



## Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer?

João Paulo M. Lima, Veleida A. Silva e Wilmo E. Francisco Junior

A presente pesquisa teve como objetivo analisar possíveis interrelações entre a participação no PIBID e o percurso acadêmico durante a graduação. Para tanto, utilizou a análise de dados de evasão, permanência e conclusão do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS/Campus de São Cristóvão) obtidos por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Também foram realizadas entrevistas com um grupo de bolsistas no intuito de melhor compreender as influências do programa nesta trajetória acadêmica. Os dados revelaram que o PIBID interfere positivamente na evasão, permanência e formação no prazo regular. A entrevista com o grupo de pibidianos indicou que o programa colabora com apoio financeiro, bem como em oportunizar experiências acadêmicas, fortalecendo a identidade com o curso.

► PIBID, formação de professores de química, evasão ◀

Recebido em 17/05/2021, aceito em 20/09/2021

330

**A**s desigualdades sociais no Brasil podem ser minimizadas pela ampliação e acesso das classes menos favorecidas a um Ensino Superior de qualidade e gratuito. Todavia, o sucesso no Ensino Superior não depende apenas deste acesso. A evasão e a permanência nos cursos são fatores relevantes. De 2000 a 2005, a taxa média de evadidos no Ensino Superior em instituições públicas foi de 12%, oscilando entre 9 e 15% (Silva Filho *et al.*, 2007). A expansão da Educação Superior ocorrida no Brasil foi acompanhada também pela problemática das taxas de evasão e de sucesso (Lima e Zago, 2018).

Entre as características da evasão estão sua ocorrência na fase inicial da graduação, em função de reprovações, bem como em cursos considerados de menor *status* socioeconômico (Bardagi e Hutz, 2009), incluindo-se as licenciaturas.

A evasão é um fenômeno complexo cujas causas são variadas, podendo ainda ser definida e analisada sob diferentes enfoques (Freitas, 2016). Neste estudo, a evasão é

A evasão é um fenômeno complexo cujas causas são variadas, podendo ainda ser definida e analisada sob diferentes enfoques (Freitas, 2016). Neste estudo, a evasão é compreendida como a saída do aluno do curso sem que tenha ocorrido a sua conclusão (Palharini, 2010).

compreendida como a saída do aluno do curso sem que tenha ocorrido a sua conclusão (Palharini, 2010). Tratando especificamente sobre a conclusão e evasão em cursos de licenciatura em Química, observa-se alto índice de abandono e baixo número de concluintes. Em relatório publicado pelo Censo da Educação Superior observou-se crescimento na desistência de alunos deste curso (Brasil, 2018a). Alguns estudos demonstram que os maiores índices ocorrem entre a fase inicial e a metade do curso (Cunha *et al.*, 2001; Gregório *et al.*, 2017).

Entre as principais causas estariam as experiências vivenciadas, entre elas reprovações, o que levaria também a uma não identificação pessoal com o curso e a sensação de falta de apoio institucional (Daitx *et al.*, 2016), indicando interdependência entre desempenho, ações institucionais e abandono. Vivências acadêmicas podem ser compreendidas como o conjunto de situações da vida universitária às quais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento pessoal, cognitivo e social (Ambiel *et al.*, 2016). Dentre essas vivências, a transição entre o Ensino Médio e Superior pode ser crucial. De acordo com Coulon (2017), se os estudantes têm dificuldade em transitar entre o nível médio e superior, eles

A seção "Ensino de Química em Foco" inclui investigações sobre problemas no ensino de Química, com explicitação dos fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e discussão dos resultados.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons

Quím. nova esc. – São Paulo-SP BR  
Vol. 43, N° 3, p. 330-339, AGOSTO 2022

tendem ao fracasso na formação. O sucesso é dependente da aprendizagem do “ofício de estudante”. Isso requer rupturas afetivas, maior independência da família e uma outra relação com as condições para a construção do saber. Ao entrar no mundo acadêmico, os estudantes passam por algumas fases: tempo de estranheza; tempo de aprendizagem; e tempo da afiliação (Coulon, 2017). Tais aspectos assinalam para a necessidade das experiências pessoais e acadêmicas durante o curso fomentarem a construção da autonomia emocional e intelectual.

Tais questões mostram a necessidade de políticas públicas e institucionais para que os estudantes possam permanecer na universidade e desenvolver-se acadêmica e profissionalmente. A participação em atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa e extensão, auxilia o processo formativo e ajuda na construção de experiências positivas durante a vida acadêmica, o que implica positivamente na evasão e, por conseguinte, na formação profissional (Massi e Villani, 2015).

Particularmente no contexto de tentativa de valorização da carreira profissional docente emerge no cenário nacional o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID surgiu no ano de 2007 a partir de edital publicado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo um programa de fortalecimento da formação de professores, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2007). É no ano de 2007 que a CAPES passa a assumir a função de qualificar os professores da Educação Básica. A sua experiência e tradição na formação a nível de pós-graduação foi ampliada, com a missão de apoiar políticas públicas que auxiliem na qualificação da formação inicial e continuada de professores. Com isso o MEC buscou ampliar a integração entre a Educação Superior e Básica, melhorando a articulação entre as ações e no aproveitamento dos recursos destinados à educação.

Como política pública de apoio a formação inicial e continuada de professores, o PIBID surgiu com os seguintes objetivos: contribuir para melhor articulação entre universidade e escola; incentivo à formação para atuação na Educação Básica, especialmente no ensino médio; valorização do magistério; promoção de melhorias na Educação Básica; fomento a experiências de prática docente inovadoras; construção de alternativas aos problemas presentes nos processos de ensino e aprendizagem; valorização da vivência no espaço escolar, como possibilidade de construção de conhecimento sobre a docência (Brasil, 2007). Do seu surgimento até os dias atuais o PIBID passou por diferentes períodos. Em sua primeira fase observou-se um crescimento, caracterizado pelo aumento de aporte financeiro que reverberou no número de projetos e bolsistas pelo país, bem como

**Do seu surgimento até os dias atuais o PIBID passou por diferentes períodos. Em sua primeira fase observou-se um crescimento, caracterizado pelo aumento de aporte financeiro que reverberou no número de projetos e bolsistas pelo país, bem como sua regulamentação, que definia critérios, e uma tentativa de padronização qualitativa por meio da Portaria 096/2013 CAPES (Brasil, 2013).**

sua regulamentação, que definia critérios, e uma tentativa de padronização qualitativa por meio da Portaria 096/2013 CAPES (Brasil, 2013). Com um edital de duração de quatro anos, prevaleceu certa estabilidade, apesar de recorrentes indícios de corte nos recursos, como diminuição dos valores de custeio e cancelamento de cotas de bolsas ociosas.

Todavia, recentemente verificou-se uma acentuada diminuição no número de bolsas (90.254 em 2013 para 30.096 em 2020), redução do tempo de duração dos projetos e ociosidade entre o término do edital em vigência e início do próximo. A diminuição em parcela das bolsas se deu em decorrência da remodelação do PIBID, destinado a estudantes do início à metade do curso, o que implicou na criação do Programa de Residência Pedagógica que recebeu parte dos recursos. Ainda assim, a somatória das bolsas de ambos os programas está abaixo dos dados que o PIBID já representou, evidenciando uma fase de diminuição nos valores investidos. Outra mudança julgada negativa foi o aumento no número de bolsistas de graduação sob a responsabilidade de um mesmo coordenador e supervisor na escola, o que implica na qualidade das orientações e acompanhamento. Tais situações criam um cenário de instabilidade e representam um retrocesso na política de formação e valorização das licenciaturas,

na medida em que prejudicam a continuidade das ações e deixam os estudantes desassistidos quanto ao apoio financeiro.

Em função de sua representatividade para formação de professores, o PIBID tem se configurado objeto de diversas pesquisas no cenário nacional. Lima e Francisco Junior (2014), por exemplo, mapearam a produção científica sobre o PIBID na Revista Química Nova na Escola

entre 2012 e 2013, identificando os principais resultados de ações do programa, entre eles: maior aproximação universidade-escola; realização de pesquisa sobre o ensino; construção da identidade docente e reflexão sobre as ações. Os autores também apontam para a falta de estudos longitudinais ou de dados mais concretos acerca de alguns resultados. Pereira *et al.* (2020), ao mapearem a produção de dissertações e teses sobre o PIBID no banco de dados da CAPES, mostram o efeito do programa na construção de conhecimentos, oriundos da intervenção nas escolas e na reflexão sobre essas ações; bem como do trabalho colaborativo entre bolsista de iniciação à docência, supervisor e coordenador de área. Os autores apontam para uma mudança qualitativa na formação dos pibidianos e para o aumento do interesse pela docência.

A possibilidade de participar de um programa de iniciação à docência permite ao licenciando maior dedicação à formação, além de contribuir para que o recurso recebido seja usado nas despesas oriundas dos estudos na Instituição de Ensino Superior (IES). Assim, o PIBID poderia assumir

uma função dupla, apoio financeiro e preparação para o início de experiências em atividade docente. Essas duas funções ao caminharem juntas, poderão contribuir para melhorar o desempenho na formação superior. Efeitos dessa melhoria podem ser a diminuição da evasão, bem como a melhoria da permanência e conclusão do curso.

Visando contribuir com o debate sobre a influência do PIBID nos índices do Ensino Superior, a presente pesquisa foi guiada pelo seguinte questionamento: quais são as influências do PIBID nos índices acadêmicos (evasão, conclusão, formação no prazo regular) do curso de Licenciatura em Química da UFS/*Campus* de São Cristóvão? A partir de uma análise documental, bem como do ponto de vista de parte dos pibidianos, o objetivo foi analisar possíveis interações entre a participação no PIBID e o percurso acadêmico durante a graduação.

### Percurso metodológico

Esta pesquisa configurou-se como um estudo de caso de natureza exploratória que combinou a análise de dados quantitativos e qualitativos. Para Gil (1999, p. 43), o estudo exploratório tem como objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Já o delineamento de um estudo de caso deve-se ao caráter “empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (Yin, 2005, p. 32).

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus José Aloísio de Campos. A IES está localizada na cidade de São Cristóvão e faz parte da grande Aracaju. O curso disponibiliza todos os anos 60 vagas no período noturno. As atividades do PIBID no referido curso se iniciaram no ano de 2009. No primeiro edital foram contempladas dez vagas divididas igualmente entre os cursos de Licenciatura em Química do *Campus* de São Cristóvão e de Itabaiana. A partir do ano de 2011 cada curso executou seu próprio subprojeto. O total de bolsistas no caso do curso aqui investigado foi de 54, distribuídos entre projetos iniciados nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2014.

Para investigar a evasão e conclusão do curso foram considerados dados obtidos mediante análise de documentos gerados via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição. O intervalo de tempo usado na coleta de dados compreendeu a matrícula de estudantes no período de 2004 a 2013. Este intervalo considera

o ano de matrícula do primeiro pibidiano, assim como a fase de crescimento e estabilidade do programa, em que os editais admitiam a participação de todos os discentes do curso. Os documentos gerados permitiram a identificação da lista de ingressantes e egressos no curso de licenciatura anualmente, bem como a situação acadêmica atual. As situações acadêmicas disponíveis e usadas para construção da análise foram: cancelado, concluído, ativo, transferido.

Para identificação da formação dos concluintes no prazo regular tornou-se necessário a análise dos relatórios de egressos por ano e período, obedecendo o ciclo completo da formação de alunos. Por exemplo, os alunos que entraram no curso no ano de 2010 teriam como prazo para formação no período regular o semestre letivo 2014.2. A análise da lista de ingressantes e egressos permitiu, portanto, a identificação do percentual de estudantes que integralizaram o curso no prazo regular de 10 semestres letivos. A partir de tais informações procedeu-se o cálculo dos percentuais de estudantes que se formaram por ano e período, além dos percentuais de evasão, permanência e conclusão no prazo regular. O cálculo de evasão foi realizado tendo por base as orientações de Freitas (2016):

$$\text{Proporção de evadidos} = \frac{\text{evadidos}}{\text{evadidos} + \text{permanecidos}} \times 100 \quad (1)$$

Onde: evadidos = quantidade de estudantes evadidos; permanecidos = quantidade de estudantes que permaneceram no curso, incluindo os concluintes, ativos e com matrículas trancadas.

Partindo-se do mesmo princípio, foi calculado o percentual de concluintes, trancados, formação no prazo regular e ativos no curso. Para isso basta alterar as informações presentes no numerador e denominador, conforme Equação 2:

$$\text{Proporção de concluintes} = \frac{\text{concluintes}}{\text{concluintes} + \text{permanecidos} + \text{evadidos}} \times 100 \quad (2)$$

A análise dos dados quantitativos foi realizada comparativamente entre estudantes do curso de um modo geral e os integrantes do PIBID. Ou seja, no primeiro momento, a partir dos relatórios, foram obtidos os índices para o curso. Em seguida, foram efetuados os mesmos cálculos para o grupo de 54 bolsistas de iniciação à docência identificados no conjunto de dados para um efeito comparativo em relação ao curso. Tais dados foram apresentados descritivamente.

Além dos dados de natureza quantitativa, foram inseridos neste trabalho dados obtidos por meio de um recorte de uma entrevista coletiva. A entrevista coletiva foi realizada com quatro bolsistas do PIBID que ingressaram no programa em março de 2014. Esses quatro alunos foram convidados a participar da entrevista pelo critério de tempo de permanência no programa (mais de dois anos) e por ainda se

Para investigar a evasão e conclusão do curso foram considerados dados obtidos mediante análise de documentos gerados via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição. O intervalo de tempo usado na coleta de dados compreendeu a matrícula de estudantes no período de 2004 a 2013.

encontrarem matriculados no momento da pesquisa. Os participantes são identificados por códigos e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa.

Para realização da entrevista foi elaborado e validado, por meio de um estudo piloto, roteiro semiestruturado com 17 questões que visava caracterizar o perfil dos participantes, bem como compreender o papel do PIBID durante o processo de formação. A análise de conteúdo foi usada na organização e compreensão dos dados (Bardin, 2011). O procedimento foi dividido basicamente em três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material e; iii) inferência e a interpretação dos resultados. Durante a pré-análise foram identificadas passagens que remetiam à evasão e permanência no curso. Todos os trechos passaram por nova leitura, mais cuidadosa, com intuito de codificação de unidades de significado. A partir disso, foram construídas interpretações das falas dos estudantes de modo a se estabelecer relações com a questão e objetivos da pesquisa. Para tanto, a interpretação recorreu a outros estudos sobre evasão e permanência no Ensino Superior.

## Resultados e discussão

Os dados de ingressantes, matrículas canceladas e concluintes para o curso de Licenciatura em Química, são apresentados na Tabela 1. O número de ingressantes varia em relação às vagas anuais oficialmente disponibilizadas devido às transferências internas e externas entre o curso. De tal forma, são empregados todos os dados gerados já que eles representam com maior fidedignidade as entradas no curso. A análise dos dados mostra a diminuição no número de egressos do curso, especialmente a partir do ano de 2010. Isso ocorre mesmo após a ampliação no número

de ingressantes a partir do ano de 2006. Ressalta-se que o aumento no número de vagas é decorrente das vagas que deixam de ser ofertadas no turno vespertino a partir do ano de 2006. A entrada no curso de Licenciatura em Química da UFS/Campus de São Cristóvão a partir desse ano é apenas no período noturno. Nos anos de 2004 e 2005, quando eram ofertadas 30 vagas, os percentuais de conclusão são maiores em relação ao período 2010-2013.

Os dados revelam que as taxas de evasão e de conclusão do curso no período analisado são respectivamente de 67,6% e 28,4%. Comparando-se o percentual de evadidos e concluintes, observa-se que as matrículas canceladas, que indicam a evasão, apresentam valor superior ao número de concluintes em todos os anos, sugerindo um estudo mais aprofundado deste fenômeno. Merece atenção os dados a partir de 2010, em que os índices revelam crescimento. O último registro da média nacional de evasão para cursos de Licenciatura em Química no país mostrou percentuais de 28,4% em 2011; 40% em 2012; 46,9% em 2013; 52,3% em 2014 e 55,4% em 2015 (Brasil, 2018a), havendo uma indicação de concordância na tendência de crescimento a partir da expansão do Ensino Superior e posterior estabilidade.

A média do percentual de alunos que se formam no prazo regular entre os anos de 2004-2013 é de 15,7%, tendo melhor índice nos anos de 2005 (27,5%) e no ano de 2007 (25%). No período 2010-2013 observa-se diminuição na formação do prazo regular, com aumento de retenção e cancelamento no número de matrículas. Os dados sugerem desafios a serem enfrentados, como a relação entre retenção, evasão e o apoio a partir do ingresso na universidade.

Jesus *et al.* (2014), analisando relatórios publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), verificaram aumento no número de vagas ofertadas na Licenciatura em Química e no número de candidatos;

Tabela 1: Lista de ingressantes, concluintes, evadidos, concluintes no prazo regular e trancamentos realizados por alunos da Licenciatura em Química com matrículas entre os anos de 2004 e 2013 na UFS/Campus de São Cristóvão.

Ano de entrada no curso	Ingressantes	Concluintes		Matrículas canceladas		Formaram-se no prazo regular		Ativo		Trancado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	39	17	43,59	22	56,41	8	20,51	-	-	-	-
2005	40	17	42,5	23	57,50	11	27,5	-	-	-	-
2006	61	30	49,18	31	50,82	14	22,95	-	-	-	-
2007	60	25	41,67	34	56,67	15	25,00	1	1,66	-	-
2008	60	22	36,67	38	63,33	14	23,33	-	-	-	-
2009	67	23	34,33	42	62,69	11	16,42	2	2,98	-	-
2010	92	11	11,96	79	85,86	4	4,35	1	1,09	1	1,09
2011	101	15	14,85	82	81,19	8	7,92	4	3,96	-	-
2012	71	16	22,53	47	66,20	9	12,68	8	11,27	-	-
2013	85	16	18,82	59	69,41	12	14,12	10	11,77	-	-
Total	676	192	28,40	457	67,60	106	15,68	26	3,85	1	0,15

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações presentes no (SIGAA) da UFS. Acesso através do portal do coordenador a relatório de ingressantes e concluintes do curso de Química Licenciatura.

porém, destacam também o aumento de vagas ociosas, e a maior taxa de evasão para a Licenciatura em Química se comparado a outros cursos, mostrando que a ampliação do número de vagas não é acompanhada na mesma proporção em número de ingressos e egressos do curso.

Um olhar para as mudanças ocorridas na última década para o acesso ao Ensino Superior no Brasil mostra que houve ampliação no número de vagas e inserção de grupos mais heterogêneos na universidade, fruto, sobretudo, da expansão das universidades e das políticas de ações afirmativas. Ao mesmo tempo, nota-se um aumento da evasão sugerindo a necessidade de investigações sobre a relação entre o processo de ampliação e democratização deste acesso e os caminhos que estão sendo trilhados para preparar esse novo grupo de estudantes para vivenciar a formação superior. De acordo com Coulon (2017), o problema do Ensino Superior não está somente na falta de vagas em cursos superiores, mas na permanência e sucesso dos estudantes em sua formação.

As mudanças mencionadas acima modificaram o perfil de entrada na universidade, não só de alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Química, como de outras áreas. Porém, torna-se um problema mais complexo para as licenciaturas, dada a baixa atratividade pela docência (Gatti, 2016). Colocar em prática ações que favoreçam o auxílio formativo e financeiro aos estudantes é um dos pontos centrais. Do contrário, se reproduz um modelo que classifica e seleciona os grupos incluídos e excluídos durante o percurso na universidade (Coulon, 2008).

Os dados apresentados para evasão e conclusão da Licenciatura em Química a nível nacional e no contexto desta pesquisa mostram a necessidade de investimentos em uma política de formação que favoreça a permanência dos alunos no curso. A elevação da qualidade formativa deve

ser preocupação dos diferentes profissionais das IES, bem como das políticas públicas de apoio à formação em nível superior do Brasil. Uma melhor integração entre Ensino Superior e Educação Básica também se faz necessária, especialmente como forma de auxiliar estudantes concluintes do Ensino Médio na escolha de seus cursos e de sua futura profissão, pois o pouco conhecimento sobre o curso escolhido, aliado a uma formação básica deficitária, são elementos que contribuem para a desistência, o pouco rendimento e a baixa conclusão do nível superior. Para o sucesso no Ensino Superior é importante que os estudantes se adequem a sua nova realidade. Apoio e orientação durante este processo podem contribuir para o desenvolvimento pessoal, intelectual, bem como assimilação de uma nova rotina (Coulon, 2008).

Ao se analisar separadamente os dados para o grupo participante do PIBID (Tabela 2), os índices revelam-se mais positivos. A evasão é reduzida para 24,7% e a taxa de conclusão é de 72,2%. Outro dado relevante para ser comparado é a respeito dos concluintes do curso. Do total de egressos, 20,3% foram participantes do programa, mas o percentual de estudantes do PIBID representou apenas 7,9% do total do curso no período, indicando reflexos positivos para a melhoria dos índices de evasão e conclusão.

Quando são comparados os dados de formação no prazo regular também se percebe diferença entre os estudantes do grupo PIBID (44,4%) e os dados do curso em geral (15,7%). Tais resultados encontram eco em outras investigações. Silva e Martins (2013) também acenam para o melhor desempenho acadêmico dos pibidianos em disciplinas da graduação e para sua permanência no curso. Araujo *et al.* (2018), ao investigarem o desempenho acadêmico de egressos de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará que integraram (209 sujeitos) e aqueles que não integraram o

Tabela 2: Lista de ingressantes, concluintes, evadidos, concluintes no prazo regular e trancamentos realizados por alunos do curso de Licenciatura em Química que ingressaram no PIBID da UFS/Campus de São Cristóvão entre os anos de 2009 e 2014.

Ano de entrada no curso	Ingressantes	Concluintes		Matrículas canceladas		Formou no período regular		Ativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	1	1	100	–	–	–	–	–	–
2005	1	–	–	1	100	–	–	–	–
2006	1	1	100	–	–	–	–	–	–
2007	1	1	100	–	–	1	100	–	–
2008	6	4	66,67	2	33,33	2	33,33	–	–
2009	5	4	80	1	20	2	40	–	–
2010	7	5	71,43	2	28,57	2	28,57	–	–
2011	12	8	66,67	3	25	5	41,67	1	8,33
2012	8	6	75	2	25	4	50	–	–
2013	12	9	75	2	16,67	8	66,67	1	8,33
Total	54	39	72,22	13	24,07	24	44,44	2	3,71

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações presentes no (SIGAA) da UFS. Acesso através do portal do coordenador a relatório de ingressantes e concluintes do curso de Química Licenciatura e relatórios anuais produzidos pela coordenação de área do PIBID/Química.

PIBID (1924 sujeitos), identificaram melhor desempenho acadêmico para o grupo de pibidianos.

A conclusão do curso no prazo regular é um indicativo da potencialidade do PIBID na diminuição da retenção. Tal situação pode ocorrer em face das condições acadêmicas proporcionadas. De acordo com Coulon (2008), dedicação, disponibilidade de tempo, domínio de ferramentas e aprendizagem de “regras” sociais fazem parte do universo acadêmico. Nesse sentido, o apoio financeiro para a dedicação aos estudos, bem como as vivências acadêmicas nas tarefas fazem com que os estudantes partilhem conhecimento e experiências que fortalecem a formação. Nesse sentido, é importante problematizar o deterioramento que o programa sofreu ao longo dos anos. Além do maior tempo de duração dos projetos nos primeiros editais, a transição entre os editais ocorreu sem ociosidade no pagamento das bolsas. Ainda a ressaltar é o valor do apoio financeiro. A bolsa para estudantes de graduação permanece no valor de R\$ 400,00 desde 2009. Mas se naquele ano isso representava 86% de um salário-mínimo, hoje equivale a 36,4%.

Gatti *et al.* (2014), ao realizarem estudo avaliativo do programa, destacam, a partir de dados obtidos com os bolsistas de iniciação à docência, que o recurso financeiro é um fator importante para os pibidianos manterem-se no curso e, conseqüentemente, dedicarem-se à formação. Ainda de

acordo com Gatti *et al.* (2014), os pibidianos referem-se à importância do apoio financeiro aliado às atividades desenvolvidas no projeto. Essa situação reforça quão delicada é a situação atual e os problemas de interrupção de pagamentos de bolsas entre a transição de editais.

Na tentativa de aprofundar o entendimento dos dados e possíveis interrelações do programa nos índices acadêmicos, foi realizada uma análise a partir do período de ingresso no curso e no programa para grupo dos estudantes pibidianos. Os dados da Tabela 3 apresentam o período de ingresso no curso, no programa, tempo de permanência e prazo regular ou não de conclusão para os 54 bolsistas.

Os dados revelam que dos 39 concludentes, 74,3% entraram no programa quando estavam na primeira metade do curso (até o 5º período) e os outros 25,6% na segunda metade do curso (a partir do 6º período). Outro dado revela que 20 estudantes (37,0%) ingressaram no programa ainda no segundo ou terceiro período letivo do curso, que compreendem a fase mais crítica no que se refere à evasão. Destes, 14 (70,0%) concluíram o curso e um ainda se encontra ativo. Logo, há indícios de que o PIBID pode auxiliar a superação das dificuldades acadêmicas da fase inicial do curso.

Corroboram este indício o fato de que dos 24 estudantes que se formaram no prazo regular, 87,5% iniciaram as

Tabela 3: Dados dos 54 bolsistas de iniciação à docência ingressantes no PIBID do curso de Licenciatura em Química da UFS/ Campus de São Cristóvão no período de 2009 a 2014.

Pibidiano	Ingresso no curso	Ingresso no PIBID	Permanência no PIBID em meses	Status acadêmico	Formação no prazo regular
B.01	2004	13º período	20	Concluído	Não
B.02	2005	9º período	2	Matrícula cancelada	-
B.03	2006	11º período	6	Concluído	Não
B.04	2007	7º período	20	Concluído	Sim
B.05	2008	3º período	24	Matrícula cancelada	-
B.06			12	Concluído	Sim
B.07			8	Matrícula cancelada	-
B.08		4º período	7	Concluído	Sim
B.09		5º período	35	Concluído	Não
B.10		6º período	10	Concluído	Não
B.11	2009	3º período	45	Concluído	Sim
B.12			11	Concluído	Não
B.13		4º período	13	Concluído	Sim
B.14		7º período	22	Concluído	Não
B.15		8º período	20	Matrícula cancelada	-
B.16	2010	4º período	6	Concluído	Sim
B.17		10º período	22	Concluído	Sim
B.18		6º período	48	Concluído	Não
B.19		6º período	48	Matrícula cancelada	-
B.20		9º período	27	Concluído	Não
B.21			25	Concluído	Não
B.22			8	Matrícula cancelada	-

Tabela 3: Dados dos 54 bolsistas de iniciação à docência ingressantes no PIBID do curso de Licenciatura em Química da UFS/ Campus de São Cristóvão no período de 2009 a 2014. (cont.)

Pibidiano	Ingresso no curso	Ingresso no PIBID	Permanência no PIBID em meses	Status acadêmico	Formação no prazo regular
B.23	2011	5º período	11	Concluído	Sim
B.24			18	Concluído	Sim
B.25		3º período	12	Matrícula cancelada	-
B.26			22	Concluído	Não
B.27		4º período	16	Matrícula cancelada	-
B.28		6º período	32	Concluído	Sim
B.29			48	Concluído	Não
B.30		7º período	17	Matrícula cancelada	-
B.31			6	Concluído	Sim
B.32			24	Concluído	Sim
B.33			35	Concluído	Não
B.34			47	Ativo	-
B.35	2012	3º período	44	Concluído	Sim
B.36		5º período	33	Concluído	Sim
B.37			37	Concluído	Não
B.38			33	Concluído	Sim
B.39			47	Concluído	Não
B.40			33	Concluído	Sim
B.41		5º período	1	Matrícula cancelada	-
B.42		5º período	6	Matrícula cancelada	-
B.43	2013	3º período	52	Concluído	Sim
B.44		2º período	29	Concluído	Sim
B.45			34	Concluído	Sim
B.46			35	Concluído	Sim
B.47			2	Ativo	-
B.48			35	Concluído	Sim
B.49			35	Concluído	Sim
B.50			47	Matrícula cancelada	-
B.51			35	Concluído	Sim
B.52			35	Concluído	Não
B.53			3	Concluído	Sim
B.54			25	Matrícula cancelada	-

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

atividades na primeira metade do curso e os outros 12,5% na segunda metade. Em relação ao tempo de permanência no programa e a formação no prazo regular, observa-se que 25% atuaram no programa até 12 meses, 20,8% entre 13 e 24 meses e 54,2% em um período superior a 24 meses. Tais informações indicam o que pode ser uma correlação entre o período de ingresso e o tempo de permanência no programa no combate à retenção e evasão.

O tempo de permanência no PIBID e sua entrada no programa no início do curso são variáveis importantes a considerar os efeitos na formação, pois compreende-se

que a qualificação não ocorre de forma imediata. Os dados das entrevistas revelam que tais indícios parecem ter uma relação direta com as experiências acadêmicas, em termos quantitativo (de tempo) e qualitativo que a atuação em ações de natureza de pesquisa, extensão e ensino, como o PIBID, proporcionam. Essas experiências se manifestam na forma de interações sociais e com aspectos da profissão.

*Além da vivência com a universidade, a interação entre os colegas também. Porque a maioria que não é do PIBID mesmo... é muito espesso. E... é gritante a*

*diferença, porque a gente já é considerado até mesmo como uma família... o PIBID. Então já é aquela coisa mesmo unida. Já estudei com ((nome do bolsista)) essa disciplina tirava dúvidas com ele sobre tal coisa, com ((nome do bolsista)) outra disciplina e assim vai, com ((nome do bolsista)) outra, um complementando outro e um ajudando o outro. B. 52*

*[...] é a vivência com a universidade, porque antes no primeiro e segundo período a gente era aluno de sala de aula né. A gente vinha assistia aula e ia embora, estudava em casa, beleza, fazia sua prova. Então a vivência da universidade é diferente né. [...] B. 48*

*[...] a gente percebe ainda colegas do curso que só vivenciam a sala de aula na graduação, chega ao final do curso e tá doído, preocupado de fazer as horas complementares, a fazer cursos online, que eu tenho que entregar é a carga horária complementar. E o aluno do PIBID nem se preocupa com isso. B. 46*

As vivências acadêmicas influem em diferentes contextos de aprendizagens. Os bolsistas destacam interações sociais e o auxílio coletivo, bem como as experiências que não se restringem à sala de aula, pois antes da participação no programa não havia a prática de permanecer na universidade. A partir do programa, além das atividades desenvolvidas nas escolas, os estudantes permanecem na instituição por mais tempo, para planejamento das ações e estudo, o que facilita a interação e troca de experiências acadêmicas, inclusive permitindo que estudantes mais antigos no curso auxiliem aqueles em fase inicial.

A evasão e suas razões são um tema complexo, atravessado por alguns fatores, mas outros estudos assinalam que a integração dos estudantes com ações e projetos desenvolvidos na universidade aumentam as chances de sucesso ao longo do percurso acadêmico, refletindo positivamente nas taxas de evasão, conclusão e atuação futura desses profissionais (Ambiel *et al.*, 2016; Lima Júnior *et al.*, 2020). O apoio para realização de atividades que contribuam para que ingressantes no Ensino Superior permaneçam no curso e se desenvolvam intelectualmente é apontado por Coulon (2017) como importante estratégia para que os graduandos obtenham sucesso na formação superior. Logo, o tempo destinado às ações do programa propiciam experiências que, quanto mais intensas se tornam, mais podem contribuir no processo formativo e de permanência no curso. Ao permanecerem na universidade, assim como vivenciarem atividades em âmbitos diversos, como o escolar, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento.

**A evasão e suas razões são um tema complexo, atravessado por alguns fatores, mas outros estudos assinalam que a integração dos estudantes com ações e projetos desenvolvidos na universidade aumentam as chances de sucesso ao longo do percurso acadêmico, refletindo positivamente nas taxas de evasão, conclusão e atuação futura desses profissionais (Ambiel *et al.*, 2016; Lima Júnior *et al.*, 2020).**

Massi e Villani (2015) estudaram a evasão do curso de Licenciatura em Química ofertada no Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara), apontando que a média anual de evasão no curso é de 15,7%, uma das mais baixas do país. Dentre os motivos, os autores sugerem o acolhimento de calouros; oferta de atividades extracurriculares; oferta de variedade de bolsas, incluindo de apoio social; aproximação com a Educação Básica por meio de ações como apresentação do curso e feira das profissões. As contribuições do PIBID parecem emergir desse íterim que concatena apoio social, aproximação com a profissão e vivências acadêmicas.

Mais especificamente sobre a possibilidade de desistência do curso, as entrevistas revelaram que a participação no programa foi fator para a tomada de decisão, demonstrando aproximação com a identidade formativa.

*[...] eu tive uma crisezinha, a crise que a gente sempre tem no curso. O meu foi logo no início no segundo período, eu queria desistir do curso. Mas depois eu consegui levar até o final do período e eu ia ver né, se eu ia desistir ou não. E aí logo no terceiro período teve o PIBID. Então o PIBID ele tirou minhas dúvidas, minhas crises né, e me deu mais gás pra continuar o curso né. Mas essa crise assim, ela passou. B. 48*

*Então eu não me sentia no curso da licenciatura, então eu pensava ainda assim, outra oportunidade que surgisse de mudar de curso em ir para o curso de bacharel. [...] com o meu ingresso no PIBID, mas o que melhorou pra mim, foi a questão reconhecimento da profissão, da reafirmação, porque eu antes de entrar no PIBID, o primeiro semestre que eu fiquei aqui sem participar do PIBID, ainda tinha dúvida se não era pra ter escolhido o bacharelado, entendeu? então eu vou... se surgir vaga pro bacharel, porque como eu fiz transferência interna, não teve vaga para bacharelado na época da minha transferência interna, só pra licenciatura. Então não tive escolha. Então ainda no primeiro semestre eu fiquei assim, se é isso mesmo que eu quero. Mas depois da entrada no PIBID aí eu não tive mais dúvida que era realmente a licenciatura que eu deveria ficar. B. 46*

*[...] eu pensei em desistir no segundo período, mas foi antes do PIBID e não foi uma questão do curso e sim em estar... longe da minha família e também de convivência na residência que eu morava, foi mais essas questões que fizeram querer sair, dizer desistir do curso, mas não o curso em si. Eu até pensei em*

*mudar pra Itabaiana, porque aí ficava mais próximo, dava pra ir, vir e voltar todos os dias. Eu ainda pensei em fazer isso, mas aí o terceiro período veio e com ele o PIBID, aí eu acabei né... aquietando, permaneci aqui e mudei de residência.* **B. 49**

Em função de fatores diferentes, três dos quatro entrevistados apontaram possibilidade de evadir/trocar de curso. A falta de identidade com o curso, muitas vezes ligada à falta de identidade com a atuação profissional é um dos fatores de evasão (Daitx *et al.* 2016). Embora não investigando o mesmo campo do saber, Noronha *et al.* (2009) obtiveram correlações positivas e significativas entre os interesses profissionais e as experiências vivenciadas na universidade, em especial aquelas mais ligadas à carreira e à área de estudo. Nesse sentido, o PIBID pode ter uma contribuição por ampliar as experiências de contato com a atuação profissional docente durante o percurso formativo. Estudando licenciandos em química, Pereira *et al.* (2020) apontam que o PIBID atua na significação do reconhecimento e representação da carreira docente, potencializando a identidade docente. Assim, políticas públicas que valorizem experiências em atividades que se aproximam da docência e da pesquisa neste campo podem se configurar em fatores decisivos e precisam ser fortalecidas.

### Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar possíveis interrelações entre a participação no PIBID e o percurso acadêmico durante a graduação. Outros estudos já haviam sugerido a contribuição do programa para a permanência dos alunos, a diminuição da evasão e a conclusão em cursos de Licenciatura em Química (Silva 2015; Silva *et al.*, 2012; Silva e Martins, 2013; Teixeira Jr., 2014). Porém, nenhum deles faz uso de dados quantitativos como os aqui apresentados para a melhor compreensão das relações estabelecidas entre participação no PIBID e permanência no curso. Os dados aqui obtidos demonstram que participantes do PIBID tiveram melhores taxas de conclusão e permanência quando comparados aos dados gerais do curso. Enquanto os percentuais de conclusão e formação no prazo regular para os pibidianos chegaram respectivamente a 72,2% e 44,4%, para o curso este patamar é de 28,4% para conclusão e 15,6% para formação no prazo regular.

A análise do período de ingresso no programa revela que a maioria iniciou sua atuação até a metade do curso, considerada a fase mais crítica para a evasão. Nesse sentido, infere-se que a participação no PIBID pode contribuir no processo permanência no curso e consequente diminuição da evasão. Os dados de entrevistas com um grupo de pibidianos indicam que o programa colabora com apoio financeiro, bem como em propiciar mais experiências acadêmicas, fortalecendo a identidade com o curso.

Alguns autores corroboram tais aspectos como forma de ampliar as vivências acadêmicas, melhorando índices

de evasão, retenção e conclusão (Coulon, 2017; Daitx *et al.* 2016). Vale assinalar que o PIBID é uma das ações disponíveis em âmbito universitário, havendo outras políticas com parcelas contributivas. Todavia, no âmbito das licenciaturas tem se mostrado a mais abrangente. Além disso, a evasão é um tema que merece ser aprofundado, pois o indicativo de melhoria dos índices reverbera pouco no conjunto de dados do curso, que ainda apresenta elevadas taxas de evasão. Por isso mesmo torna-se preocupante as modificações que tendem a afetar as ações do programa, em especial a diminuição no número de bolsistas, não previsão de recursos de custeio, alteração da relação entre número de bolsistas, coordenadores e supervisores e vigência do edital de 18 meses (editais de 2018 e 2020) (Brasil, 2018b; Brasil, 2020).

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar este tipo de pesquisa no contexto investigado e em demais espaços formativos. As experiências acadêmicas podem ser ampliadas a partir de diferentes ações, programas e estratégias além do PIBID. Ao mesmo tempo, no contexto da formação de professores no Brasil, o PIBID parece ter um papel relevante. Nessa direção, emergem preocupação quanto aos rumos do programa, em especial a diminuição do financiamento e implantação de um modelo que aumenta a relação entre número de bolsistas, coordenadores e supervisores.

**João Paulo Mendonça Lima** (jpmendonca@academico.ufs.br), licenciado em Química pela Universidade Federal de Sergipe, mestre em Ensino de Ciências e Matemática e doutor em Educação pela UFS. É professor do Departamento de Química da UFS. Itabaiana, SE – SE. **Veleida Anahí da Silva** (vcharlot@terra.com.br), graduada em Ciências e Matemática pela Universidade de Cuiabá-MT, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE – BR. **Wilmo Ernesto Francisco Junior** (wilmojr@gmail.com), bacharel e licenciado em Química pela UNESP, doutor em Química (tese em educação química) também pela UNESP. Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, AL – BR.

### Referências

- AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A. e DALBOSCO, S. N. P. Motivos para a evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreiras em universitários. *Psico*, v. 47, n. 4, p. 288-297, 2016.
- ARAUJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B. e COELHO, A. A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de Bolsistas Versus não Bolsistas. *Educação em Revista*, n. 34, 2018, p. 1-22.
- BARDAGI, M. P. e HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, 2009, p. 95-105.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 11. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Edital MEC/CAPES/FNDE. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2007.
- BRASIL. Portaria n. 096. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília/DF: CAPES, 2013.

BRASIL. Edital MEC/CAPEs. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – chamada pública para apresentação de propostas*. Edital N° 7/2018. Brasília, DF, 12 de março de 2018b.

BRASIL. Edital MEC/CAPEs. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Edital N° 2/2020. Brasília, DF, 06 de janeiro de 2020.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília, DF, setembro de 2018a.

COULON, A. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução Georgina, G. S.; Sônia, M. R. S. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Tradução A. M. F. Teixeira. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, 2017, p. 1239-1250.

CUNHA, A. M.; TUNES, E. e SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, v. 21, n. 1, 2001, p. 262-280.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q. e STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 2, p. 153–178, 2016.

FREITAS, R. S. *A ocorrência da evasão do Ensino Superior – uma análise das diferentes formas de mensurar*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2016.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, 2016, p. 161-171.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S. e FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGÓRIO, J. R.; LEITE, C. C.; LEAL, B. C.; NITSCHKE, W. K.; PEDERZOLLI, F. R. S.; NOBRE, K. M.; FRAGA, M. V. B. e SILVA, C. B. O Programa de Apoio à Graduação em Química (PAG-Química) e sua contribuição para a democratização e permanência de estudantes no Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Enseñanza de Las Ciencias*, n. 3, 2017, p. 540-558.

JESUS, W. S.; ARAUJO, R. S. e VIANNA, D. M. Formação de Professores de Química: a realidade dos cursos de Licenciatura segundo as Sinopses Estatísticas. In: *X Escola de Verão em Educação Química (EVEQUIM) e III Seminário Integrador Iniciação a Docência: Ações do PIBID Química na Educação Básica*, São Cristóvão/SE, abril de 2014.

LIMA, J. P. M. e FRANCISCO Jr, W. E. Identificação e

caracterização de trabalhos publicados na QNESC sobre o PIBID/Química: uma análise inicial. In: *XVII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)*, Ouro Preto/MG, agosto de 2014.

LIMA JUNIOR, P.; ANDRADE, V. C.; FRAGA JUNIOR, J. C.; SILVA, J. A.; GOULART, F. M. e ARAÚJO, I. M. Excelência, evasão e experiências de integração dos estudantes de graduação em física. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 22, e12165, 2020.

LIMA, F. S. e ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no Ensino Superior: a realidade de uma universidade comunitária. *Revista Internacional de Educação Superior (RIESUP)*, v.4, n. 2, p. 366-386, 2018.

MASSI, L. e VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 4, 2015, p. 975-992.

NORONHA, A. P. P.; MARTINS, D. F.; GURGEL M. G. A. e AMBIEL, R. A. M. Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 143-154, 2009.

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

PEREIRA, T. M.; RECEPUTI, C. C.; MARAGLIA, P. H.; VOGEL, M. e REZENDE, D. B. Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações. *Química Nova na Escola*, v. 42, n. 1, 2020, p. 56-67.

PEREIRA, C. M.; LOPES, T. G. e GOMES, C. O PIBID e a configuração da identidade profissional: uma análise da formação de professores. *Comunicações*, v. 27, n. 2, p. 193-214, 2020.

SILVA, C. M.; MARUYAMA, J. A.; OLIVEIRA, L. A. A. e OLIVEIRA, O. M. M. F. O Saber Experiencial na Formação Inicial de Professores a Partir das Atividades de Iniciação à Docência no Subprojeto de Química do PIBID da Unesp de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, 2012, p. 184-188.

SILVA, G. G. *Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ*. Dissertação de mestrado. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

SILVA, M. G. L. e MARTINS, A. F. P. Reflexões do PIBID-Química da UFRN: para além da iniciação à docência. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 1, 2013, p. 1-7.

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

TEIXEIRA JR. *Contribuições do PIBID para formação de professores de Química*. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Abstract:** *Dropout and permanence in a teacher chemistry education course: what can PIBID offer?* This research aimed at analyzing possible correlations from participation in PIBID to the academic pathways in a chemical teacher education course. For this, it was analyzed rates about dropout, permanence, and degree from the Chemistry Teacher Education Course at the Federal University of Sergipe (UFS/ Campus de São Cristóvão) gathered through the official academic system. Interviews with a group of students were also conducted in order to understand the influences of the program in the academic pathways. The data revealed that the PIBID interferes positively in dropout, permanence and conclusion of the course investigated. The interviews indicated that the program collaborates with financial support, as well as providing academic experiences and identity with the course.

**Keywords:** PIBID, Chemistry Teacher Education, Dropout.