outras línguas que não a materna, do cinema, do teatro. Não conseguimos identificar traços de aquisição deste capital nas falas das estudantes,

contudo, isto não refuta a hipótese de que o Pibid auxilia na aquisição do mesmo. Esta ausência pode ser fruto do percurso metodológico utilizado. Talvez as perguntas que foram preparadas para as rodas de conversa não fossem suficientes para que este cenário surgisse durante a dinâmica de coleta de dados.

Ainda assim, o Pibid proporciona às estudantes bolsistas a aquisição de capital cultural do tipo institucional (Bourdieu, 2005b), garantido por certificados e diplomas. Minimamente, ao fim do ciclo de participação no Programa, a estudante tem acesso ao certificado de comprovação de carga horária dedicada às atividades do Pibid. Além deste, é comum que licenciandas bolsistas participem de eventos, tanto nas escolas quanto nas Universidades, que também emitem os seus próprios certificados. Este tipo de atividade, além da certificação, transforma a estudante graduanda em uma pesquisadora, o que também auxilia na construção do sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico e ao curso de licenciatura.

O Pibid, como já destacado anteriormente, se mostra como um foco de estratégias e táticas de permanência, quando é oferecido pelos editais internos das Universidades e é procurado por estudantes como maneira de auxiliar a passagem pelo ensino superior. Ainda se mostra como foco principalmente de táticas de permanência simbólica, quando afeta positivamente a formação da identidade docente, a aquisição de capital cultural institucionalizado, a escolha por seguir docência ainda na graduação, a formação de grupos de apoio entre as estudantes bolsistas e a identificação com o curso de graduação e com o ambiente acadêmico. Ainda assim, em meio às falas das estudantes, é possível perceber que apesar de ser um ponto importante, este não é determinante da escolha pela carreira docente, a exemplo das contribuições de Bismuto:

[Eu] não sabia se ia continuar no curso, não sentia firmeza em nada. Veio a pandemia. Na pandemia eu abandonei o semestre, porque falei: “véi, não dá”. Aí retornei, e o Pibid me ajudou a [inaudível] carreira da docência, né, porque eu ainda sem concluir, eu não sei se eu quero seguir a carreira da docência, mas em contato que o Pibid me proporcionou, estar ali com os alunos, fazer atividade com os alunos, com a professora, coisas muito positivas, nesse sentido, de me aproximar mais da docência e não ficar com esse medo todo de saber como é dar uma aula, como é ministrar uma aula, porque eu tinha muito medo disso aí. Agora eu já sei mais ou menos como é [...] Cada escola é cada escola, cada pessoa é diferente, mas eu acho que o Pibid, até o momento que eu entrei até agora, foi muito essencial na minha vida acadêmica, muito essencial (Bismuto, 2024).

Mesmo que a maior parte das pessoas apresente a ideia de que pretende concluir o curso de graduação e associe esta ideia à participação no Programa, a fala de Bismuto nos mostra que não há uma ligação de causa e consequência, onde cem por cento dos resultados são garantidos. Bismuto questiona tanto a conclusão do curso quanto a adesão



à docência. Logo, o que existe é a indicação de um caminho, de uma possibilidade que é reforçada pelo Programa, mas não é garantida e muito menos imposta. A fala de Bismuto, portanto, ressalta a dimensão da escolha. Cada pessoa irá escolher seguir ou não, tanto na graduação quanto na profissão docente, mas levando consigo as experiências deste período de aprendizado visto como bastante enriquecedor.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao Pibid, podemos afirmar que o Programa influencia na formação de uma identidade docente, ou seja, as/os estudantes bolsistas que participam das atividades do Pibid passam, em algum momento, a se perceber como professoras/es dentro da sala de aula e, de certo modo, a se comportar como tal. Esta formação da identidade é ponto essencial para buscar seguir a carreira docente no futuro.

Ainda, é possível perceber também que o Programa faz com que as estudantes se identifiquem com a docência, e desejem seguir na profissão. Por vezes, estudantes que ingressam nas licenciaturas, o fazem sem a intenção de se tornar docentes. Ingressam devido às baixas notas de corte nos processos seletivos, o que as/os permite vislumbrar a conclusão do ensino superior, ou devido à indecisão quanto à futura carreira profissional. Vimos aqui que a identificação com a docência a partir das práticas do Pibid faz com que estas pessoas desejem ser professoras/es.

Associamos aqui estas duas características ao desejo de conclusão do curso de graduação, o que pode, por sua vez, ser pensado como um incentivo à permanência estudantil dentro do espaço universitário. A identidade docente e a identificação com a carreira docente vislumbram em seus horizontes a aquisição do diploma e, portanto, a conclusão exitosa da licenciatura. Esta conclusão exitosa é justamente aquilo que visam as políticas públicas de ações afirmativas voltadas à permanência estudantil, o que pode caracterizar a participação no Pibid como tática de permanência material e simbólica utilizada pelas/os estudantes das licenciaturas.

## REFERÊNCIAS

BARTOCHAK, Ântony; SANFELICE, Gustavo. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5597, 27 out. 2023.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 [2004].

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a [1966].

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b [1979].

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005 [1998].

BRAGA, Luis Felipe *et al.* Fatores de Influência na Retenção Discente: Um Estudo com Alunos de Graduação em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2018.

CALVO, Luciana; DEVICO, Célia; NOVELLI, Josimayre. Formação inicial de professores no Pibid-Inglês: representações de aprendizagem e da consolidação na escolha pela profissão docente. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, n. 1, p. e55864, 20 maio 2022.

FERRAZ, Marcelo Inácio. Reserva de vagas e desempenho acadêmico na UESC. In.: SOUZA, Flávia Alessandra de. **Ações afirmativas no Brasil contemporâneo**: dinâmicas e perspectivas. Feira de Santana; Ilhéus: UEFS Editora; Editus, 2022.

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José. **A UESC em preto & branco**: pesquisa de amostragem étnico-racial. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1996].

GARCIA, Léo Manoel; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 26, n. 1, p. 112–136, jan. 2021.

GARIGLIO, José; SANTOS, Lorene dos. A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e4343021, 2023.

GOES, Graciete Tozetto. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa**. 2017, 266 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

hooks, bell. Confrontação da classe social na sala de aula. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1994].

JOSÉ, Wagner Duarte (Org.). **Ações afirmativas na UESC: o Programa Bantu-iê**. Brasília/Ilhéus: SECAD, Editus. 2008.

LIMA, João Paulo; SILVA, Veleida; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo. Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer? **Química nova escola**, v. 43, n. 3, p. 330-339, AGOSTO, 2022.

MENDES, Maíra Tavares. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 46, n. 2, p. 385-407, 2020.

MENEZES, Jones; SOUSA, Roziane Moraes de. Participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência: Contribuições para Formação, Identidade e Valorização Docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 226-233, 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 [2004].

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Física) - Universidade de São Paulo, SP, 2016.

RAMOS, Rafael; ZANDAVALLI, Carla. As influências do PIBID sobre a formação inicial e a prática docente na educação básica, nos cursos de licenciatura presenciais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 1-25, 2020.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **O vestibular**. Em Aberto, v. 1, n. 3, p. 1-6, 1982.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009. 214 f.

SANTOS, Jaqueline Correia dos. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013.

SANTOS, Maria Rita. **Estratégias e Táticas de Permanência no Ensino Superior: Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012-2017)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2020. 169 f.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022 (1999).

SIMÕES, Ludmila César; MENDES, Maíra Tavares. Evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC na transição do vestibular para o SiSU (2012-2014). **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 06–18, 2020.

TAVARES, Ana Paula de Araújo. **Política de permanência e fomento à formação docente**: o Pibid nos cursos de licenciaturas na UFRN. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas**: o reverso da evasão. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.