

## **PIBID-UNESP 2014 A 2016: A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA A PARTIR DE DADOS DE EGRESSOS**

### ***PIBID-UNESP 2014 TO 2016: EVALUATION OF THE PROGRAM FROM GRADUATES DATA***

### ***PIBID-UNESP 2014 HASTA 2016: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DESDE DATOS DE EGRESOS***

Maria José da Silva Fernandes<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4585-4088>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo – Brasil. E-mail: [mj.fernandes@unesp.br](mailto:mj.fernandes@unesp.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo – Brasil. E-mail: [sueli\\_guadalupe@uol.com.br](mailto:sueli_guadalupe@uol.com.br).

#### **Resumo**

O presente trabalho apresenta resultados de análise dos dados de avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual Paulista. A avaliação da implementação de uma ação relacionada com a política pública se faz necessária como método de análise e como possibilidade de redirecionamento e/ou ajustes em sua execução. O olhar para e a partir dos egressos do PIBID/UNESP contribuiu para a avaliação dos percursos dos subprojetos desenvolvidos na universidade, fator estratégico à definição da política institucional para formação de professores. A análise refere-se aos dados coletados por meio de questionário *Google Docs* enviado a 127 egressos e com retorno de 51 respondentes. A partir das respostas, traçaram-se o perfil e as principais características sobre os egressos do programa entre os anos de 2014 e 2016, além de levantarem-se aspectos relativos à atuação profissional. Os dados evidenciam que elementos importantes do programa foram apropriados na constituição do modo de ser professor. Esses resultados, somados a outros dados institucionais, favoreceram a reflexão acerca do PIBID e da formação de professores na universidade, que, com sua característica *multicampi*, tem nas licenciaturas um de seus principais pilares de atuação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PIBID. Política Educacional. Avaliação. UNESP.

#### **Abstract**

*This paper aims to present an analysis resulting from the research on the graduates of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID) of Universidade Estadual*



*Paulista. The evaluation of the implementation of an action related to public policy is always necessary as a method not only of analysis, but mainly as a possibility of redirection and/or adjustments based on elements from its execution. A look at and from the graduates of UNESP brings contributions to the evaluation of university degree courses, a strategic factor for the definition of an institutional policy for teacher education. The analysis in question refers to data collected through the Google Docs Questionnaire, sent to 127 graduates, with 51 respondents returning. From the answers, it was possible to trace the profile and identify the main characteristics about the group of graduates, as well as about their professional performance. The data also showed that some important elements of the Program were appropriated by the graduates in the building of the way of being a teacher. Indeed, these results, added to other institutional data, may favor reflection not only on the PIBID, but also on the formation of teachers at the university, which, with its multicampi characteristic, has in the undergraduate courses one of its main pillars.*

**Keywords:** *Teacher Training. PIBID. Educational Politics. Evaluation. UNESP.*

### **Resumen**

*Este artículo presenta resultados del análisis de los datos de evaluación del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de la Universidade Estadual Paulista. La evaluación de la implementación de una acción relacionada con la política pública es necesaria como método de análisis y como posibilidad de redireccionalidad y/o ajustes en su ejecución. Una mirada para e a partir de los egresos del PIBID/UNESP contribuyó a la evaluación de los caminos de los subproyectos desarrollados en la universidad, factor estratégico a la definición de la política institucional para la formación del profesorado. El análisis se refiere a los datos recogidos a través del cuestionario Google Docs enviado a 127 egresos y con 51 encuestados que regresaron. A partir de las respuestas se hicieron el perfil y se identificaron las características de los egresos del programa, entre los años de 2014 y 2016, además de conocerse aspectos relativos a su actuación profesional. Los datos muestran que elementos importantes del programa han sido apropiados en la constitución de la manera de ser profesor. Esos resultados, sumados a otros datos institucionales, han favorecido la reflexión sobre el programa y la formación de docentes en la universidad, que, con su característica multicampi, tiene en las licenciaturas uno de sus principales pilares de actuación.*

**Palabras clave:** *Formación Docente. PIBID. Política Educativa. Evaluación. UNESP.*

## **1 Introdução**

A formação de professores é tema central nas discussões sobre educação na sociedade contemporânea. Tal assunto ganha relevância ante a importância estratégica que apresenta para a formação das presentes e futuras gerações do país que, por meio da mediação da escola e do professor, apropriam-se dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, é fundamental ter professores bem formados e com clareza da função social da escola. Visando a qualificar a formação de professores no país, houve algumas experiências importantes

ocorridas nos últimos 10 anos, envolvendo programas e projetos voltados à aproximação entre a escola e a universidade.

A Universidade Estadual Paulista - UNESP, frente ao compromisso com a formação de professores, simbolizada por sua significativa presença no ensino superior público no qual oferta elevado número de cursos de licenciaturas em 15 *campi* de diferentes cidades do estado de São Paulo, envolveu-se diretamente em importantes ações governamentais voltadas à qualificação inicial docente. A atuação da UNESP no que tange à formação de professores é parte constitutiva de sua trajetória histórica e de sua presença no estado de São Paulo. A democratização das ações realizadas pela universidade e a articulação com a educação pública foram marcas, por exemplo, do Núcleo de Ensino, programa inovador criado por iniciativa própria há mais de três décadas. A existência do programa institucional fomentou, posteriormente, a participação da UNESP em outras ações oficiais por meio de convênios com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse último programa será foco específico de análise no presente artigo, que se propõe a apresentar dados decorrentes de avaliação realizada com egressos.

O PIBID, programa de formação inicial de professores que se sustenta em dois pilares – parceria entre escola pública e universidade e articulação entre teoria e prática – adquiriu especial relevância no Brasil nos últimos anos. Os resultados positivos do programa estão sendo apontados em crescentes produções acadêmicas que vão desde trabalhos de conclusão de curso, elaboração e publicação de dissertações e teses até trabalhos em eventos da área de educação e ensino. O programa destacou-se, ainda, como tema central na divulgação de artigos em periódicos especializados e na materialização de uma ampla investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas (GATTI *et al.*, 2014). Fernandes e Mendonça (2013) apontam, com base em dados divulgados em relatórios anuais de atividades de subprojetos que compõem projetos institucionais, que o PIBID fortaleceu a relação entre a escola de educação básica e a universidade; valorizou a pesquisa e o projeto político pedagógico na formação de professores; estimulou avanços na pesquisa sobre didática e metodologias de ensino e trouxe contribuições para as reflexões realizadas sobre o currículo dos cursos de licenciatura. Os

levantamentos bibliográficos realizados acerca do programa permitem afirmar que o PIBID adquiriu centralidade nas ações de formação de professores na última década.

A avaliação da implementação de uma ação relacionada com determinada política pública se faz necessária como método não só de análise, mas, principalmente, como possibilidade de redirecionamento e/ou ajustes a partir de elementos advindos da sua execução, principalmente quando um programa apresenta continuidade com a participação em novos editais. E ainda, de forma mais ampla, a avaliação dos egressos de programas governamentais voltados especificamente ao ensino traz contribuições para o acompanhamento dos percursos recentes das licenciaturas na universidade, fator estratégico para definição de uma política institucional para formação de professores. Dessa forma, buscou-se na UNESP desenvolver ações voltadas ao acompanhamento do projeto institucional e dos subprojetos que o compunham, buscando avaliar o trabalho realizado e identificar elementos para avançar na definição de uma política interna de formação de professores.

A avaliação do PIBID-UNESP foi potencializada pela capilaridade do programa, uma vez que se destacava sua participação, desde o ano de 2009, nos editais CAPES. A possibilidade de ampliar as atividades formativas no âmbito das licenciaturas levou à ampliação quantitativa da participação do maior número de cursos e sujeitos, a tal ponto que, em 2013, ao participar do Edital Capes nº 061/2013, foram envolvidos todos os 48 cursos da universidade, em 15 diferentes *campi* universitários, por meio de um projeto institucional que articulou 57 subprojetos nas diversas áreas do conhecimento, um dos maiores projetos nacionais do PIBID.

O desenvolvimento do projeto institucional, iniciado em fevereiro de 2014, trouxe grandes desafios à instituição em função tanto do quantitativo de cursos e sujeitos envolvidos, como também devido à realização das ações previstas com qualidade. Sendo assim, um imperativo na consolidação institucional do programa foi a avaliação contínua das atividades realizadas pelos subprojetos, o que se deu a partir de uma teia de instrumentos propostos e articulados pela Coordenação Institucional e de Gestão dos Processos Educacionais. Tendo a avaliação como parâmetro, foram previstos e realizados: a) 15 fóruns locais que envolveram os participantes de subprojetos de uma mesma unidade universitária; b) um fórum geral no último semestre de realização do projeto; c) desenvolvimento de levantamento de dados com egressos do programa.

Os processos avaliativos e o acompanhamento dos egressos foram fundamentais, entre outras coisas, para o conhecimento das atividades desenvolvidas pelos subprojetos e para a correção de rumos no que tangia à formação de professores no âmbito institucional. Além disso, a avaliação constituiu-se num importante instrumento de identificação dos objetivos do programa, voltado eminentemente à formação inicial e ao fomento da docência na educação básica, possibilitando verificar se o PIBID estava a atingir os objetivos propostos.

O levantamento de dados com egressos, porém, não tem sido foco específico de expressivo número de investigações realizadas no Brasil. Ao fazerem um levantamento da produção acadêmica nas principais bases de dados (CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [BDTD]), tendo como objeto central de análise o PIBID, Campos e Fernandes (2016) localizaram 48 teses e dissertações produzidas em diferentes instituições do país. Poucas investigações, entretanto, voltavam-se ao acompanhamento dos egressos como instrumento de acompanhamento e melhoria do programa. As pesquisas analisadas pelas autoras tinham predominantemente como foco a formação inicial de professores e as contribuições para os bolsistas, especialmente os licenciandos (28), seguidas das análises e avaliações dos processos de formação continuada dos professores da educação básica decorrentes da participação das escolas no programa (7). As supracitadas autoras encontraram, ainda, trabalhos relativos à análise da organização legal e institucional do PIBID (7) e às repercussões do programa para as escolas participantes (3). Com relação às pesquisas sobre egressos, as autoras registraram que, naquela ocasião, foram encontrados apenas três trabalhos nas bases de dados consultadas (SANTANA, 2014; SILVA, 2015; REISDOERFER, 2015).

Considerando tal fato, passou a ser imperativa a publicação dos dados obtidos com egressos do PIBID-UNESP, que, num primeiro momento, não era considerada pesquisa exclusiva, mas, sim, parte constituinte do processo de acompanhamento do programa na universidade. A partir do reconhecimento da pequena quantidade de pesquisas sobre egressos e da importância da universidade no cenário da formação de professores, foram estabelecidos alguns questionamentos centrais: quem eram os egressos do programa na UNESP? Como o programa contribuiu para a formação dos egressos? Os egressos estavam atuando na docência? O PIBID colaborou para atrair e manter os licenciandos na carreira docente?

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo central analisar as contribuições do PIBID aos egressos do projeto institucional UNESP. Os objetivos específicos são: a)

identificar o perfil dos egressos; b) problematizar os impactos da atuação do PIBID-UNESP na formação dos egressos; c) conhecer o percurso profissional dos egressos; d) identificar as possibilidades e os limites para atuação dos egressos nas redes de ensino. Os dados e resultados decorrem de levantamento quantiquantitativo realizado junto a egressos de diferentes cursos de licenciatura que participaram como bolsistas PIBID do Edital Capes nº 061/2013 no período compreendido entre fevereiro/2014 e abril/2016.

## 2 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista os objetivos propostos no projeto institucional, foi enviado um questionário aos egressos do programa que haviam concluído a licenciatura até o mês de abril do ano de 2016, quando o edital em vigor se encontrava aproximadamente na metade de sua execução. Ao se selecionarem os egressos, estabeleceu-se como condição que os participantes houvessem se desligado do PIBID-UNESP exclusivamente por conta de conclusão do curso. Para identificar esses egressos foram utilizados dados enviados pelos coordenadores de subprojetos à coordenação institucional, assim como foram analisados os formulários de solicitação de cancelamento de bolsa enviados mensalmente à Pró-Reitoria de Graduação, nos quais constava o motivo do desligamento do bolsista do programa. Não foi estabelecido previamente um corte por curso e/ou unidade universitária da UNESP, optando-se por enviar o questionário ao conjunto de 127 egressos que a instituição apresentava naquele momento. As informações iniciais sobre os egressos foram organizadas num quadro síntese a partir do qual foi enviado, no segundo semestre de 2016, um questionário *on-line* elaborado no *Google Docs*. O questionário apresentava um roteiro previamente definido e organizado em questões fechadas e abertas que estavam estruturadas em três eixos: 1) o perfil do egresso; 2) a atuação profissional; e 3) o PIBID-UNESP e a formação profissional.

Após o retorno dos questionários com um total de 51 respondentes voluntários (40% dos egressos) foram feitos os levantamentos e registros das respostas, as transcrições das questões abertas e a organização dos eixos de análise. Embora a UNESP apresentasse subprojetos PIBID em todas as áreas do conhecimento e em todos os cursos de licenciatura, houve respondentes apenas dos cursos de História, Geografia, Artes Visuais, Matemática, Pedagogia, Física e Biologia. Os cursos com maior número de participantes entre os citados foram Matemática (24%), Pedagogia (16%), Física (10%) e Biologia (10%). Quanto aos *campi* universitários onde os egressos se graduaram, notou-se maior destaque para Rio Claro

e Bauru, com respectivamente 22% e 20% dos egressos. É importante registrar que os dois *campi* têm forte tradição na formação de professores, com relevante número de cursos de licenciatura. Outros respondentes, cuja origem variou entre cinco e um egresso, participaram do PIBID no *campus* de Ilha Solteira, Presidente Prudente, Araraquara, Botucatu, Assis, Ourinhos, Franca, Guaratinguetá, São Paulo e São José do Rio Preto, totalizando 11 municípios em diferentes regiões de São Paulo, entre os 15 *campi* onde o PIBID-UNESP naquele edital estava presente. Dessa forma, consideramos a amostragem bastante significativa para a obtenção de dados sobre a formação inicial de professores e a atuação profissional dos egressos.

### **3 Apresentação e discussão dos resultados: aspectos da formação profissional**

O primeiro eixo de análise dos dados permitiu levantar o perfil dos 51 participantes da pesquisa, sendo 29 mulheres (56,9%) e 22 homens (43,1%). Os respondentes eram predominantemente brancos (68,6%), com um considerável número de pardos (25,5%) e apenas um negro (2%). Quanto ao ensino médio, etapa de escolaridade que antecede a entrada na universidade, aproximadamente 60% dos respondentes o havia cursado totalmente em escola pública estadual.

A maioria dos sujeitos participantes (70%) terminou o curso de licenciatura dentro do tempo previsto, o que apontou uma regularidade na conclusão do mesmo. Embora não houvesse uma pergunta específica sobre reprovação nas disciplinas, pôde-se supor que os egressos do PIBID tiveram uma trajetória acadêmica satisfatória, com elevada aprovação no curso, demonstrando efetividade das ações do projeto quanto à permanência do licenciando na universidade dentro do tempo ideal de conclusão. Ações voltadas à aquisição de conhecimentos relativos à língua materna (exigência do edital) e ao fortalecimento do trabalho coletivo por meio de atividades de estudos e planejamento das ações desenvolvidas na escola podem ter tido reflexo positivo na permanência e formação dos egressos na universidade.

Outro elemento destacado foi que o curso de licenciatura no qual se graduou a quase totalidade dos egressos – 49 deles, o que corresponde a 96% dos respondentes – foi a primeira graduação concluída, tendo sido também a primeira opção no vestibular para 92% dos

participantes. Sendo assim, infere-se que o PIBID pode ter reforçado a escolha pela licenciatura e a permanência no curso, motivando um maior número de sujeitos a atuar na docência. A escolha do curso e sua conclusão com êxito também podem estar relacionadas com a fase de vida em que estavam os egressos, já que mais de 50% tinham entre 25 e 30 anos de idade, sendo, portanto, licenciandos que chegaram à universidade com idade superior à média de ingresso nos estudos superiores.

A maioria dos sujeitos (75%) participou como bolsista de Iniciação à Docência do PIBID por mais de 12 meses consecutivos e esteve vinculada, nesse período, a um único subprojeto, sendo que 14% dos egressos tiveram experiência anterior no programa como alunos voluntários, ampliando o tempo de convivência com outros estudantes, professores e com as ações do projeto. O tempo de permanência no programa e, especificamente, num mesmo subprojeto é condição importante para identificação com as ações desenvolvidas e o fortalecimento de vínculos tanto com a escola e seus sujeitos quanto com os demais participantes do PIBID. A estabilidade “do” e “no” programa é condição fundamental para melhorar a formação docente. Assim, a bolsa também foi um mecanismo importante para 86% dos respondentes, para os quais o recebimento de um valor mensal pago pela CAPES foi uma condição importante para a dedicação à licenciatura e às atividades do projeto, o que também é fator central na permanência com qualidade nos cursos de licenciatura e na conclusão dos mesmos em tempo ideal.

Quanto aos principais motivos pelos quais os 51 sujeitos decidiram participar do PIBID, destacou-se o “aprimoramento para a atuação docente futura”, revelando a capacidade indutora do programa para a formação profissional, uma vez que a base de desenvolvimento dos subprojetos era a articulação entre teoria e prática por meio da aproximação entre a escola e a universidade. Destacaram-se também outros motivos, como a “possibilidade de contribuir com a educação básica” e a “possibilidade de entrar em contato com a educação básica antes mesmo dos estágios obrigatórios”. A existência da bolsa CAPES, elemento que caracteriza o programa, não foi o principal motivo apontado pelos respondentes. Como último motivo para participação como bolsista no PIBID foi apontado o “aprimoramento da formação acadêmica”. Os motivos anteriormente apresentados faziam parte de uma relação na qual os respondentes podiam escolher mais de uma opção, respeitando-se, porém, a ordem de importância atribuída às respostas.

Quanto à participação nas atividades de estudos, planejamentos e avaliação das ações desenvolvidas pelos subprojetos, os respondentes indicaram um elevado percentual de frequência semanal às mesmas, fosse na universidade e/ou na escola. O projeto institucional, em consonância com o Edital Capes nº 061/2013, exigia a dedicação de 32 horas mensais às atividades do PIBID, sendo a carga horária dividida entre preparação prévia realizada sob a coordenação de professores responsáveis pelas áreas (CA) e professores supervisores e as horas de atuação nas escolas. Nesse sentido, 75% dos sujeitos responderam que participavam semanalmente de atividades sistemáticas sob a orientação dos CAs e dos supervisores, enquanto 20% realizavam atividades quinzenais na universidade e 5%, mensais. Entre as atividades realizadas na universidade destacaram-se os estudos específicos do currículo e da metodologia de ensino da área de formação, seguidos dos estudos acerca da legislação e da política educacional em vigor, discussões sobre o campo teórico da Didática e sobre avaliação da aprendizagem.

Quanto à participação específica em atividades de natureza didático-pedagógicas nas escolas parceiras, 88% a faziam semanalmente, enquanto 12% as desenvolviam quinzenalmente. Entre as atividades destacaram-se desde a atuação frente à sala de aula, sob supervisão de um professor, até a organização de atividades mais pontuais nas escolas, como realização de feiras de ciências e de festivais culturais, organização de laboratórios, bibliotecas e salas de leitura. A participação no programa, segundo a totalidade dos respondentes, permitiu vivenciar e problematizar o cotidiano escolar.

#### **4 O PIBID-UNESP e a atuação profissional dos egressos**

A pesquisa realizada junto aos egressos constituiu-se num importante instrumento de avaliação de dois importantes objetivos do programa – melhorar a formação inicial e fomentar a docência na educação básica. Nesse sentido, procurou-se levantar indicadores voltados à atuação profissional dos participantes e identificar a relação entre a atuação como bolsista no PIBID e a atuação na docência, assim como constatar as possibilidades e os limites para atuação dos egressos nas redes de ensino, particularmente a pública.

Nessa direção, os dados apontaram que 34 egressos, o que correspondeu a aproximadamente 67% dos respondentes, atuavam como professores na educação básica após a conclusão da licenciatura, sendo que, desse total, 22 (65%) exerciam a docência apenas em

escolas públicas estaduais e/ou municipais, 10 (30%) eram professores apenas em escolas privadas e dois (5%) acumulavam o trabalho em ambas as redes. Os dados se aproximam muito dos obtidos em pesquisa de Bahia e Souza (2017), que apontou 62% dos egressos da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) atuando como professores, sendo mais de 50% em escola pública. Dados percentualmente menores, mas não desprezíveis, foram encontrados junto aos egressos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujos 40% de seus licenciados participaram do PIBID atuando como professores (CAVALCANTE; FARIAS, 2016). Os dados de maior destaque foram os identificados em pesquisa nacional coordenada por André (2017) com egressos de diferentes programas de formação de professores, porém majoritariamente do PIBID, que apontou percentual muito próximo aos dados da UNESP de ex-bolsistas atuando na educação básica pública:

Uma questão de grande interesse nessa pesquisa era verificar se os egressos estavam atuando na área de educação, pois os programas foram desenhados para fornecer formação mais qualificada visando contribuir para a melhoria da educação básica da rede pública. Os dados indicaram que 67% dos egressos estavam atuando na educação, com maior concentração na região Sudeste (75%) e menor concentração na região Nordeste (61,6%), diferenças essas decorrentes das médias discrepantes da IES FABEJA (PE), em que apenas 25% declararam atuar na escola, e da UFRJ, que registrou 90%, mas de modo geral o quadro mostrou-se bastante favorável. (ANDRÉ, 2017, p. 11)

Sobre a questão em tela, é importante registrar ainda que, dos demais 17 respondentes (33%) que não atuavam na educação básica após a conclusão do curso de licenciatura, nove (53%) estavam matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), especialmente na área de concentração de educação, motivados por questões de investigação despertadas após imersão na escola por meio do PIBID. Ou seja, parte considerável, embora não atuando como docente, estava diretamente vinculada às atividades relativas à escola, o que também pode trazer contribuições à educação básica por meio da socialização da pesquisa, da formação continuada e de novos processos de formação inicial com a inserção desses sujeitos em outros cursos de licenciatura. Apenas oito sujeitos (47%), no momento de coleta dos dados, atuavam em outras atividades profissionais que não tinham relação direta com a Educação, mas pretendiam retornar à docência em algum momento da trajetória profissional.

Nos casos dos egressos que exerciam a docência, procurou-se investigar a importância da participação como bolsista PIBID na atuação profissional escolar. Entre 11 contribuições

listadas no questionário, das quais o respondente poderia apontar mais de uma por ordem de importância, destacaram-se três vertentes: a possibilidade de vivenciar a realidade da escola e da sala de aula ainda na graduação (35%); aproximar-se do trabalho docente e problematizar especialmente os elementos referentes ao ato de ensinar (33%); e desenvolver saberes práticos para o exercício da docência (32%). Percebe-se que o programa contribuiu não apenas para aproximar o licenciando da escola pública, mas, como discutido por Pipitone *et al.* (2015, p. 303), para melhorar a formação docente ao permitir que “o trabalho do professor deixe de ser fragmentado ou esvaziado para ser ressignificado em sua natureza de trabalho autônomo e reflexivo”.

Sobre a capacidade do programa em preparar para a profissão docente, mais de 80% dos egressos afirmaram se sentir preparados para atuar profissionalmente nas escolas após a participação no PIBID, enquanto cerca de 17% declararam sentir a necessidade de formação complementar após a licenciatura. Apenas um dos entrevistados respondeu não se sentir preparado para o exercício da docência após a participação no programa.

Quanto à etapa de atuação profissional dos 34 egressos que estão na educação básica obtiveram-se os seguintes dados: 22 respondentes exerciam a docência nos ensinos fundamental II e médio (65%), cinco atuavam apenas no ensino médio (15%) e sete, apenas em escolas de educação infantil (20%). Os dados da pesquisa apontaram também que a maior parte dos egressos do PIBID que atuavam como professores foi contratada via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (47%), mesmo em redes públicas de ensino. Outro dado importante, para o qual Santos (2016) já alertava em sua pesquisa, é a presença de elevado número de professores contratados por período determinado (44%) e em condições bastante precárias decorrentes da fragilização dos direitos trabalhistas – baixos salários, rotatividade profissional, itinerância entre várias escolas, ausência de plano de saúde e dificuldades de participação em atividades coletivas nas escolas. Entre os 34 egressos atuando como professores apenas 9% eram efetivos nas redes públicas.

São muito relevantes, para fins de compreensão da atuação docente e das condições de permanência do professor na educação básica, os dados relativos à carga de trabalho dos egressos. Para isso foram levantadas informações sobre o número de escolas nas quais os 34 respondentes atuavam, sendo que 60% dos professores trabalhavam em apenas uma escola, 31% em duas, 6% em três escolas e um dos professores atuava em quatro ou mais escolas. Além do número de escolas a que estariam vinculados, fez-se necessário conhecer os dados de

carga horária semanal dos egressos. As respostas apontaram que aproximadamente 60% dos egressos apresentavam jornadas de trabalho entre 11 e 30 horas, seguidos por 36% com jornadas entre 31 e 50 horas e 5% com até 10 horas de trabalho em sala de aula. Chamou atenção o elevado percentual de professores, ainda em início de carreira, com mais de 30 horas de trabalho semanal, principalmente porque, em fase de inserção na docência, o tempo despendido para preparação e correção das atividades é bastante considerável (GUARNIERI, 2000). Ter uma jornada extensa e dividida entre várias escolas pode ser um fator de afastamento (parcial ou total) do professor da escola de educação básica (PAGANI, 2019), especialmente daquele que teve investimentos públicos para que sua formação fosse mais bem qualificada para atuação profissional.

As condições citadas, decorrentes de contratos de trabalho frágeis e temporários, de jornadas extensas em sala de aula e de poucas garantias de condições favoráveis de trabalho, são preocupantes, como já discutido por Fernandes e Barbosa (2014):

Contribui para o processo de intensificação do trabalho docente à medida que o número de horas previstas para o trabalho com os alunos (não podemos esquecer que sempre em turmas numerosas) continua sendo elevado, o que acentua o desgaste físico e mental e, em última instância, acarreta o adoecimento dos professores; fragiliza o trabalho coletivo, pois não há tempo previsto na jornada para organizar as atividades de forma realmente conjunta. (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 137)

Quanto aos salários recebidos pelos egressos, as respostas indicaram que aproximadamente metade dos entrevistados recebia entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00/mensais. Ao fazer o cruzamento com a jornada de trabalho, pôde-se inferir que os valores recebidos pelos docentes eram baixos, principalmente se levado em conta o valor mínimo obrigatório estabelecido pela Lei nº 11.738, de 2008, a conhecida Lei do Piso. Considerando que os salários são um dos aspectos mais concretos da valorização profissional docente, preocupa o fato de o professor ganhar tão pouco num estado em que o custo de vida é alto, aliás, um estado que, mesmo com o maior produto interno bruto (PIB) do país, apresenta condições de trabalho pouco favoráveis aos trabalhadores da educação. Dessa forma, mesmo quando atuavam em uma única escola, os salários recebidos pelos egressos eram baixos em comparação com a carga horária por eles assumida.

Ainda concernente aos salários docentes, procurou-se saber o nível de satisfação dos respondentes. Nesse sentido, 38% disseram se sentir “pouco satisfeitos” com os salários

recebidos, enquanto 32% sentiam-se “razoavelmente satisfeitos” e 21% declararam estar insatisfeitos com a situação profissional e a valorização em termos salariais, totalizando mais de 90% dos respondentes com baixa satisfação financeira. Apenas 9% disseram sentir total satisfação quanto ao aspecto salarial do trabalho docente. Dessa forma, os egressos do PIBID, mesmo tendo recebido uma formação profissional diferenciada, apresentam riscos de abandonar a carreira docente, já que a satisfação profissional é um importante fator para a atratividade e a permanência na carreira (BARBOSA, 2011).

No que tange ao reconhecimento social da profissão, os dados foram ainda mais alarmantes, pois quase a totalidade dos entrevistados (70%) demonstrou insatisfação com o trabalho docente, sendo que, desses, 44% disseram estar insatisfeitos com a profissão, enquanto 27% estavam pouco satisfeitos com ela. Com essas informações, a perspectiva profissional apontou, ainda, para um caminho preocupante, uma vez que apenas 15% dos respondentes afirmaram ter uma perspectiva promissora diante da profissão, enquanto 82% acreditam que a carreira profissional não é muito atrativa.

Quanto à atuação cotidiana nas escolas, apenas um terço dos egressos respondeu desenvolver ações semelhantes às realizadas enquanto era bolsista do PIBID. As condições objetivas das escolas no que se refere tanto ao suporte físico e material para realização do trabalho docente quanto ao suporte pedagógico, interferem na constituição das práticas pedagógicas. Dos egressos que atuavam como professores, 50% responderam que as exigências das escolas e as dificuldades cotidianas encontradas no trabalho não permitiam transpor o aprendizado obtido no PIBID para a sala de aula. Um terço dos respondentes indicou que a ausência de espaços para a partilha de dúvidas e dificuldades e para a socialização de práticas com outros colegas é um fator que traz limitações para o trabalho docente nas escolas.

Os dados, de maneira geral, indicaram que o grau de retenção dos egressos na educação básica, no curto prazo, foi um destaque do PIBID-UNESP, demonstrando sua potencialidade como programa de formação inicial de professores; mas, por outro lado, a precariedade das condições objetivas de trabalho encontradas nas redes de ensino poderão ser fatores de limitação para a permanência na carreira docente.

## 5 Considerações finais

A análise dos dados revela a força das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID como programa de formação inicial de professores, o que, com certeza, não se limita às fronteiras da UNESP ou de outra instituição de ensino superior participante do programa. O programa foi se constituindo como um modelo de formação que fez diferença frente à clássica formação de professores assentada na superficial aproximação entre escolas e universidades por meio dos estágios. Análises semelhantes realizadas por outros pesquisadores, como citado neste trabalho, mostram resultados próximos, principalmente no que se refere à atuação dos egressos como professores na educação básica, ou seja, cumpre-se um dos objetivos centrais do programa. Poucos foram os egressos que não optaram, num primeiro momento, pela docência. Mesmo assim, vale lembrar – e lamentar – a ausência de concursos públicos que possam dar prosseguimento a uma política de fato articulada com as diversas dimensões constitutivas da formação. Sabe-se do problema dos baixos salários e das más condições de trabalho, que acabam “expulsando” o jovem docente qualificado do lócus mais carente de sua presença, a escola pública.

Da mesma maneira, as políticas de formação de professores, para terem efetividade quando da atração e permanência dos docentes nas redes públicas, precisam estar atreladas a políticas de valorização do magistério, especialmente no caso de um país como o Brasil, em que há anos já se anuncia um apagão de professores no século XXI. Como já indicado por Fernandes e Mendonça (2013), ainda são necessárias ações que abarquem outras dimensões do trabalho docente, como a criação de bolsas de permanência para os egressos do PIBID que optam por exercer o cargo de professor na educação básica, políticas de acompanhamento de professores iniciantes com atuação da gestão escolar e de professores supervisores, assim como melhoria nas condições de trabalho com pagamento de salários dignos e infraestrutura física e pedagógica para realizar o trabalho docente. A gritante necessidade de mudanças nas condições objetivas de trabalho não tira, entretanto, o mérito do programa, mas reforça que políticas articuladas são fundamentais para significativas mudanças na escola pública. Assim, como toda política pública, o programa traz possibilidades, mas também têm suas limitações.

O PIBID, como programa governamental com mais de uma década de efetiva implementação, tem se consolidado como modelo formativo. Na UNESP, considerando todos os editais de que a universidade participou, tem-se uma experiência acumulada de mais de 10 anos. Em termos de políticas públicas, podemos afirmar que esse período não é longo do

ponto de vista histórico e que outros levantamentos longitudinais precisarão ser realizados para avaliar o impacto da política; porém não é prematuro afirmar que se trata de um período significativo em relação à potencialidade e à ousadia do programa no tocante à formação de professores, como demonstraram os dados. Nesse sentido, a avaliação dos egressos forneceu pistas importantes para afirmar que a universidade, seja por meio de participação em editais públicos, seja mediante ações definidas e financiadas internamente, deverá avançar na direção da consolidação de uma política para os cursos de licenciatura pautada no compromisso entre a educação básica e a instituição formadora. O acúmulo de experiência institucional e os ganhos com a formação oriundos do programa não permitirão o regresso a formas outras de preparação qualificada de docentes. Como construção coletiva, o PIBID deu visibilidade aos cursos de licenciatura, evidenciando a força submersa, em diferentes rincões do Estado, de uma formação de professores com sentido e significado.

## Referências

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. *In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*. 2017, São Luís. **Anais [...]** São Luís, 2017. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom\\_38anped\\_2017\\_gt08i\\_textomarlyandre.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf). Acesso em: 27/11/2020.

BAHIA, N. P., SOUZA, R. M. Q. Egressos do PIBID/UMESP: resultados de uma pesquisa. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 – Especial, p. 204-220, jan./jun.2017.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**. Brasília, DF: Liber, 2011.

CAMPOS, K. L.; FERNANDES, M. J. S. **Contribuições do PIBID para a formação de professores no Brasil**. 2016. 48 f. Relatório de pesquisa (Programa de Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

CAVALCANTE, M. M. S, FARIAS, I. M. S. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 97-122, jan./jun. 2016.

GATTI, B. A; 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: FCC/SEP, 2014.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In: GUARNIERI, M. R. (org.) Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, M. J. S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 117-142, 2014.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. Pibid: uma contribuição à política de formação docente. **Entrever**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-233, jan./jun. 2013.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

PIPITONE, M. A. P.; MASSABNI, V. G.; GEVARTOSKY, A. M. N.; BASANELLI, M. O potencial do PIBID para a inovação pedagógica. *In*: PIETRI, E.; SANTOS, V. M.; UTSUMI, M. C.; GALIAN, C. V. A. (org.). **A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014)**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

REISDOERFER, C. **Sobre as ações do PIBID/Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

SANTANA, M. S. S. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, F. D. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

SILVA, D. F. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCAR**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

Recebido em: 23/02/2020

Aprovado em: 11/09/2020

Publicado em: 14/12/2020