



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA NÍVEL MESTRADO**



**RALKMA BELCHÓ SANTOS**

**A EVASÃO NUMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOB EFEITO DA  
FORMA DE INGRESSO E DE UMA MUDANÇA CURRICULAR**

**MANAUS  
2018**

**RALKMA BELCHÓ SANTOS**

**A EVASÃO NUMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOB EFEITO DA  
FORMA DE INGRESSO E DE UMA MUDANÇA CURRICULAR**

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

**Orientador: Prof. Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier**

**MANAUS  
2018**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237e Santos, Ralkma Belchó  
A evasão numa licenciatura em ciências naturais sob efeito da  
forma de ingresso e de uma mudança curricular / Ralkma Belchó  
Santos. 2018  
176 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Thierry Ray Jehlen Gasnier  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)  
- Universidade Federal do Amazonas.

1. Licenciatura em Ciências Naturais. 2. Ingresso. 3. Currículo. 4.  
Evasão. I. Gasnier, Thierry Ray Jehlen II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

## **RALKMA BELCHÓ SANTOS**

### **A EVASÃO NUMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOB EFEITO DA FORMA DE INGRESSO E DE UMA MUDANÇA CURRICULAR.**

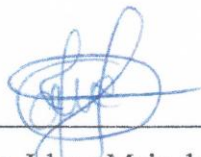
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

#### **BANCA EXAMINADORA**



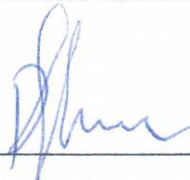
---

Prof. Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier  
Presidente da Banca.



---

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira  
Membro Interno



---

Profa. Dra. Rosilene Gomes da Silva Ferreira  
Membro Externo

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a meus pais, pela educação para  
a vida, pelo exemplo de persistência,  
paciência e integridade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e por ter me dado ânimo e coragem para concluir.

Agradeço aos meus pais, Relishon Santos e Deusa Belchó, por serem um porto seguro na minha vida. À minha irmã, Heidi Santos, pelos sorrisos com os quais encara a vida e divide-os comigo.

À Jeniffer Brito, minha namorada, pelo companheirismo, amizade e apoio a mais esta etapa.

A todos os participantes da pesquisa, pelo apoio e por disponibilizar suas percepções indispensáveis para construção desse estudo.

A todos os colegas do programa de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que estiveram comigo nesta jornada.

À professora Dra. Elizandra Vasconcelos pelo incentivo à escrita desde os primeiros artigos ainda na graduação.

Ao Prof. MSc. Jardel Claudino, pela troca de experiências, pelo apoio e dicas sobre os estudos de evasão.

A todos os professores do programa de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática por compartilhar conhecimentos que me fez crescer pessoal e profissionalmente.

A toda equipe da Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) pelo apoio. Em especial à Yara Renovato, pelo excelente trabalho e eficiência em fornecer os dados para esta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sidilene Aquino, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irlane Maia, Prof. Dr. Thierry Gasnier e Prof. Dr. Welton Oda, pelas contribuições que tornaram meu trabalho muito mais significativo.

À coordenação do curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pelo oportunidade.

Em especial a meu orientador Prof. Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier, por acreditar em meu potencial, pela dedicação e paciência em escutar minhas teimosias, desde as primeiras conversas sobre evasão em 2015.

## RESUMO

A taxa de evasão nos cursos de licenciatura em Ciências Naturais é um fator importante que agrava o problema da baixa oferta e crescente demanda de professores no ensino básico nesta área. As licenciaturas no Brasil enfrentam dificuldades como desvalorização da profissão, baixo status e condições ruins de trabalho, o que torna a concorrência baixa e aumenta a chance de ingresso de estudantes sem real interesse, o que tende a aumentar a evasão. Com a adesão das universidades federais ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), muitos estudantes adotam a estratégia de escolha pelo curso de menor nota, e não pelo de real interesse, o que também pode contribuir para aumentar a evasão. O curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é um curso singular por seu currículo generalista e pelo ensino integrado das Ciências Naturais para o ensino fundamental e não está alheio a este cenário. Além da baixa concorrência para ingresso, o currículo generalista é atraente para aqueles que acreditam ser fácil migrar para outros cursos. Em 2010, além da adesão da UFAM ao SISU, houve uma reestruturação curricular no curso, que implantou o curso noturno, buscou fortalecer a identidade docente aumentando a carga horária de disciplinas pedagógicas e reforçou o caráter generalista com um melhor balanço nas cargas horárias de disciplinas de Biologia, Química e Física. O objetivo deste trabalho foi avaliar os fatores que influenciaram na evasão do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM, com ênfase no efeito da forma de ingresso e da mudança do currículo ocorrida no ano de 2010. A base teórica utilizada foi o modelo de Robbins *et al.* (2004) pelo aspecto integrador, o que não exclui outros modelos, já que no estudo da evasão os modelos teóricos somam-se para entendimento do fenômeno. Como método, foi realizada uma análise quantitativa da variação temporal no ingresso e de fatores relacionados com a evasão a partir de dados coletados junto à Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Posteriormente, foram sorteados entre estudantes que ingressaram no curso entre 2007 a 2012 possíveis participantes até se atingir o número de 32 voluntários e realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a vivência acadêmica e motivos para permanecer ou evadir. As falas obtidas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como resultados, verificou-se que a mudança na forma de ingresso contribuiu significativamente para o aumento da evasão, diferente da mudança no currículo que não aparentou influenciar neste sentido. Cerca de 78% dos estudantes ingressaram no curso em função da nota insuficiente para o curso pretendido. Outros fatores relacionados com evasão foram sexo, idade, decepção com o curso, inadaptação, excesso de atividades, incompatibilidade com o trabalho, desmotivação, gravidez, perda familiar, greve e falta de professores. Para permanecer no curso, os motivos principais foram o envolvimento com o curso e a participação em programas institucionais. O trabalho finaliza com sugestões de combate à evasão no curso, como uma maior atenção ao apoio psicológico institucional e o fortalecimento dos programas institucionais.

Palavras chave: Licenciatura em Ciências Naturais. Ingresso. Currículo. Evasão.

## ABSTRACT

Drop-out rate in high school courses in Natural Sciences aggravates the problem of the low availability of teachers in contrast with an increasing demand in basic education in the area mentioned earlier. Graduates in Brazil face difficulties such as devaluation of the profession. Leading to low status and poor working conditions making concurrence low and increasing the chance of students assign without real interest also tends to increase students drop-out. With the adhesion of federal universities to the Sistema de Seleção Unificado-SISU (Unified Selection System) many students adopt the strategy of choosing the lowest graded course, not the one of real interest, which can also contribute to increase avoidance. The course of Natural Sciences in the Universidade Federal do Amazonas-UFAM (Federal University of Amazonas) is a unique for its general curriculum and integrates the teaching of Natural Sciences for elementary education and it is not out the depreciation courses scenario. In addition to the low concurrence for admission, the general curriculum is appealing to those who believe it is easy to migrate to other courses. In 2010 in addition to UFAM's adherence to SISU there was a restructure in the curriculum of the course that implemented the course at night. The goal was to strengthen the teaching identity by increasing the teaching time and reinforcing the generalist character with a better balance in the disciplinary loads of Biology, Chemistry and Physics. The objective of this study was to evaluate the factors that influenced the graduation of undergraduate courses in Natural Sciences from UFAM, with emphasis on the effect of the form of admission and the change of curriculum occurred in the year 2010. The theoretical basis used was the Robbins model *et al.* (2004) for the integrative aspect, which does not exclude other models since in the study of drop-out the theoretical models were added to understand the phenomenon. As a method quantitative analysis of the temporal variation in admission and factors related to students drop-out was performed, based on data collected from the Pro Rectory of Undergraduate Teaching. Subsequently among students were drawn who entered the course between 2007 to 2012 possible participants until reaching the number of 32 volunteers and conducted semi-structured interviews on the academic experience and reasons to stay or evade. The statements obtained were analyzed in light of the Bardin Content Analysis (2016). It was verified that the change in the form of entrance contributed significantly to the increase of the drop-out, different from the change in the curriculum that does not seem to have influence in this sense. About 78% of the students entered the course due to insufficient grade for the intended course. Other factors related to avoidance were sex, age, and disappointment with the course, maladaptation, and excess of activities, incompatibility with work, demotivation, pregnancy, family loss, strike and lack of teachers. The main reasons for the permanence of the students were involvement with the course and participation in institutional programs. The work ends with suggestions to combat drop-out in the course, such as greater attention to institutional psychological support and strengthening of institutional programs.

Key words: Degree in Natural Sciences. Ingress. Curriculum. Drop-out.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de orientação do sorteio dos participantes.....	57
<b>Figura 2</b> - Roteiro de estruturação das entrevistas com estudantes evadidos e egressos.....	58
<b>Figura 3</b> - Variação da evasão no cursos de licenciatura em ciências naturais entre os anos de 2005 e 2011. ....	62
<b>Figura 4</b> - Variação da evasão no cursos de licenciatura em ciências naturais após 2010. ....	63
<b>Figura 5</b> - Variação da taxa de evasão no cursos de licenciatura em ciências naturais entre os anos de 2007 à 2012 em função da forma de ingresso. ....	63
<b>Figura 6</b> - Variação da taxa de evasão no cursos de licenciatura em ciências naturais entre os anos de 2007 à 2012 em função do sexo. ....	65
<b>Figura 7</b> - Variação da quantidade de estudantes ingressos de acordo com a idade no ano de ingresso. ....	66
<b>Figura 8</b> - Variação da taxa de evasão no cursos de licenciatura em ciências naturais em função da idade no ingresso.....	67
<b>Figura 9</b> - Relacionamento com familiares. ....	78
<b>Figura 10</b> - Questões financeiras.....	134
<b>Figura 11</b> – Apoio financeiro.....	135

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos participantes evadidos entrevistados .....	68
<b>Quadro 2</b> - Perfil dos participantes egressos entrevistados .....	70
<b>Quadro 3</b> - Autoconceito dos estudantes evadidos. ....	72
<b>Quadro 4</b> - Autoconceito dos estudantes egressos. ....	73
<b>Quadro 5</b> - Qualidades declaradas pelos evadidos. ....	74
<b>Quadro 6</b> - Qualidades declaradas pelos estudantes egressos. ....	75
<b>Quadro 7</b> - Dificuldades pessoais enfrentadas pelos estudantes evadidos. ....	76
<b>Quadro 8</b> - Dificuldades pessoais enfrentadas pelos estudantes egressos. ....	77
<b>Quadro 9</b> - Apoio familiar na escolha evadidos .....	79
<b>Quadro 10</b> - Apoio familiar na escolha egressos.....	82
<b>Quadro 11</b> - Curso pretendido. ....	85
<b>Quadro 12</b> - Motivo da escolha do curso de LCN .....	86
<b>Quadro 13</b> - Falas dos estudantes ingressos através do PSM.....	88
<b>Quadro 14</b> - Falas dos ingressos através do PSC e SISU .....	89
<b>Quadro 15</b> - Estrutura educacional conforme fala dos evadidos. ....	90
<b>Quadro 16</b> - Estrutura educacional conforme fala dos evadidos. ....	92
<b>Quadro 17</b> - Expectativa quanto ao curso, estudantes evadidos.....	95
<b>Quadro 18</b> - Expectativa quanto ao curso, estudantes egressos .....	97
<b>Quadro 19</b> - Disciplinas mantidas da grade curricular 2003 .....	101
<b>Quadro 20</b> - Disciplinas extintas da grade curricular 2003. ....	102
<b>Quadro 21</b> - Disciplinas reformuladas da grade curricular 2003 para a de 2010.....	102
<b>Quadro 22</b> - Disciplinas acrescentadas para compor a grade curricular de 2010. ....	103
<b>Quadro 23</b> - Currículo segundo os estudantes ingressos antes de 2010.....	105
<b>Quadro 24</b> - Currículo segundo os estudantes ingressos entre 2010 e 2012. ....	107
<b>Quadro 25</b> - Metodologias segundo os estudantes egressos. ....	110
<b>Quadro 26</b> - Cotidiano e Atividades, evadidos. ....	116
<b>Quadro 27</b> - Cotidiano e Atividades, egressos .....	118
<b>Quadro 28</b> - Situações estressoras, egressos .....	127
<b>Quadro 29</b> - Situações positivas para os participantes evadidos .....	130
<b>Quadro 30</b> - Situações positivas egressos.....	131
<b>Quadro 31</b> - Motivo de saída. ....	141
<b>Quadro 32</b> - Situação dos participantes Evadidos.....	144
<b>Quadro 33</b> - Motivos para permanência egressos .....	146
<b>Quadro 34</b> - Situação dos participantes Egressos.....	148

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 JUSTIFICATIVA .....	20
1.2 OBJETIVO GERAL .....	21
1.2.1 Objetivos específicos.....	21
1.3 COMPREENDENDO OS ESTUDOS SOBRE EVASÃO.....	21
1.4 CONTEXTUALIZANDO SOBRE A EVASÃO NO BRASIL .....	25
1.5 CONTEXTUALIZANDO SOBRE A EVASÃO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL.....	31
<b>CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	38
2.1 O CONCEITO DE EVASÃO .....	38
2.2 CATEGORIAS DE EVASÃO.....	39
2.3 OS MODELOS DE EVASÃO.....	40
2.4 CONTEXTUALIZANDO SOBRE O SISTEMA DE INGRESSO.....	44
2.4.1 Descrição do PSC.....	45
2.4.2 Descrição do SISU .....	47
2.5 CONTEXTUALIZANDO SOBRE O CURRÍCULO E HISTÓRICO DO CURSO.....	49
<b>CAPÍTULO 3 QUESTÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA</b> .....	54
3.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	54
3.2 ASPECTOS DA PESQUISA.....	54
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	55
3.4 PRIMEIRA FASE.....	55
3.5 SEGUNDA FASE.....	56
3.6 AS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES COMO ACONTECERAM .....	59
3.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	59
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	61
4.1 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS.....	61
4.1.1 A variação na taxa de evasão entre os anos 2003 a 2012.....	61
4.1.2 Evasão de acordo com o sexo .....	64
4.1.3 Evasão de acordo com a idade de ingresso .....	65
4.2 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVAS DAS ENTREVISTAS.....	67
4.2.1 Aspectos do perfil dos estudantes .....	68

4.2.2 Autoconceito .....	71
4.2.3 Família.....	78
4.2.4 Apoio familiar na escolha do curso.....	79
4.3 ASPECTOS LIGADOS AO INGRESSO.....	84
4.3.1 Trajetória pré-ingresso .....	84
4.3.2 Ingresso .....	85
4.4 ESTRUTURA FÍSICA DO CURSO. ....	89
4.5 ASPECTOS LIGADOS AO CURSO.....	94
4.5.1 Expectativas com o curso.....	94
4.5.2 Currículo.....	99
4.5.3 A Reestruturação curricular .....	100
4.5.4 Corpo docente .....	112
4.6 INTEGRAÇÃO ACADÊMICA .....	114
4.6.1 Situações estressantes.....	125
4.6.2 Situações positivas .....	129
4.7 QUESTÕES FINANCEIRAS.....	132
4.8 ASPECTOS LIGADOS A EVASÃO E PERMANÊNCIA.....	135
4.8.1 A decisão de evadir .....	135
4.8.2 A desistência sob a ótica dos participantes .....	137
4.8.3 Motivo de saída de cada participante .....	138
4.8.4 Arrependimento.....	142
4.8.5 Situação atual dos participantes .....	144
4.8.6 Fatores de permanência.....	145
4.8.7 Situação dos participantes egressos.....	148
4.8.8 Ações para o combate à evasão na licenciatura em ciências naturais sugeridas pelos participantes. ....	149
4.9 (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE E APÓS O CURSO SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS.....	152
4.9.1 Vislumbre do egresso de licenciatura em ciências naturais .....	155
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>173</b>

## APRESENTAÇÃO

Iniciei a vida acadêmica em 2010, ingressei através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Na verdade, Ciências Naturais não era o curso que realmente eu queria, assim como outros estudantes do curso. Isto, porque inicialmente, meu interesse era cursar biotecnologia, tanto que as disciplinas de Genética, Biologia Celular e Bioquímica foram mais cativantes durante a graduação. Contudo, no estágio supervisionado a ideia de ensino e aprendizagem fizeram sentido, desde então me motiva o desejo de aprender junto e incentivar outras pessoas na busca pelo conhecimento.

Após o término da graduação em 2015, mantive contato com professores e outros colegas da instituição, semanalmente nos reuníamos para discutir artigos e assuntos pertinentes ao Ensino de Ciências. Desde o início da graduação me incomodava a quantidade de colegas que haviam abandonado o curso. Então, passei a estudar sobre a evasão com intuito de identificar as causas e levantar ideias de como enfrenta-la. Assim, me interessei pelo estudo da evasão, comecei a buscar livros e artigos nacionais e internacionais sobre o assunto e descobri que o professor Thierry Gasnier possuía certo conhecimento sobre o assunto, pois orientava outro mestrando sobre o tema, daí surgiu a parceria. Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), em nível de mestrado, já havia discutido bastante sobre o assunto e o interesse em investigar a evasão no curso Licenciatura em Ciências Naturais já estava bastante amadurecido.

Ao iniciar a pesquisa encontrei muito apoio principalmente dos professores e colegas do curso, afinal a evasão era um fenômeno conhecido, mas não se tinham estudos. A medida que os professores envolvidos com o curso ouviam falar sobre a pesquisa, eles reforçavam a importância, e as melhorias que poderia trazer, isso funcionou como uma motivação a mais pelo estudo. Para os estudantes do curso, os egressos que conseguem ingressar no mestrado, torna-se uma espécie de exemplo, de referencial. Por isso, sempre me procuravam para fazer perguntas sobre como ingressar no mestrado, assim como, eu os perguntavam sobre o motivo que os fizeram escolher Licenciatura em Ciências Naturais. Essa troca de informações permitiu aguçar o gosto despertado no estágio supervisionado da graduação, notei que em muitos casos, eles, os estudantes, só precisavam de orientação, de alguém que diga que é possível, e como fazer para alcançar seus objetivos. Isto remete a condição de professor, como diz Rubem Alves, o professor é aquele que ensina as pessoas a sonhar e torna possível que os sonhos sejam alcançados. Sendo assim, eu acredito na capacidade da educação em transformar vidas e quero ser aquele professor, ou melhor, educador que faz sonhar, e que motiva o alcance desses sonhos.

## CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Conhecer o fenômeno da evasão nos cursos de ensino superior é importante para o planejamento de estratégias que visem sua redução, especialmente nos cursos de licenciatura, onde as taxas são elevadas e cujas particularidades os diferenciam de outros cursos. Dentre as licenciaturas cujo fenômeno é necessário compreender, encontram-se os cursos que preparam para o Ensino de Ciências. Argumento relevante em favor disso consiste nos resultados negativos que estudantes de Ciências brasileiros têm obtido na aprendizagem de Ciências, dado que, conforme a última avaliação em 2015 do Programa Internacional de Avaliação Comparada - PISA<sup>1</sup>, o Brasil ocupa a 63ª colocação, em Ciências, entre 70 países investigados. Isto deve-se muito à defasagem na formação de professores nessa área, resultado da baixa atratividade na carreira docente e de características específicas dos cursos que têm acentuado o processo de evasão (LIMA; MACHADO, 2014). Desse modo, investigar as especificidades do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e analisar suas influências na deserção de estudantes, possibilita um melhor conhecimento do fenômeno da evasão e permite deliberar medidas que fortaleçam a formação de professores de Ciências.

A evasão é uma interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005), que pode ser compreendida como uma mudança de curso na mesma instituição, ou uma mudança para um curso de outra instituição, assim como, uma evasão definitiva do sistema educacional, (BRASIL, 1996). Na evasão do Educação Superior, é mais comum acontecer reopção de curso ou de instituição que a desistência do sistema de ensino. Isto difere da Educação Básica, no qual a deserção frequentemente implica no abandono do sistema educacional. Independentemente do tipo de evasão, o estudo deste fenômeno é fundamental, pois permite a avaliação de fatores que levam os estudantes a seguir ou desistir de cursos, e a tomada de ações para minimizar o problema.

A evasão na Educação Superior é um fenômeno social complexo (MOROSINI et al., 2011), que envolve a interação de diferentes determinantes como: psicológicos, socioculturais, organizacionais e político-econômicos (KRUGER et al., 2011). As causas psicológicas são resultantes das condições individuais, como imaturidade, rebeldia e depressão. Já nas socioculturais, o referido fenômeno está associado a fatores cognitivos e psicoemocionais dos estudantes, relativos ao contexto social e as características de seus

---

<sup>1</sup> *Program for International Student Assessment - PISA*. O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

familiares. As causas organizacionais, por sua vez, incluem efeitos dos aspectos das instituições que podem influir sobre a taxa de evasão, tais como: métodos de ensino e currículos inapropriados. No que se refere às causas político-econômicas, destacam-se os custos e benefícios ligados à decisão, que envolvem fatores individuais e institucionais (KRUGER et al., 2011).

A evasão pode ser vista pela ótica institucional e pela ótica do estudante. Para a instituição, a evasão pode indicar problemas com a qualidade do ensino, estrutura institucional, gasto de recursos públicos, ou até mesmo, um “prejuízo” social, pois o evasor ocupou uma vaga que poderia ter sido de um estudante que concluísse, conseqüentemente aumentando o capital intelectual da sociedade. Por outro lado, visto sob a ótica do estudante, deixar o curso pode prejudicar o seu futuro, mas também pode ser uma boa decisão que represente melhor seus desejos profissionais e permita seguir a vida e conquistar outras oportunidades (MARTINEZ R.; MARTINEZ F., 1988).

Os fatores predominantes na evasão podem ser classificados em três ordens: fatores individuais, fatores internos e fatores externos (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO, 1996).

Os fatores individuais estão associados propriamente aos estudantes: relação com as habilidades de estudo, personalidade, formação escolar anterior, escolha precoce da profissão, dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, incompatibilidade entre vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho, desencanto ou desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes e a descoberta de novos interesses que levam à realização de um novo vestibular.

Os fatores internos, relacionados aos cursos e instituições, como: currículos desatualizados, alongados, longas cadeias de pré-requisitos; falta de clareza no projeto pedagógico do curso; critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica ou desinteresse dos docentes; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; estrutura insuficiente de apoio ao ensino na graduação e falta de autoavaliação institucional que considere os anseios dos estudantes. Estas são dificuldades que estudantes dos diversos cursos enfrentam, os quais, de acordo com a Comissão Especial no estudo supramencionado acentuam a deserção do ensino superior.

Os fatores externos estão ligados às questões socioculturais e econômicas como: o status social da profissão, a remuneração, as condições de trabalho e o reconhecimento pela

profissão exercida. Estes seriam reflexos de condições e julgamentos da sociedade, externos ao sujeito e à instituição e influenciados pelo contexto socioeconômico e às políticas governamentais adotadas.

Os estudos sobre evasão no ensino superior iniciaram na segunda metade do século XX. Nos Estados Unidos, a preocupação com a evasão é refletida principalmente nos trabalhos de Vicent Tinto (1975) que desenvolveu um dos primeiros modelos de evasão o “Modelo de Integração do Estudante” (MIE), para análise da evasão no sistema universitário. Na Espanha, foi publicado um estudo pela Universidade de Madrid em 1991, conhecido como “Relatório Latiesa” com dados de 1960 a 1986 sobre evasão em universidades europeias e norte-americanas, com esse relatório foi possível identificar que as taxas de evasão eram menores na Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto as maiores taxas de evasão ocorriam nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha, as comparações do fenômeno nestes países ajudaram a melhorar a compreensão do efeito de diferentes metodologias e políticas educacionais.

Na América Latina, há estudos da década de 1950, como os estudos da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES) no México, que apresentou trabalhos anualmente visando amenizar os problemas encontrados na educação Superior, entre eles a Evasão. Mas os estudos sobre evasão ganharam evidência na década de 1990. Muitos trabalhos discutiram a evasão, mas merece destaque uma coletânea de trabalhos sobre evasão com tema: "*Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*" (CHAIN, 2001), que inclui uma proposta com estratégias concretas para instituições combaterem a evasão.

Os estudos latino-americanos ganharam maior destaque a partir das Conferencias Latino-Americanas sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), organizadas em parceria com o projeto internacional ALFA-GUIA. A primeira CLABES foi celebrada em Manágua na Nicarágua em 2011 e desde então acontece anualmente em diferentes países Latino-Americanos. Trata se de um projeto cooperativo que gerencia uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES), com o intuito de investigar o abandono estudantil de forma profunda e abrangente, como resultado propõe medidas para fortalecer a permanência dos estudantes na educação superior.

No Brasil, o tema da evasão começou a ganhar destaque nos anos 90, quando passou a ser avaliado como indicador para alocação de verbas federais nas universidades. O trabalho inicial mais expressivo no Brasil foi realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, formada pelas universidades federais e estaduais superiores públicas do país. O



trabalho dessa comissão foi publicado em 1996, mostrou-se importante pelo panorama nacional atingido, e embasa as pesquisas sobre evasão do ensino superior no Brasil.

A evasão nos cursos de licenciaturas possui especificidades e diferenças na importância relativa dos motivos de evasão. Fatores apresentados para evasão de forma geral tornam-se insuficientes para explicar esse fenômeno nas licenciaturas, visto que, os estudantes das licenciaturas enfrentam as dificuldades gerais da vida acadêmica, e somados a estas, os agravantes de uma vislumbre profissão docente. Esses aspectos são refletidos no desinteresse dos estudantes pela profissão face à crescente desvalorização da carreira, condições adversas de trabalho, falta de segurança na escola, desprestígio social e falta de perspectivas na carreira docente. (GOMES, 1998; LAPO, 1999; LIMA; MACHADO, 2014). Além disso, podem existir outros agravantes relacionados a peculiaridades de cursos generalistas, como é o caso da Licenciatura em Ciências Naturais.

Na década de 70 iniciaram os cursos de Licenciatura em Ciências de curta duração que intencionavam principalmente a formação de professores em maior quantidade, menos tempo e menor custo possível (PASSOS; OLIVEIRA, 2008). Esse tipo de de/formação de professores não era adequado, uma vez que o tempo de integralização do curso não permitia aprofundamento nos assuntos (TAVARES, 2006). A Lei Nº 9.394/96, extinguiu os cursos de curta duração (BRASIL, 1996), entretanto, a formação de professores de Ciências para esse nível de ensino é pouco assumida pelas universidades (MAGALHÃES JUNIOR; OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2012). Atualmente a grande maioria dos professores atuantes no ensino de Ciências Naturais são Licenciados em Ciências Biológicas (MAGALHÃES JUNIOR; OLIVEIRA, 2005), (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). Esse contexto, contribui para a falta de identidade e implica na desvalorização do curso, que indiretamente influi de forma negativa nas características de ingresso. Considerando isso, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais possivelmente possui intrínseco a seu aspecto curricular generalista peculiaridades que direcionam para um índice de evasão ainda maior.

A Licenciatura em Ciências Naturais é um curso que forma professores especializados em atuar no Ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de especializado no nível de ensino em que atua, ele é generalista por ter um currículo amplo, isto é, com disciplinas das principais áreas das ciências. A característica generalista sem um aprofundamento pode sugerir a ideia de pouco especializado, algo que restringe a perspectiva do termo. O aspecto generalista do currículo de ciências favorece o saber unitário, para o qual os eixos temáticos do currículo podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar. A abordagem interdisciplinar consiste na interatividade mútua, na qual as disciplinas

influenciam e podem ser influenciadas pelas outras reestabelecendo a unidade do conhecimento (JAPIASSU, 1976 apud AIRES, 2011). Na natureza, os fenômenos não são unicamente físicos, químicos ou biológicos. Para efeito didático, é costume organiza-los em caixinhas separadas e os nomear de Biologia, Química, Física, Matemática, Geologia, Astronomia etc., separa-se algo que está intrinsecamente ligado e dessa forma não é possível compreender a complexidade dos fenômenos naturais. Esses fenômenos transcende a perspectiva reducionista, são maiores que análises realizadas por um único viés. Conforme Canziani (2015, p. 150) "quando se rompe com o conhecimento disciplinarizado amplia-se a compreensão de mundo de um modo mais totalizante." Sendo assim, o currículo generalista do curso de Licenciatura em Ciências favorece o conhecimento dos fenômenos de forma integral, para que sejam trabalhados no ensino fundamental a complexidade desses fenômenos.

Nos anos finais do ensino fundamental (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries), nos quais os licenciados em Ciências Naturais atuam, os estudantes passam a ter contato com professores das diferentes áreas, em contraste com os anos iniciais em que tinham apenas um professor. Há aspectos positivos nesta mudança, como um contato com mais pontos de vista de vários professores e a possibilidade de se aprofundar mais em cada área. Entretanto, também há maior tendência a se fragmentar os conhecimentos. O profissional que atua neste nível precisa ter consciência e preparo para trabalhar considerando as particularidades desta etapa de formação. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma grande variedade de conteúdos teóricos das disciplinas científicas que devem ser trabalhados na perspectiva de compreender e interpretar o mundo (BRASIL, 2016). Nesse sentido, o Licenciado em Ciências Naturais foi constituído em seu processo de formação quanto aos aspectos generalistas e interdisciplinares para o trabalho com os anos finais do ensino de ciências.

Atualmente a grande maioria dos professores atuantes no ensino de Ciências Naturais são Licenciados em Ciências Biológicas (MAGALHÃES JR.; OLIVEIRA, 2005), (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). Esse contexto contribuiu para a falta de identidade e implica na desvalorização do curso, que indiretamente influi de forma negativa nas características de ingresso. Considerando isso, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais possivelmente possui, intrínseco a seu aspecto curricular generalista, peculiaridades que direcionam para um índice de evasão ainda maior.

O mecanismo de ingresso nos cursos universitários é um aspecto pouco abordado em estudos de evasão nas licenciaturas, mas cujo efeito pode ser significativo. Mecanismos de ingresso que permitem escolhas de curso baseadas prioritariamente em notas de corte

possibilitam que candidatos sem afinidade com um curso ocupem vagas que poderiam ser ocupadas por pessoas com maior afinidade, e posteriormente o abandone, na próxima oportunidade de trocar o curso.

A evasão pode estar aumentando nas licenciaturas em função das características do ingresso ao ensino superior brasileiro, através do Sistema Único de Seleção Unificada (SISU). O modelo de acesso, incentiva comportamentos estratégicos na forma como acontece a opção pelo curso. Pesquisas recentes, como a de Szerman (2015) e Li (2016), demonstraram que as características de ingresso têm refletido na escolha dos estudantes pela menor nota e não pelo curso real de interesse. Assim, os alunos têm desertado após se matricularem em cursos menos preferidos.

Outro aspecto que tem sido pouco analisado e pode estar relacionado com a evasão nos cursos de licenciaturas é a questão curricular (CLAUDINO, 2017). Houveram reformulações nos currículos visando o fortalecimento da docência em meados dos anos 90 e no início dos anos 2000, quando ocorreu a promulgação de importantes leis no campo educacional e discussão de políticas específicas para a área educacional. Além disso, data desse mesmo período, o início das reformulações nos modelos de formação de professores generalistas, esses aspectos, direcionam para necessidade de revisão dos currículos de cursos de formação docente orientados para uma lógica generalista (MELLO, 2000). Além disso, percebe-se a eminente necessidade de investigar se as características curriculares possuem relação com a evasão nesses cursos.

A estrutura curricular de Licenciatura em Ciências Naturais, pelo aspecto generalista possibilita acesso as disciplinas que trabalhem a Biologia, a Química, a Física, a Geologia, a Astronomia e a Matemática. Isso atrai estudantes com interesse em outros cursos, pela disponibilização de disciplinas de várias áreas. Nisso, quando ingressam no curso de real interesse as disciplinas correlatas podem ser aproveitadas. Semelhante a isso, o currículo generalista oportuniza estudantes com interesse em outras áreas optarem por Licenciatura em Ciências Naturais como uma forma de preparo, tornando assim, um trampolim para o curso de real interesse. Quando aprovados no curso de real interesse abandonam o curso aumentando a taxa de evasão. Um aspecto semelhante foi apresentado por Latiesa (1992) ao afirmar que:

Nos referimos aos alunos deslocados, que não puderam cursar a carreira que queriam. Este fator é um motivo muito importante de abandono em ciências, que recebe alunos não admitidos em Medicina, Veterinária, etc., começa a ser importante

em muitas outras carreiras, pelo contingente cada vez maior de alunos que são rejeitados em suas primeiras escolhas. (p. 414, tradução nossa).

Semelhante a isso, a características generalistas do curso pressupõe a atuação de professores que trabalhem de maneira integradora as disciplinas e conteúdos ministrados, caso contrário, aqueles estudantes atraídos pelo currículo mais abrangente em diferentes áreas podem ainda evadir-se, ao deparar-se com disciplinas ministradas como estanques, principalmente disciplinas de exatas, ou/e Biológicas desarticuladas do caráter interdisciplinar do curso. Isso, é resultado da resistência dos professores aos currículos interdisciplinares, reflexo da tradição disciplinarizada, e por isso, eles preferem disciplinas de suas áreas específicas de formação e oferecem relutância aos programas interdisciplinares (SILVA M.; BRIZOLLA; SILVA E., 2013; CANZIANI, 2015). Dessa maneira, as unidades temáticas que foram imaginadas interdisciplinares em seu currículo formal, terminam desarticuladas do caráter integrador.

O Currículo do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas foi modificado, para atender a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a partir de 2003 (BRASIL, 2002). Este currículo ficou ativo até o ano de 2009, quando houve outra mudança curricular implementada a partir de 2010. Este currículo teve a inclusão de novas disciplinas, a adequação da carga horária às exigências legais e possibilitou o início do curso noturno em Ciências Naturais. Essas mudanças foram importantes para enfatizar os aspectos pedagógicos do curso, no entanto, não há estudos que retratem se impactou na evasão do curso.

Considerando os aspectos apresentados, a presente pesquisa teve como lócus a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e investigou a evasão, identificando o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais dos anos de 2007 a 2012. Para isso, analisou os fatores que mais influenciaram para a evasão, enfatizando, a forma de ingresso no curso, assim como, a reestruturação no currículo acontecida nesse período. Com base nesses estudos, e através de análises documentais dos ingressos e egressos junto ao setor de matrícula, assim como, com a utilização de entrevistas aplicadas aos participantes, interpretadas a luz da análise do conteúdo (BARDIN, 2016), buscou-se entender: Quais as causas de evasão do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM e qual a influência da forma de ingresso e da reestruturação do currículo nessa evasão?

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A intenção inicial em investigar a causa da evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais esteve associada a meu processo de formação no curso. Após o ingresso numa turma com 37 estudantes, acompanhei a desistência de muitos colegas. Às vezes deixavam o curso oficialmente, noutras simplesmente não apareciam mais, de modo que, dos 37 ingressos apenas 4 concluíram o curso. Diante disso, surgiram os questionamentos de quais razões os levavam a desistir e quais medidas podiam amenizar isso. Essas inquietações e a intenção de possibilitar melhorias ao curso foram as motivações que levaram a busca de informações sobre a formação de professores de Ciências, a importância de sua atuação na formação dos estudantes e os motivos que levam muitos estudantes de Licenciatura em Ciências Naturais a evadirem.

A crescente demanda por professores de Ciências Naturais e a pouca oferta desses profissionais, levam a busca de motivos pelos quais exista a baixa formação de educadores específicos dessa área. Dentre os fatores possíveis, a evasão configura-se como uma grande responsável pelo problema, que é frequente nas licenciaturas, onde é comum que a taxa de evasão supere 50% dos alunos ingressantes (GOMES, 1998). Sendo assim, identificar as causas da evasão na Licenciatura em Ciências Naturais apresenta-se como uma forma imprescindível de combatê-la, oportunizando assim uma maior taxa de formação de educadores que possam atender à necessidade da área.

A evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais implica na falta de educadores formados na área. Dessa forma, a maioria dos professores que estão se formando e ministrando aulas no ensino fundamental é oriunda de cursos de licenciatura plena em Biologia, em função também do reduzido número de cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). A Licenciatura em Ciências Naturais possibilita uma formação interdisciplinar que permite trabalhar esses aspectos no ensino fundamental. Com ingresso de outro profissional, como citado por Garcia, Fazio e Panizzon (2011), há uma tendência em priorizar a biologia, dessa maneira, as áreas de Química, Física, Geologia etc. e a interdisciplinaridade na abordagem dessas áreas são ignoradas. Com isso, a evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais implica em déficit de professores especializados na área e isso compromete o ensino de Ciências para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O relatório da Comissão Especial de Estudo de Evasão (1996) assegura a importância de pesquisas que possam identificar as características da evasão de maneira mais detalhada,

ou seja, em nível de curso. Veloso e Almeida (2013) compartilham desta opinião, defendendo que os estudos sobre evasão devem ser mais aprofundados, visando compreender os fatores que a ocasionam.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Avaliar os fatores que influenciaram na evasão do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM, com ênfase no efeito da forma de ingresso e da mudança do currículo ocorrida no ano de 2010.

### 1.2.1 Objetivos específicos

Caracterizar a importância relativa da forma de ingresso e a reestruturação curricular enquanto fatores que influenciaram na evasão do curso.

Identificar no perfil dos estudantes egressos as características importantes para a permanência no curso.

Contribuir para o estabelecimento de diretrizes a fim de amenizar o fenômeno da evasão no curso.

## 1.3 COMPREENDENDO OS ESTUDOS SOBRE EVASÃO

Os primeiros trabalhos sobre evasão descritos na literatura mundial são apresentados por volta da década de 70. Merece destaque o estudo de Spady (1970), baseado na teoria do suicídio de Durkheim. O autor argumenta que o suicídio é o resultado da quebra do indivíduo ao sistema social por sua incapacidade de se integrar na sociedade. Há uma probabilidade de aumento de suicídio quando a filiação social é insuficiente. Para Spady, neste mesmo estudo, esses tipos de integração afetam diretamente a retenção dos alunos na faculdade. Nisso, a evasão é vista como resultado da falta de integração dos alunos no/ao ambiente de ensino superior. Este autor também observa que o ambiente familiar é uma das principais fontes que expõem os alunos a influências, expectativas e exigências, afetando seu nível de integração social na faculdade.

Vicent Tinto está entre os autores pioneiros a desenvolver estudos sobre evasão no ensino universitário. Em 1975, ele fez uma revisão teórica dos estudos que vinham sendo realizados sobre o tema, intitulada: “Evasão em Ensino Superior: uma revisão e síntese teórica

de uma pesquisa recente”. Nesse estudo, Tinto aponta alguns problemas nos trabalhos sobre evasão, quais sejam: falta de diferenciação entre tipos de evasão, como a evasão temporária, voluntária ou gerada pelas regras institucionais reunidas sob o mesmo rótulo, produzindo assim, dados contraditórios e procedimentos equivocados. Outro fator relatado pelo autor diz respeito à ausência de modelos teóricos que possibilitem explicar o fenômeno e não apenas descrevê-lo.

Com base nesse trabalho e na crítica tecida, Tinto formulou um dos primeiros modelos teóricos sobre evasão em universidades de ensino superior denominado: “Modelo de Integração do Estudante” (MIE). Esse modelo foi baseado em dados sobre estudantes ingressos desde a década de 1960, para ele, a evasão está relacionada ao nível de envolvimento do estudante com a instituição à qual esse faz parte.

Esse modelo proposto por Tinto pode ser entendido como um modelo institucionalmente orientado, que tem como conceitos centrais os de integração acadêmica e social à instituição, os quais sugerem que a decisão do estudante de permanecer ou deixar a instituição é influenciada pelo processo longitudinal de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos. Durante esse processo, as experiências dos estudantes com esses sistemas modificam seus compromissos com a instituição e com o objetivo de graduar-se, de forma a levá-los a permanecerem na instituição ou a optarem por uma dentre as várias formas de evasão.

Outro estudo importante foi publicado pela Universidade de Madrid, na Espanha e ficou conhecido como “Relatório LATIESA”, em função da organizadora Margarita Latiesa (LATIESA et al., 1992). Esse estudo coletou dados sobre a evasão em universidades europeias e norte-americanas no período de 1960 a 1986 e trouxe uma sinopse de fatores e índices de evasão em alguns países e universidades.

Um aspecto relevante da evasão que foi observado no estudo Relatório foi a abrangência. Ele fez referência a diversos países, destacando os que possuem os menores e maiores índices do fenômeno. Os melhores rendimentos do sistema universitário em termos de baixa evasão foram da Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto que os piores resultados foram dos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. Com isso, nota-se que as características específicas de cada país podem significar maior ou menor taxa de evasão.

Entretanto, o Relatório Latiesa também destacou que dentro de um mesmo país os fatores mais importantes a influenciar a evasão podem variar entre universidades. Por exemplo, na Faculdade de Ciências de Paul Sabatier, da França, os principais fatores encontrados foram: a decepção e o desconhecimento sobre o curso. Na Universidade de Nice:

a questão econômica e a falta de interesse pelo curso. Na Universidade de Haute-Bretagne: a dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho. Portanto, é necessário cuidado ao se generalizar modelos de evasão mesmo dentro de um país, pois que cada local possui seus problemas sociais, contexto históricos e suas especificidades que poderá refletir no perfil de evasão.

Estudos posteriores foram gradualmente adicionando novos fatores que passaram a compor o escopo teórico dos fatores que influenciam na evasão. Isso acontece porque os aspectos da evasão vão sendo questionados e ganham novas dimensões. Inicialmente o fenômeno foi visto com mais ênfase envolvendo os fatores organizacionais, vistos como primordiais no processo de integração acadêmica. Pascarella (1985) reconhece que a integração está presente, mas também, avalia que se a evasão for investigada ao final do segundo ano após ingresso, ela terá diminuído, e isso se dá pelo maior envolvimento do acadêmico com sua própria aprendizagem. Dessa forma, o esforço e engajamento do estudante também são determinantes para sua permanência.

Até então, a integração do estudante era um fator comum nos estudos de evasão, no entanto, Bean (1980) percebe a falta de alusão ao papel desempenhado pelos fatores externos na definição de percepções, compromissos e da própria permanência dos estudantes no ensino superior. Para ele, a satisfação com os estudos opera de forma semelhante à satisfação no trabalho, um processo que é variável e que tem um impacto direto sobre as intenções de abandono pelo estudante.

Tinto (1989), apresenta outro aspecto influente na evasão está relacionado ao processo de admissão, quando o aluno faz o primeiro contato com a universidade, na investigação dos requisitos de admissão ou anterior a isso. Através das informações divulgadas socialmente ou por de meios de comunicação os estudantes formam as primeiras impressões sobre as características sociais e intelectuais daquele ambiente. Essas impressões geram expectativas que influenciam na qualidade das primeiras interações estabelecidas com a instituição. Essas expectativas podem levar a decepção antecipada. Ele põe em movimento uma série de interações imaginadas e quando diferem muito daquilo que ele esperava pode conduzir ao atrito e à evasão.

Desde o trabalho amplamente citado de Tinto (1975), os estudos sobre evasão tornaram-se passíveis de análise empírica sistemática. Apesar de ter uma impressão de quais tipos de ação parecem funcionar na redução da evasão, ainda não é possível dizer aos gestores universitários, quais as ações e como elas podem funcionar em relação a cada universidade e em relação aos tipos de alunos lá presentes (TINTO, 1993).



Partindo do pressuposto da teoria do suicídio de Durkheim, Tinto (1993) sugere que a evasão é resultado das influências que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre a vontade dos estudantes em permanecer na faculdade. Em seu modelo longitudinal, o autor apresenta a influência de quatro conjuntos de fatores sobre a decisão de evadir: atributos prévios à entrada na faculdade, como *background* familiar, habilidade e escolaridade; a inter-relação entre os objetivos e comprometimento da instituição e dos alunos; o conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social, como performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição, atividades extracurriculares; e, por fim, a integração acadêmica e a integração social que os itens anteriores proporcionam.

Ethington (1990) confirma a importância do valor atribuído à assistência universitária em favor do reforço dos objetivos dos estudantes. Essas ideias já haviam sido exploradas por Tinto no que se refere ao comportamento de persistência do aluno. O estudo incorpora uma construção que reflete o compromisso com a meta de conclusão da faculdade.

Na América Latina, os estudos sobre evasão sobressaíram-se no início da década de 1990 quando o tema despertou a atenção de educadores preocupados em verificar os índices de formação estudantil no ensino superior. Dentre estes, destaca-se a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES) no México fundada em 1950 e que apresenta trabalhos anualmente visando amenizar os problemas encontrados na educação superior, entre eles a Evasão. Dentre os trabalhos apresentados merece destaque a proposta metodológica para o estudo da evasão com tema: "*Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*" (CHAIN, 2001). Essa proposta é uma junção de trabalhos que discutem a evasão. Um aspecto relevante encontrado, diz respeito às recomendações que se configuram como possibilidades para acompanhamento e amenização do fenômeno. Isto, apresenta-se como um diferencial, uma vez que outros trabalhos em sua grande maioria, discutem a evasão, ofertam modelos para estudo, no entanto, poucas são as estratégias pragmáticas oferecidas às instituições como estratégias no combate evasão.

Em âmbito de América Latina nenhuma iniciativa é tão expressiva como as Conferências Latino-Americanas sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES) iniciadas em 2011. Anterior a isto, os trabalhos sobre evasão eram, na grande maioria, pontuais. Não havia uma integração de interesse maior entre países, contrastando os diferentes fatores que causavam a evasão em suas regiões. Com a parceria das CLABES e o projeto internacional ALFA-GUIA, os estudos sobre evasão ganharam proporções continentais. Esse projeto é coordenado pela Universidade Politécnica de Madrid, reúne universidades europeias

de Portugal, Espanha, Itália, França e 14 (quatorze) universidades da América Latina que envolve os seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Com isso, o tema passou a ser discutido nas CLABES, criou-se um repositório<sup>2</sup> para os trabalhos apresentados nessas conferências que além de apresentar as especificidades dos diferentes estudos, permite integrar o estudo do fenômeno, propiciando o conhecimento de diferentes ações tomadas no combate à evasão.

#### 1.4 CONTEXTUALIZANDO SOBRE A EVASÃO NO BRASIL

As publicações sobre evasão no Brasil tiveram maior expressividade a partir da década de 1990. Em 1993, Bueno apresenta um trabalho importante em âmbito nacional. Nesse trabalho, a evasão de alunos é examinada levando-se em conta questões ligadas à escolha profissional, às expectativas de realização pessoal, à expectativa de sucesso profissional esperada por cada curso, às dificuldades de adaptação à vida universitária e à estrutura curricular. A quantidade de cursos não era vasta e já existiam cursos com maior e menor prestígio. Os mais valorizados eram Medicina, Engenharia e Direito; para estes estavam associados atributos como: altos salários, inexistência de desemprego, inteligência elevada, dificuldade nos estudos, felicidade, riqueza. Características essas que não destoam muito das condições presentes. Em contrapartida, nessa mesma época os cursos de enfermagem, eletricitista e escriturário representavam atributos como baixos salários, pouca felicidade, pobreza, pouca inteligência e desemprego. Esses aspectos somados à dificuldade de adaptação ao currículo escolar foram considerados como fatores principais que contribuíam para o abandono do ensino superior brasileiro da época.

Os estudos de evasão na década de 1990 estavam iniciando seu processo de expansão, o interesse por pesquisas na área estava despertando a atenção de pesquisadores. Em 1996 foi publicado um estudo sem precedentes no Brasil, com a instituição de uma comissão formada pela parceria entre Ministério de Educação (MEC) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), surgiu a “Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas universidades brasileiras”, com o objetivo de efetuar um levantamento acerca do tema com abrangência nacional (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO, 1996). Para tal, foram escolhidos coordenadores regionais para o levantamento dos índices de evasão em suas respectivas regiões, e houve um alcance maior na abrangência do

---

<sup>2</sup> Repositório de Estudos Sobre a Evasão na Educação Superior. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/busqueda\\_general.php?lista=completo](http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/busqueda_general.php?lista=completo)>.

estudo. Esta iniciativa se constituiu em um primeiro esforço conjunto de diferentes Instituições de Ensino Superior Pública (IES) e definiu os pilares iniciais do estudo de evasão no Brasil, como por exemplo: conceito e fórmula de cálculo, intencionado identificar as causas e propor soluções para o fenômeno da evasão.

Este estudo concentrou-se em levantar as causas e analisar a situação de formação universitária no país. As propostas apresentadas foram tímidas, considerando a abrangência e a importância desse trabalho. As principais foram: o aumento de opção de cursos nas IES, a capacitação de funcionários que compõem as coordenações de curso para atendimento e orientação do estudante e melhoria das estruturas institucionais. Contudo, a principal contribuição foi o despertar para o fenômeno da evasão em cursos superiores no Brasil e a alusão a necessidade de estudos específicos, principalmente nas licenciaturas. Como consequência disso, é possível encontrar um aumento exponencial no número de estudos a partir de 1996 (e. g. RISTOFF, 1999; POLYDORO, 2000; GAIOSO, 2005; CARDOSO, 2008; BARDAGI, 2007; ADACHI, 2009; BAGGI et. al., 2011; MOROSINI et al., 2011; CASTRO, 2012). As pesquisas na área então ganharam várias dimensões e são investigadas em instituições privadas, públicas, educação à distância, cursos como bacharelado e licenciatura fortalecendo o conhecimento sobre o fenômeno.

Diante do enfoque despertado pela Comissão Especial de Evasão e das várias dimensões, é possível encontrar congruências nos trabalhos sobre evasão relacionadas ao contexto investigado. Os estudos realizados em instituições privadas apontam que os fatores econômicos são a principal causa da evasão nessas instituições, enquanto em instituições públicas os aspectos mais importantes a influenciar o fenômeno foram o baixo interesse pelo curso e a falta de apoio Institucional. Na comparação entre as instituições, verificou-se ainda que a taxa de evasão é duas vezes maior em instituições privadas que em instituições públicas, de forma geral (SILVA FILHO et. al, 2007).

Alguns trabalhos sobre evasão nesta época buscaram analisar as suas causas gerais, destacando as causas que mais se sobressaíam como fatores importantes para evasão naquele contexto (e. g. WAGNER ANDRIOLA, CRISTIANY ANDRIOLA e PASCOAL, 2006; SILVA FILHO et. al, 2007; LOBO, 2012). Wagner Andriola, Cristiany Andriola e Pascoal (2006) investigaram as causas de evasão na Universidade Federal do Ceará (UFC). Nesse trabalho, foram abordados fatores como: incompatibilidade entre horário de trabalho e o curso, aspectos familiares, condições de infraestrutura e qualidade de currículos na visão dos alunos. Os fatores mais decisivos para permanência ou evasão foram o interesse pelo curso e pela carreira. Cerca de 40% dos estudantes evadidos afirmaram ter escolhido o curso ao acaso

e depois que ingressaram suas expectativas não foram supridas. Assim, as medidas propostas no trabalho para o enfrentamento desse problema foram uma maior aproximação entre a universidade e as escolas de ensino médio. Através desta aproximação seria possível se divulgar as características dos cursos, proporcionando maior conhecimento destes pelos estudantes do ensino médio, a realização de seminários, e a divulgação de informações dos cursos pela internet.

Outros estudos analisam mais profundamente fatores específicos sobre a evasão. Nesse sentido, Polydoro (2000) analisa o trancamento de matrícula como variável preditora do fenômeno em uma instituição particular, e verifica que nos períodos iniciais há maior taxa de trancamento de curso, assim como, os cursos noturnos possuem maior índice de evasão. Para os estudantes o trancamento é visto como caráter provisório, uma postergação na realização do curso em tempos vindouros, caso tenha interesse em retornar não haverá necessidade de realizar novo vestibular e podem continuar a cursar disciplinas a partir do período interrompido. É visto ainda, como uma forma de finalizar as obrigações financeiras com a instituição. No entanto, o estudo mostrou que 55% das evasões decorriam de alunos que haviam realizado o trancamento de matrícula. Os alunos que retornaram, justificaram o retorno pelo compromisso com o curso e com a instituição. Aqueles que evadiram após o trancamento, justificaram o abandono principalmente pelas suas condições financeiras. Desta forma, o trancamento da matrícula evidencia uma grande possibilidade de desistência.

O estudo de Wagner Andriola, Cristiany Andriola e Pascoal (2006) investigou as causas de evasão tomando como participantes os professores e coordenadores. Neste trabalho, a intenção de resgatar a atuação do professor como orientador de maneira mais formal é apresentada como uma forma de apoio ao estudante e de combate à evasão. Nesse sentido, os professores e coordenadores foram questionados quanto a medidas que deveriam ser trabalhadas no combate à evasão. As medidas apresentadas por eles podem ser classificadas em dois grupos: ações próprias e ações da instituição. No primeiro grupo estão aquelas em que os principais responsáveis são os professores e coordenadores, nomeadamente: melhoria da qualidade do ensino, apoio às atividades de estágio, monitoria, pesquisa e extensão e discussão do projeto político-pedagógico. No segundo grupo estão aquelas vinculadas à instituição, nomeadamente: ações de melhoria de infraestrutura, aumento da oferta de cursos noturnos, apoio da reitoria e maior autonomia de atuação dos professores e coordenadores foram aspectos ressaltados como imprescindíveis à diminuição da evasão discente. Nesse trabalho ainda, os autores propuseram um serviço de orientação de informação com a intenção de apoiar os estudantes com relação ao curso em que pretendem ingressar.

Silva Filho et al. (2007) realizaram um abrangente estudo sobre a evasão no ensino superior brasileiro, a partir de dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com dados de 2000 – 2005, a média geral de todas as IES do Brasil foi de 22%. Entretanto, quando analisadas as instituições públicas separadas de privadas, houve uma variação significativa, em torno de 12% nas públicas e de 26% nas privadas.

Outro aspecto que ganha atenção nesse estudo é a relação dos índices de evasão versus candidato por vaga em alguns cursos. Verificou-se que quanto maior a densidade candidato/vaga, isto é a concorrência por vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão verificados. Assim os cursos mais elitizados, mais concorridos, apresentam menores índice de evasão, e aqueles cursos menos concorridos, ocupado por classes de menor renda na sociedade, como é o caso das licenciaturas, possuem maior índice de evasão (SILVA FILHO et al., 2007).

As questões ligadas ao prestígio do curso e ao acesso por classes menos privilegiadas através de cotas foram analisadas por Cardoso (2008). A autora investiga os “Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília (UNB)”. O objetivo da pesquisa foi analisar a demanda de candidatos cotistas e não cotistas da UNB, caracterizar e analisar o desempenho e o rendimento dos dois grupos nos cursos em que foram aprovados e, ainda, levantar a evasão nesse universo. Assim como outros trabalhos, a pesquisa apontou que o pico de evasão no ensino superior encontra-se, no prazo médio, dos dois primeiros anos de curso, e assim dentre os fatores predisponentes, observou a falta de identidade com o curso; escolha errada da carreira; desencanto com a universidade; baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido. Outros resultados foram destacados, como: os candidatos cotistas comparado à ampla concorrência são mais velhos que os não-cotistas e são mais frequentes nos cursos de baixo prestígio, assim como há mais alunos negros em cursos menos valorizados. No entanto, " Os resultados sobre evasão indicam que as taxas de abandono são inferiores às dos alunos do sistema universal, em que, em todo o universo analisado tais taxas estão associadas ao rendimento do curso". (CARDOSO, 2008 p. 123).

A escolha do curso tem se mostrado como fator importante na pesquisa sobre evasão nas instituições públicas. Alguns alunos ingressam na universidade sem ter conhecimento prévio sobre o curso que escolheram, as escolhas frequentemente procuram atender às pressões familiares de ingressar em determinados cursos ou pelo menos ingressar no ensino superior. Enquanto outros entram para o ensino superior alicerçados em projetos vocacionais mal definidos, o que constitui provavelmente um dos fatores para o insucesso, a insatisfação e

o abandono do curso. A escolha do curso tem sido fundamentada no *status* social da carreira e na remuneração, dessa forma os estudantes são motivados a escolher cursos baseados nas expectativas de grandes ganhos financeiros, poder e prestígio social (BARDAGI, 2007)

No estudo de Bardagi (2007), especificamente os participantes relataram sensação de liberdade de escolha, sem percepção de pressões explícitas em relação às opções profissionais, mas a maioria dos participantes avaliaram posteriormente esta decisão como negativa pela falta de informações que possuíam.

[...] a sensação de “afobação” na hora da decisão, a percepção de não possuírem interesses genuínos na época, e os métodos inadequados de decisão; “os participantes descreveram terem feito escolhas “no desespero”, “sem pensar”, “sem saber bem o que era”, “de última hora”, “sem saber direito do que se tratava”, “baseado em quase nada” e “para se livrar do problema”. (BARDAGI, 2007 p. 100 grifos do autor)

Ainda, foram frequentes as verbalizações relativas à imagem social da profissão, à forma como os participantes percebiam o valor dado pelas pessoas a seus cursos de interesse. Esses aspectos resultavam numa escolha precipitada, e decorrente disso, aos poucos, a ideia de evadir ia sendo fortalecida, os alunos relataram períodos de grande insatisfação e insegurança em relação à escolha, anteriores à evasão (BARDAGI, 2007; BARDAGI e HUTZ, 2009).

A necessidade de fortalecer as articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, foi tratada por Baggi e Lopes (2011). Essa pesquisa teve como base trabalhos sobre evasão anteriores a 2009 publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da Ciência Tecnologia e Informação (MCTI). Foram buscados, no estudo referido, termos correlatos à evasão, como fracasso escolar e abandono de curso na área da educação superior. Como resultado verificou-se que a relação entre a evasão e a avaliação institucional é ainda pouco estudada. Nos trabalhos analisados, a discussão da avaliação institucional aparece, de algum modo, como instrumento de auxílio para a redução da evasão, mas é uma discussão secundária, mais restrita ainda que a própria discussão de evasão no ensino superior. Destaca-se nesse sentido a importância de haver uma maior explicitação e visibilidade do problema da ‘evasão’ no ensino superior, seja público ou privado, tanto em relação às discussões acadêmicas como em relação às instituições responsáveis pelas políticas públicas educacionais (BAGGI; LOPES, 2011).

Com a universalização do acesso ao ensino superior através do ENEM, os estudos das causas de evasão mais recentes passaram a analisar as influências da forma de ingresso como

fator preditor no fenômeno de evasão. A baixa concorrência pelo ingresso em cursos de menor prestígio social tem refletido em escolha equivocada, falta de informação sobre o curso e o não conhecimento do mercado de trabalho, e isto passa a representar fatores que convergem para evasão (CHAVES, 2016).

A influência da forma de ingresso sobre a evasão foi pouco estudada. Gilioli (2016) realizou, numa consultoria, o levantamento dessas informações sobre o ingresso através do SISU e os desafios enfrentados com essa nova forma de ingresso a pedido da Câmara Legislativa da Câmara dos Deputados. Como resultado sobre a influência do SISU no processo de evasão o autor concluiu que "a evasão é multifatorial em suas causas e o SISU não pode ser responsabilizado, se entendido como sistema e fator unívoco, pelo suposto aumento da evasão nos cursos superiores" (GILIOLI, 2016 p. 50). Mas ainda, pondera que em alguns cursos houve aumento de evasão relacionado ao SISU. Contudo, deve ser considerado que nesse trabalho a evasão foi analisada de forma geral, sem abordar as especificidades relacionadas aos cursos de baixo *status* e menos concorridos, os quais não foram analisados separadamente. Esta avaliação contrasta com autores que realizaram pesquisas mais específicas relacionadas ao ingresso, que afirmam que a forma de ingresso tem impactado no aumento da evasão, principalmente em cursos como as licenciaturas (RUFO, 2015; LI, 2016; BARBOSA; PORTILHO; MIRANDA, 2017).

O trabalho de Barbosa; Portilho e Miranda (2017) é o mais recente dentre os que investigam o ingresso através do SISU como característica preditora no aumento da evasão. Nesse trabalho o autor investiga se houve aumento nos índices de evasão na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) através de um comparativo dos índices de evasão antes e após a adesão da UFU ao SISU como forma de ingresso. Verificou-se que houve um aumento significativo na evasão, em torno de 19,72%. O autor ainda ressalta que "os impactos são diversos", e que esse aumento verificado de forma geral, pode ser diferente se analisado em nível de curso, assim como, a pesquisa não considerou o aumento de vagas no período estudado, desta forma o aumento nos índices de evasão encontrados pode ser ainda maior se investigado considerando essas variáveis não percebidas. O que torna perceptível que diferente de Gilioli (2016) a forma de ingresso através do SISU tem aumentado os índices de evasão, principalmente nas licenciaturas, contudo o despertar para investigar o quanto tem sido significativo ainda está em seus passos iniciais.

## 1.5 CONTEXTUALIZANDO SOBRE A EVASÃO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Diante da perspectiva de identificação das causas da evasão é indispensável conhecer como estas têm sido retratadas no âmbito das licenciaturas no Brasil. Mediante a isso, esta sessão irá apresentar os estudos sobre a evasão nas licenciaturas, assim como, destacar as causas que têm sido levantadas, uma vez que esses cursos possuem peculiaridades que diferem da evasão em cursos gerais.

Após a rápida expansão das pesquisas sobre evasão a partir dos estudos desenvolvidos pela Comissão Especial de 1996, anteriormente referida, algumas pesquisas começaram a abordar especificamente o problema da evasão em cursos de licenciatura, seja pelo despertar para as questões de evasão trazidas pela Comissão, ou mesmo, pelas críticas enfrentadas quanto à validade e “eficiência” na formação de professores. Os estudos de evasão nesse meio permitem caracterizar melhor as causas de evasão e fornecem embasamento para as mudanças nos cursos. Para isso, segundo os autores, a universidade precisa ser avaliada, como forma de orientar as políticas universitárias, para que saiba mais sobre ela mesma e nesse sentido, direcionar os esforços de seus docentes para a solução dos problemas internos e externos, e assegurar maior transparência na prestação de contas à sociedade (VIANNA; AYDOS; SIQUEIRA, 1997).

A insuficiente formação de professores é resultado de inúmeros problemas enfrentados nos cursos de licenciaturas e na profissão docente. A desistência nestes cursos pode acontecer até mesmo antes do ingresso. A ausência dos candidatos aos cursos de licenciatura no exame de acesso à universidade já se apresentava superior ao que ocorria nos outros cursos, conforme o estudo de Vianna, Aydos e Siqueira (1997). Esse cenário é resultado de problemas como: falta de integração entre disciplinas de conteúdo específico e de educação, fragmentação dos conteúdos, discriminação pelos próprios professores quanto ao *status* do curso, baixo nível de conhecimento dos alunos que ingressam no curso, falta de perspectiva profissional em termos de remuneração e às condições de trabalho, aliados ao descaso para com a educação demonstrada pelos governantes. As melhorias institucionais que buscam combater estes problemas, quando propostas, são orientadas por visões sem embasamento teórico, como é o caso de algumas mudanças curriculares que acontecem através de tentativas e erros, modificando um ou outro pré-requisito nas disciplinas, sem trazer assim melhorias substanciais, perpetuando os problemas e mantendo os altos índices de evasão (VIANNA, AYDOS; SIQUEIRA, 1997; GATTI, 2009).



Gomes (1998) investigou as causas de evasão com base no discurso do aluno evadido, nos cursos de licenciatura em Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Ele verificou que o ingresso num curso superior de formação de professores não significa necessariamente uma opção, muitas das vezes é a única possibilidade com reais chances de acesso ao ensino superior, impactada ainda pelo desencontro entre as expectativas do aluno em contraste com a realidade da universidade.

[...] a falta de informações sobre a opção feita, e as condições encontradas na universidade, bastante diferentes daquilo que esperam tem sido fator que abrevia a carreira escolar de muitos alunos. A decepção com a universidade tem sido uma forte razão para o abandono do curso superior. O aluno ingressante chega à universidade cheio de sonhos e propósitos para o futuro. Quando se defronta com a realidade de uma universidade em crise, e principalmente, com uma profissão – no caso o magistério – em franco declínio, percebe que o seu esforço foi em vão (GOMES, 1998 p. 115).

O autor verificou ainda que a falta de informação sobre o curso escolhido, fazia com que os estudantes se decepcionassem quando conheciam a realidade dos cursos de licenciatura e terminavam abandonando para buscar uma carreira considerada mais promissora em termos de prestígio social e econômico. Muitos desses estudantes obtiveram sucesso, tanto que o autor encerra sua discussão afirmando que "a evasão no ensino superior não expressa necessariamente fracasso escolar" (GOMES, 1998 p. 154).

O trabalho de Mazzeto, Bravo e Carneiro (2002) abordou o desempenho de um curso noturno de Licenciatura em Química, fundado em 1995, na Universidade Federal do Ceará - UFC. Os autores analisaram o desempenho dos estudantes e o andamento do curso. Diferente da grande maioria dos trabalhos que abordam a evasão, neste foi verificada uma diminuição da evasão e um aumento pela concorrência no curso. Esses aspectos foram justificados pelo aumento da disponibilidade de vagas para professores do ensino médio na região nordeste. O estudo ainda acompanhou o ingresso dos estudantes oriundo da Licenciatura em Química em cursos de Mestrado na área, e encontrou um alto índice de alunos ingressos no Mestrado. Por esse motivo, os autores perceberam que os licenciados fogem, de algum modo, do objetivo principal de seu curso, que é atuar na educação básica, optando por encaminhar-se para mestrados e doutorados da área específica, neste caso, na química, objetivando o magistério superior e a pesquisa pura, representando assim a busca por melhores salários e maior *status*.

No discurso para a Conferência Nacional de Educação Básica, Ristoff (2008) discute a falta de professores de cada disciplina do ensino médio considerando o "*apartheid*" entre ensino médio e o superior, a formação deficiente, os currículos incompatíveis para docência, o

ensino sem interdisciplinaridade e estranho ao contexto do estudante. Mas ressalta que o problema que tem relação mais direta com a evasão é a desvalorização da carreira. Segundo ele, além de influir na baixa escolha dos estudantes pela profissão, também provoca a evasão profissional, na qual aqueles poucos licenciados desistem de atuar na profissão devido à baixa remuneração somada às péssimas condições de trabalho. Para enfrentamento deste problema o autor propõe:

[...] piso salarial nacional para os professores; carreira docente, com sistema de progressão e valorização profissional; carga docente compatível com a garantia da qualidade; tempo adequado reservado para preparação de aulas e para complementação de estudos; ambiente escolar propício à aprendizagem e ao convívio humano; [...] (RISTOFF, 2008 p. 10).

Silva (2009) investigou os motivos de evasão na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Esse estudo foi realizado com as licenciaturas de Biologia, Química Física e Matemática. Os motivos encontrados são condizentes com os já apresentados, contudo, dois aspectos sobressaem. O primeiro está relacionado à presença da maioria dos professores com Doutorado e Pós-Doutorado nas áreas consideradas "duras" da ciência (Biologia, Química Física e Matemática) que trabalham com pesquisas específicas fora do âmbito do ensino. Segundo a autora, eles geralmente não possuem formação pedagógica, e assim pode estar ministrando suas aulas de forma deficitária metodologicamente, nos moldes da formação que receberam. O segundo aspecto, inclusive pouco relatado noutros trabalhos, trata da influência motivadora dos professores incentivando os estudantes a permanecer no curso. Durante as entrevistas foram citados pelos estudantes nomes de professores que remetiam à um modelo de professor, bom ou ruim. Aqueles tidos como bons estavam associados aos incentivos, às contribuições para o processo formativo. Aqueles vistos como ruins citados pela minoria, estavam associados à excessiva exigência, às suas práticas educativas, à falta de diálogo com os alunos e às atitudes impositivas e constrangedoras.

Gomes (2011) investigou as causas de evasão num curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse trabalho, o autor confirma o panorama nacional relativo à educação, e relata que, no curso investigado houve uma mudança curricular intencionando à melhoria do curso. No entanto, tal mudança não levou à redução da desistência. Outra causa levantada foi a evasão de alunos em função do conflito de horários com o trabalho. Mediante a isso, o autor afirma que há a necessidade de o curso adaptar-se à realidade dos estudantes que trabalham, procurando

maneiras de incluí-los, não se conformando que a evasão de muitos destes estudantes seja um processo natural e inevitável.

A pesquisa de Vitelli (2013) levou em consideração o cenário de crescimento de incentivo de políticas educacionais que promovem a facilidade de acesso no ensino superior, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que prevê a ocupação de vagas ociosas em universidades privadas; o Programa Consolidação das Licenciaturas (Pró Docência), que busca favorecer a integração entre a Educação Superior e Básica, por meio de cursos de formação de professores; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), para financiamento dos estudos de estudantes pobres, além do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), cujo foco é a formação inicial de professores para o ensino médio o qual busca articular o ensino superior e o médio. Todas estas ações se apresentam como programas que vão atuar na facilitação de acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior. O estudo verificou que o PROUNI foi o único que se mostrou mais eficiente em promover o acesso e a manutenção dos estudantes no ensino superior.

O estudo ainda mostra que a evasão na licenciatura acontece por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem. No entanto, o problema não se resume a isso, pois além dos estudantes que se evadem durante o processo de formação há aqueles que chegam a concluir o curso, mas que evadem profissionalmente. O cenário de desvalorização da profissão e as condições de trabalho terminam por levar muitos licenciados a desistirem da atuação na área. Dessa forma, há um maior impacto social, com ausência de professores, gerando déficit de profissionais habilitados, permitindo a atuação de profissionais com “notório saber”, ou como nomeado por Gomes (1998 p. 4) "professores leigos<sup>3</sup>".

Os estudos sobre evasão na última década ganharam um enfoque importante relacionando a influência das formas de ingresso nos índices de evasão, ainda que inicialmente sem diferenciação entre cursos. Entretanto, a diferenciação é importante uma vez que os cursos possuem aspectos peculiares que ficam despercebidos se investigados em estudos mais generalizados. Nesse sentido, Rocha (2015) investigou os motivos que levaram estudantes que ingressam nas licenciaturas através do PROUNI a evadirem. O programa é visto como uma importante forma de inclusão acadêmica, mas o ingresso apenas não representa a continuidade no curso, pois os fatores encontrados que fazem os estudantes

---

<sup>3</sup> Professor leigo é definido por Gomes (1998) como aquele profissional não habilitado formalmente pelo sistema de ensino para o exercício do magistério.

desistir vão além da "oportunidade" de ingressar. Os fatores econômicos ainda apresentam grande impacto na evasão, pois a bolsa para custeio da mensalidade não é economicamente garantia de conclusão do curso, e ainda pesam economicamente os livros, as apostilas, a alimentação, o transporte etc.

Ribeiro (2015) estudou a evasão na licenciatura em Física em uma universidade federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), a partir das visões dos discentes e analisou os resultados com base na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, buscando entender como as estruturas sociais estão associadas à evasão ou permanência. O autor verificou que alunos oriundos de um contexto no qual os pais têm um nível de instrução maior, chamado de capital cultural, já possuem a "moeda de troca" que a universidade utiliza, ou melhor, a cultura deste meio. Aqueles que não possuem pais mais instruídos chegam na universidade com uma cultura que não é valorizada naquele ambiente, de forma que primeiro terão de obtê-la, para depois se apropriarem do conteúdo acadêmico. Com base nessa perspectiva, Ribeiro entende que estes alunos são mais propensos a evadir. Como resultado desse estudo o autor relata ainda que o tempo e o futuro docente foram os aspectos que mais influenciaram na decisão de desistir. O tempo está relacionado à necessidade de os estudantes trabalharem e desta forma não disponibilizam tempo suficiente para o estudo. O futuro docente está relacionado ao baixo status da profissão, às condições de trabalho e à remuneração, assim como já relatado por outros autores. Para permanência o que mais se destacou foi: o gostar do que faz e o desejo de ser professor, na perspectiva de Bourdieu esses dois aspectos estão associados ao *habitus* que corresponde às estruturas sociais em que o indivíduo se socializou, representando desta forma uma interiorização, para desejos e gostos.

Rufo (2015) foi um dos primeiros pesquisadores a investigar os motivos de ingresso e permanência num curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Essa investigação aconteceu na Faculdade UnB Planaltina (FUP). O autor destaca aspectos relevantes de ingresso no curso.

O primeiro aspecto está associado à localização do campus. Durante a investigação, considerando variáveis independentes, cerca de 50% dos estudantes, apresentaram como motivo importante para o ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Naturais a proximidade da FUP de suas residências ainda que o ingresso não tenha acontecido no curso inicialmente pretendido. Isso reflete a importância da descentralização dos *campi* universitários, possibilitando o ingresso de estudantes ao ensino superior, mas ainda, revela a necessidade de implantação de maior diversidade de cursos, permitindo o ingresso dos estudantes nos cursos de real interesse.

O segundo aspecto diz respeito ao ingresso após a etapa regular, isso acontece porque sobram vagas dessa etapa e para preenchê-las são realizadas chamadas das listas de espera do curso. O autor analisa que esse aspecto contribuiu para o ingresso de estudantes que não tinham real interesse pelo curso, já que para 66% dos participantes da pesquisa o curso era visto como uma segunda opção. Isto pode ter impacto significativo na decisão de evadir. Considerando variáveis independentes, verificou-se que apesar de 87% afirmarem que iriam terminar o curso, 67% dos estudantes já haviam cogitado a possibilidade de evasão e 23% afirmaram o interesse em concluir apenas porquê queriam o diploma de curso superior e estava próximo o término. Diante disso, o autor analisa como necessário que os cursos de graduação saibam os motivos pelos quais os alunos os escolheram, pois, estes fatores que permitiram, um dia, seu ingresso, podem ser fatores motivadores para que permaneçam ou saiam do curso.

O terceiro aspecto abordado, ainda sobre o ingresso, está associado ao desempenho no ENEM. O autor relata que para 30% dos participantes o mau desempenho no ENEM implicou na escolha de curso com nota mais baixa para o ingresso. Desta forma, considerando que o curso é uma licenciatura e que as licenciaturas possuem baixo *status* e são desvalorizadas, “[...] pode-se concluir que o curso tem uma maior facilidade de acesso, ou que não é muito requisitado, pois, se fosse, teria uma concorrência maior e uma nota de corte mais alta.” (RUFO, 2015 p. 19).

Rabelo (2016) buscou compreender as contribuições e limites do PIBID no curso de Física como suporte para o início da docência, uma vez que em muitos casos a evasão se configura pela falta de apoio ao estudante. Dessa forma, o PIBID representa essa forma de apoio, assim como de inserção dos estudantes no contexto do ensino. O autor verificou que houve menor evasão por aqueles que participaram do programa e concluiu que o PIBID tem características importantes que fortalecem o início de atividades na docência e do suporte aos estudantes de licenciaturas, apoiando a permanência dos mesmos.

Um dos estudos mais recente sobre evasão em licenciatura, foi o trabalho de Claudino (2017). Ele investigou as causas gerais de evasão no curso de Licenciatura em Biologia, mais precisamente se o efeito da transição do currículo de licenciatura obrigatória para um currículo com opção de bacharelado e posteriormente para licenciatura novamente teve influência no processo de evasão ou permanência no curso. O autor avaliou que as mudanças do currículo antigo de 1986 para o de 2003 seguia diretrizes do MEC com diversas mudanças para uma formação mais adequada de um professor, incluindo as práticas como componente curricular, estágios mais bem distribuídos ao longo do curso, etc. Apesar disto, não foi

observada uma redução de evasão. A partir de depoimentos de estudantes, o autor sugere que o curso não incorporou uma identidade docente, de forma que as mudanças não tiveram muito efeito. Alguns estudantes, principalmente evadidos olhavam o curso como algo em processo de formação de caráter, uma vez que estes se queixam que o curso não parece ainda voltado para a licenciatura, apesar das mudanças curriculares efetuadas.

Outros dois aspectos importantes ainda foram descritos pelos alunos como: em primeiro a proximidade disciplinar com Medicina e, em segundo lugar, a oportunidade de aproximar-se da área da pesquisa, identifica com isso, a falta de apreço pela docência. Alguns estudantes deixaram claro o interesse em ser professor pela comodidade da oferta de vagas e por temerem o insucesso como ‘pesquisadores’ e não pelo real interesse pela profissão.

O ingresso e as mudanças curriculares têm sido apresentados nos trabalhos anteriormente discutidos como fatores importantes para a compreensão da evasão. Desta maneira um aprofundamento sobre essas questões pode representar perspectivas ainda não abordadas do fenômeno.

## CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo buscar-se-á explorar os modelos de evasão criados para analisa-la na Educação Superior. Para isso, serão apresentadas algumas das diferentes concepções atribuídas ao conceito de evasão e como os modelos propõem os estudos de evasão.

### 2.1 O CONCEITO DE EVASÃO

O conceito de evasão não é absoluto, ele possui várias interpretações e posturas em relação às características dos lugares de estudo, às especificidades do país em questão, à instituição universitária, ou até mesmo ao autor. Por isto, a seguir serão apresentadas algumas aceções sobre o conceito de evasão propostos por alguns autores e instituições.

Definir a evasão depende de um olhar intrínseco às especificidades dos diferentes fatores que influem sobre a evasão. Kira (1998), Gaioso (2005), Baggi e Lopes (2011) entendem a evasão como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Ela é vista como “perda” ou “fuga” de alunos antes da conclusão de seu curso.

Na busca de formulações o projeto Alfa Guia (2013) apresenta conceitos adotados por algumas instituições com relação a evasão, como o conceito estabelecido pela Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) Portugal. Para esse instituto, a evasão corresponde à diferença entre: número total ou total de alunos matriculados no ano X e estudantes ano X não registrado, que não efetuaram Inscrição no ano X + 1 e X + 2.

Para a Universidade Politécnica de Madri (UPM) na Espanha a evasão consiste na "Relação percentual entre o número total de estudantes em uma coorte (acompanhamento individual de cada estudante) de novos ingressos que deveriam receber o título no ano acadêmico anterior e que não se matricularam nem neste ano acadêmico ou tampouco no anterior".

Semelhante a isso, para a Universidade de Aveiro (UA) em Portugal o abandono escolar pressupõe a saída do estudante do sistema de ensino e isso não pode ser contabilizado do ponto de vista de uma única instituição. Isto quer dizer que a saída de um estudante da UA não possa significar o seu ingresso numa outra instituição de ensino superior. Ou seja, para a UA a reopção de curso ou de instituição não apresenta se como evasão, esta aconteceria com deserção do estudante do ensino e necessitaria de uma análise mais criteriosa, confirmando que esse estudante não ingressou em outro curso ou outra instituição.

Para o projeto Alfa Guia (2013) a evasão representa o rompimento da relação entre o estudante e o programa formativo no ensino superior, antes de alcançar a titulação. Um evento de caráter complexo, multidimensional e sistêmico, que pode ser entendido como causa ou efeito, fracasso ou reorientação num processo formativo, um indicador de qualidade do sistema educativo.

Nesse sentido, o presente trabalho concorda com o conceito adotado pelo Ministério da Educação (MEC), que conceitua evasão da seguinte forma: “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO, 1996, p. 19). Essa definição fica melhor esclarecida a seguir:

**Evasão de curso:** quando o aluno desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

**Evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

**Evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (idem).

Com base nesses pressupostos, o conceito adotado reforça as múltiplas dimensões que envolvem o processo da evasão as causas e consequências que afetam os diferentes sujeitos envolvidos.

## 2.2 CATEGORIAS DE EVASÃO

Vale considerar que a evasão pode acontecer em diferentes momentos da trajetória acadêmica. Desta forma, ela pode ser classificada de acordo com a época na qual esse aluno deserta (CABRERA et al., 2006). A seguir, são apresentadas as categorias em relação à época de abandono.

Evasão pré-ingresso - ocorre quando o estudante é admitido ao ensino superior e não se matricula. Também conhecida como “evasão precoce”.

Evasão pós ingresso - ocorre quando o aluno tenha formalizado a sua inscrição na instituição e não completou estudos num determinado curso. Outros dois aspectos se destacam nessa forma de evasão: o primeiro diz respeito a "evasão inicial" e o segundo a "evasão tardia" (VELÁSQUEZ et al., 2003). A Evasão inicial é a que ocorre até dois anos do início do curso e a tardia após os dois anos. Estudos mostram os dois primeiros anos como aqueles com maior



taxa de abandono. Do ponto de vista do interesse social é a parte mais importante do problema (CABRERA et al., 2006).

### 2.3 OS MODELOS DE EVASÃO

Os modelos de evasão foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo, a partir da incorporação de novos conceitos a modelos previamente elaborados. À medida em que os modelos antigos foram mostrando limitações, foram surgindo trabalhos que propuseram novas ideias e reformulam o modelo. Esses modelos podem ser classificados em psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionistas com base na ênfase dada às diferentes perspectivas de cada modelo. A seguir são descritos estes modelos.

Os modelos Psicológicos discutem os traços de personalidade que diferenciam os estudantes que terminam seus estudos regularmente daqueles que não conseguem terminar. Um dos principais modelos psicológicos é a Teoria da Ação Racional (TAR), que analisa o comportamento como uma atitude em resposta a objetos específicos e considera que as pessoas possuem normas subjetivas. Estas normas, representam a percepção da pessoa sobre a pressão social exercida a ela, no sentido de incentivar ou não a execução do comportamento. Ou seja, o sujeito estará mais intencionado em evadir-se quanto mais a sua avaliação sobre a evasão lhe parecer vantajosa, assim como, quanto mais perceber que as pessoas que lhes são importantes aprovem este seu comportamento. Deste modo, os principais objetivos da teoria ressaltam dois aspectos: o primeiro reflete o interesse por prever e entender o comportamento como resultado de escolhas conscientes por parte do indivíduo; o segundo ressalta a intenção para realizá-lo (FISHBEIN; AJZEN, 1975). Assim, para entender o comportamento, há que se identificar os determinantes das intenções comportamentais: atitudes, que dizem respeito ao aspecto pessoal, e normas subjetivas, que se referem à influência social.

Outro modelo subordinado aos aspectos psicológicos destaca que as bases fundamentais para a evasão dos estudantes são os processos psicológicos relacionados com a integração acadêmica e social. Esse modelo é composto por quatro teorias psicológicas: a) Teoria da Atitude e do comportamento, desta provém a estrutura do modelo; b) Teoria do Comportamento de coisas, a habilidade para entrar e adaptar-se a um novo ambiente; c) Teoria da Auto Eficácia, uma percepção individual capaz de contar com tarefas e situações específicas; d) Teoria de Atribuição, onde um indivíduo tem forte sentido de controle interno. Nesse modelo é enfatizada a importância do apoio institucional através de medidas que

fortaleçam a intenção de permanecer, como: criação de comunidades de apoio à aprendizagem no primeiro ano de curso, seminários de orientação profissional e programas de monitoria para apoiar o êxito dos estudantes (BEAN; EATON, 2001).

Em paralelo com o desenvolvimento das explicações para o fenômeno de evasão e permanência a partir da abordagem psicológica, foram desenvolvidos os modelos com base numa perspectiva sociológica. Os modelos sociológicos formulam que a influência da deserção está ligada a fatores externos ao indivíduo. Spady (1970) baseia-se no modelo do suicídio de Durkheim (1897) para explicar a evasão. Para este, o suicídio é visto como um fato social, isto é, o suicídio será tanto mais provável quanto mais frágil forem os laços sociais do indivíduo. O suicídio era visto até então como um aspecto psicológico. Análogo ao modelo de Durkheim, Spady considera a deserção como resultado da falta de integração dos estudantes no entorno da educação, e sugere que o meio familiar é uma das muitas fontes que expõem os estudantes a influências, expectativas e demandas que afetam seu nível de integração social à universidade.

O apoio dos pares tem efeito sobre a integração social, este atua na sua inserção no ambiente acadêmico e ajuda a reafirmar o seu compromisso institucional. Há uma alta probabilidade de abandono quando as várias fontes de influência estão incentivando isto. Dessa forma, tende a haver um desempenho acadêmico insatisfatório, uma baixa integração social e, portanto, uma insatisfação e descompromisso com a instituição. Por outro lado, se os efeitos estão indo em uma direção positiva e são consistentes com a situação inicial de permanecer, o aluno tende a alcançar desenvolvimento acadêmico e social consistente com ambas as expectativas, as suas próprias e a institucional, aumentando com isso a permanência acadêmica.

Os modelos econômicos estão associados a duas ideias. A primeira contempla a questão custo/benefício: nesta, os benefícios sociais e econômicos associados aos estudantes são percebidos como maiores que os derivados por atividades alternativas, como por exemplo um trabalho, pelo qual o estudante opta por permanecer na universidade. A segunda ideia está relacionada à focalização de subsídio: que consiste na entrega de subsídios como uma forma de influir sobre a deserção. Estes subsídios estão dirigidos aos grupos que apresentam limitações reais para custear seus estudos. Este modelo busca privilegiar o impacto efetivo dos estudantes sobre a deserção, deixando de lado as percepções acerca da vantagem destes benefícios no grau de ajuste destes com os custos dos estudos (CABRERA et al. 1992; CABRERA; NORA; CASTANEDA, 1993; HIMMEL, 2002).

Os modelos de análise organizacionais sustentam que a deserção depende das qualidades da organização na integração social e, mais particularmente, no abandono dos estudantes que ingressam nelas. Neste enfoque, é altamente relevante a qualidade da docência e a experiência de aprender de forma ativa por parte dos estudantes nas aulas, as quais afetam positivamente a integração social destes (BERGER; MILEM 1999; BERGER, 2001).

O Modelo de Interação considera a permanência do estudante na educação superior como uma função de ajuste entre ele e a instituição, adquirido a partir das experiências acadêmicas e sociais. Nessa perspectiva, a base da teoria de interação se encontra no princípio de que os seres humanos evitam as condutas que implicam num custo de algum tipo para elas e buscam recompensas nas relações, interações e estados emocionais (SPADY, 1970; TINTO, 1975).

O Modelo de Integração do Estudante é composto por duas dimensões, a Integração Acadêmica e a Integração Social: A Integração Acadêmica está relacionada a fatores mais individuais, refere-se ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade, no que diz respeito ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas. A integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade, o que se manifesta através de contatos com colegas de curso, participação em atividades de caráter social na universidade e também contatos informais com professores e pessoal de apoio dos cursos (TINTO, 1975). Nesse modelo, são consideradas as percepções do próprio estudante e sua experiência acadêmica, sendo usualmente avaliadas através de escalas de auto relato (CASTRO, 2012).

Posteriormente Tinto (1989, 1993) aprofunda a análise do modelo inicial do ano de 1975. Nesta oportunidade observa que à medida que o estudante avança em sua trajetória acadêmica, diversas variáveis contribuem para reforçar sua adaptação à instituição que escolheu, uma vez que o estudante ingressa com um conjunto de características que influem sobre sua experiência no âmbito acadêmico. Estas características compreendem antecedentes familiares, tais como os valores que ele possui, e seus atributos pessoais e da experiência escolar pré-universitária. Estes atributos somam-se para influir sobre o compromisso inicial com a instituição, assim como para o desenrolar de sua meta que é a graduação.

O modelo de Tinto é amplamente difundido e embasa inúmeros trabalhos sobre evasão. No entanto, existem autores que não concordam com a ênfase dada ao compromisso com a instituição. Para alguns autores, o compromisso está imerso entre os vários fatores ligados à intenção de permanecer/evadir, mas não possui o grau de relevância atribuído por Tinto (CASTRO, 2012). A permanência no curso parece depender mais do compromisso com

o curso em si, o que envolve tanto o sentimento de segurança em relação à escolha, quanto o sentimento de segurança profissional.

Não há um modelo brasileiro que permita investigar o fenômeno da evasão, os autores procuram adaptar modelos internacionais à realidade brasileira. Os modelos preferidos são aqueles mais abrangentes, pois permitem a análise dos diferentes fatores, cabendo ao pesquisador enfatizar os aspectos que mais sobressaem dentro das especificidades de cada contexto. Considerando isso, utilizam um modelo de evasão integrado que envolve a interação de modelos (ROBBINS et al., 2004). Esse modelo deriva de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e *performance* acadêmica. Deste modo, os pesquisadores buscaram um modelo mais integrador possível, que considera os aspectos educacionais, organizacionais, psicológicos e motivacionais.

A partir dos trabalhos analisados, Robbins et al., (2004), construíram variáveis responsáveis pela permanência e pela performance no ensino superior. Quais sejam: (1) motivação para realização, ou motivação para o sucesso e para a realização das tarefas acadêmicas; (2) metas acadêmicas, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; (3) compromisso com a instituição, ou a confiança e satisfação em relação à escolha da instituição; (4) suporte social percebido, ou o apoio dos pais e pares percebido em relação à sua condição de estudante; (5) envolvimento social, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; (6) auto eficácia acadêmica, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; (7) auto conceito, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; (8) habilidades acadêmicas, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas (PERALTA, 2008; CASTRO, 2012).

Observa-se a abrangência dada aos fatores relacionados com a evasão no modelo de Robbins et al. (2004), no entanto, ainda necessita aprimoramento com relação às especificidades investigadas. Essa necessidade é justificada pela variedade de fatores envolvidos no fenômeno da evasão, isto se dá justamente pela multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, culturais que se alteram colocando em evidência um ou outro aspecto. Como exemplo, temos os mecanismos de ingresso no Brasil, que até 2009, possuíam características diferentes das vivenciadas com o advento do ENEM como forma de ingresso. Dessa forma, a simples transposição destes modelos internacionais ao contexto brasileiro, mesmo no caso de modelos mais abrangentes como o de Robbins et al. (2004) sem ajustes e

ênfases as especificidades contextuais, pode apresentar problemas de incompatibilização (CASTRO 2012).

#### 2.4 CONTEXTUALIZANDO SOBRE O SISTEMA DE INGRESSO

No Brasil, o sistema de seleção para entrada no ensino superior foi predominantemente o vestibular, desde a sua regulamentação pelo Decreto nº 8.659, de 05 de Abril de 1911, mais conhecido como a Reforma Rivadávia Correia, esse decreto instituiu o exame de admissão para o acesso à educação superior (BRASIL, 1911). Contudo, passou a intitular-se como “vestibular” através do Decreto nº 15.530, de 18 de março de 1915, nomeado Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915). O exame de vestibulo (entrada) configura-se então como a forma de admissão aos cursos superiores, assim como, uma maneira de fazer um diagnóstico sobre as potencialidades do candidato para seguir determinado curso.

O Decreto nº 21.241 de 4 de Abril de 1932, conhecido como reforma Francisco Campos (BRASIL, 1932) reestruturou o ensino secundário atribuindo-lhe um caráter educativo tornando - o constituído de cinco anos de ensino fundamental e dois de ensino complementar, este último, propedêutico e diversificado em áreas conhecidas como Pré-Médico, Pré-Jurídico, Pré-Engenharia ou Pré-Politécnico. As Faculdades, ainda assim, continuaram a realizar exames diagnósticos, eram realizados tantos vestibulares quanto os cursos existentes.

O ensino secundário, funcionava como forma de acesso para a universidade até quando foi sancionada a Lei 4.024 de 21 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Essa lei estabeleceu a equivalência aos cursos de nível médio. Com isso, passou a ser exigido um desempenho mínimo para ingresso no ensino superior. Entre os anos de 1964 a 1968, com o crescimento da industrialização e a urbanização do país durante o governo militar, houve um crescimento na oferta de vagas de 50%. No entanto, a busca por cursos superiores aumentou 120% e a demanda superava a oferta de vagas, de forma que deixou de ser apenas um exame de suficiência para ser se classificação dentro da quantidade de vagas ofertadas. O problema da aprovação e não classificação ganhou novos rumos através do Decreto nº 68.908/71 que tornou o vestibular classificatório, eliminando assim a figura do excedente (BRASIL, 1971).

De 1960 a 1974, o ensino superior cresceu muito e a seleção de candidatos aos cursos universitários ganhou contornos de um problema de massa, causando profundas

transformações nos métodos tradicionais de seleção, introduzindo os testes objetivos, a necessidade de acerto de 30% das questões objetivas (1981), a introdução de questões de caráter discursivo e a prova de redação reintroduzida como obrigatória.

A Lei de Diretrizes e Bases, publicada sob o nº 9 394/96 em 20 de dezembro (BRASIL, 1996), defende, no artigo 51, novas posições no que se refere à implantação de mecanismos de admissão alternativos. Com isso, tornou possível à própria universidade formular critérios de ingresso. Assim, surgiram novas alternativas ao vestibular, como, no caso particular da UFAM, o Processo Seletivo Continuo (PSC).

#### 2.4.1 Descrição do PSC

Na Universidade Federal do Amazonas o mecanismo de ingresso se dava através de Processo Seletivo Macro (PSM), instituído pelo Decreto 99.490/1990 o qual afirma que: “Art. 1º As instituições de ensino superior realizarão seus concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos.” (BRASIL, 1990).

Em 1998 o Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) resolve implantar o Processo Seletivo Continuo (PSC) através da Resolução N° 018/1998, dessa forma, 60% das vagas dos cursos de graduação são destinadas ao PSM e 40% das vagas destinadas ao PSC. Com essa Resolução foi estabelecido o ingresso através três etapas, isto é, era realizada uma prova não eliminatória ao final de cada ano do ensino médio, como destacado na Resolução N° 018/1998 CONSEPE:

**Art. 5º** - O PSC para o período de 1998 – 2001 será realizado através de provas únicas, não eliminatórias, por área de conhecimento, com número de questões uniformes, distribuídas da seguinte forma;

**I – 1ª etapa** - prova com 42 (quarenta e duas) questões objetivas, sendo 06 (seis) questões de cada uma das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia, valendo 02 (dois) pontos cada uma e com peso 01 (um), totalizando 84 (oitenta e quatro) pontos (realizada na 1ª série do ensino médio);

**II – 2ª etapa** - semelhante à primeira nas questões objetivas, mas com peso 02 (dois), totalizando 168 (cento e sessenta e oito) pontos (realizada na 2ª série do ensino médio).

**III – 3ª etapa** - prova discursiva por área, com 05 (cinco) questões (opção por curso) com peso 3 (três), valendo 30 (trinta), pontos e redação de 15 a 20 linhas, com peso 02 (dois), valendo 40 (quarenta) pontos, totalizando 110 (cento e dez) pontos (realizada na 3ª série do ensino médio) (UFAM, 1998).

Com isso, em 1999 foram então disponibilizadas, para o curso de Ciências, 30 (trinta) vagas para ingresso pelo PSM, e 12 (doze) vagas para ingresso pelo PSC. No ano de 2000,

essa Resolução foi alterada pela Resolução 014/2000 (UFAM, 2000), mais precisamente os dispositivos contidos no Art. 1º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e Artigo 13 da Resolução Nº 018/1998. Dentre as principais alterações merecem destaques a quantidade de questões, que passam de 42 (quarenta e duas) para 54 (cinquenta e quatro), os pontos na primeira etapa que eram 84 (oitenta e quatro) passam a somar 108 (cento e oito), na segunda etapa, que eram 168 (cento e sessenta e oito) passam a somar 216 (duzentos e dezesseis); a redação passa a ter peso três e a soma total de pontos passa de 110 (cento e dez) para 324 (trezentos e vinte e quatro pontos). Nessa última resolução já é utilizada a terminologia Licenciatura em Ciências Naturais e não somente Ciências como na Resolução Nº 018/1998.

A Resolução 014/2000 mantém a forma de ingresso de 60% das vagas de cursos de graduação através do PSM e 40% das vagas através do PSC. Essas modalidades de ingressos permaneceram ativas até o ano de 2009 quando aconteceu a reformulação metodológica do ENEM visando possibilitar sua utilização como exame unificado nas universidades públicas federais.

Em 2007 foi instituído pelo Governo Federal por intermédio do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007), com a intenção de ampliar o acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação. Além disso, segundo o documento, o REUNI visava também um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Artigo 2º desse decreto é composto pelas alíneas I à VI onde estão apresentadas as diretrizes. Nesse sentido merece destacar as alíneas I e II:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; (BRASIL, 2007).

Conforme disposto, verifica-se que entre as intenções do REUNI a evidente intenção em reduzir as taxas de evasão e reestruturação dos regimes curriculares para construção de itinerários formativos. Com resultado disso, o Exame Nacional de Ensino Médio foi reformulado para atender o REUNI.

O sistema de ingresso ao ensino superior no Brasil passou por consideráveis mudanças a partir de 2009, época em que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), passou por uma reformulação metodológica visando possibilitar sua utilização como exame unificado nas

universidades públicas federais. Em 2010 aconteceu a implantação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), uma plataforma *online* por meio da qual instituições públicas de ensino superior ofertam vagas em cursos de graduação e os estudantes concorrem a vagas utilizando a nota obtida no último ano do ENEM para concorrer a vaga em tais cursos. O Ministério da Educação (MEC) apresentou esse como um plano de democratização do acesso ao ensino superior em Universidades públicas, permitindo igualdade de escolhas aos candidatos.

A UFAM possuía antes de 2009 as seguintes formas de ingresso: Vestibular - sistema universal ou Processo Seletivo Macro (PSM) e suas especificidades relacionadas às cotas como: cota escola pública e autodeclarado negro, Processo Seletivo Contínuo (PSC) e suas especificidades, Processo Seletivo para Interior (PSI), as outras formas eram: Transferência interna (Extra Macro), Transferência compulsória (vindo de outra IES), Ingresso de diplomado e Programa Estudante Convênio de Graduação (benefício para estrangeiros).

No ano de implementação do sistema foi ofertado às Universidades Federais quatro possibilidades de adesão ao sistema chamado pelo Ministério da Educação de NOVO ENEM. Foram elas: como fase única através do SISU, como primeira fase do processo de seleção, combinado com vestibular da instituição ou como fase única para as vagas remanescentes. O fato é que, como essas instituições dependem de verbas do MEC, foram pressionadas à adesão (LI, 2016). Deste modo, em 2010, 51 (cinquenta e uma) instituições substituíram o vestibular específico pelo sistema Unificado, de modo que, em 2013 as 59 (cinquenta e nove) universidades federais adotaram o SISU como processo seletivo. Em aproximadamente metade delas todas as vagas são destinadas a esse processo ou, noutros casos, apenas 50% das vagas estão destinadas ao SISU e a outra porcentagem a modelos próprios de seleção.

#### 2.4.2 Descrição do SISU

O processo seletivo acontece divide-se em quatro etapas: Inscrição, Primeira Chamada, Segunda, Chamada e Lista de Espera. A seguir descrevemos cada uma das etapas:

**Inscrição.** Somente os participantes do último ENEM podem se inscrever no SISU. O período de inscrição compreende um intervalo de cinco dias durante o qual o estudante pode a qualquer momento acessar a plataforma do sistema (usualmente no site SISU.mec.gov.br) e escolher, em ordem de preferência, até duas opções dentre as ofertadas pelas instituições participantes do processo.



Durante o período de inscrição, o estudante pode alterar quantas vezes desejar suas opções de inscrição, sendo considerada para fins de ocupação de vaga apenas a última inscrição realizada.

A partir do segundo dia, às 0h o sistema faz a checagem das notas, disponibilizando uma comparação e sua posição no ranking de inscrição, para a etapa seguinte – primeira chamada – se nenhum estudante alterasse suas opções desde então. A partir das 2hs, ao acessar a plataforma do sistema, o estudante recebe informações da checagem verificada. Mediante essa simulação o estudante observa se seria classificado, em primeira chamada, a matricular-se em sua primeira opção, em sua segunda opção ou não seria chamado a matricular-se em quaisquer das duas opções, observando também, para cada uma de suas opções, sua nota, a nota do último classificado, ou seja, a nota de corte.

O sítio do SISU disponibiliza ferramenta onde o estudante pode consultar a nota de corte de qualquer curso participante do processo de seleção. O sistema deixa claro ao estudante que as informações apresentadas se referem a um ponto do tempo, especificamente à 0h do atual dia, de modo que as mesmas não representam a atual situação do estudante uma vez que mudanças nas escolhas dos estudantes podem ter ocorrido desde então sua posição no ranking e classificação para a vaga, se caso, fosse computada as 0h do quinto dia.

**Primeira Chamada:** Ao fim do período de inscrição o sistema computa uma comparação com base na última inscrição realizada por cada estudante e, com base nessa comparação, oferta aos estudantes vaga em, no máximo, uma de suas opções de curso, sendo que nenhum curso oferece vaga a número de estudantes maior do que sua capacidade.

**Segunda Chamada:** Cada curso que, na etapa anterior, teve vagas não ocupadas, decorrentes da não matrícula de estudantes, realiza oferta dessas vagas aos estudantes com maiores notas, sob as ponderações adotadas pelo curso, dentre aqueles que indicaram esta como uma de suas opções e não receberam em etapa anterior oferta de vaga deste curso ou de curso anunciadamente preferível a este. Se todas as vagas do curso foram ocupadas na etapa anterior, este encerra sua participação no processo.

**Lista de Espera:** É possibilitado àqueles que não tenham sido aprovados em sua primeira opção de curso a inscrição na lista de espera. Os inscritos na lista de espera concorrem exclusivamente à sua primeira opção. Deste modo, após a segunda chamada, havendo vaga em determinado curso, todos os candidatos inscritos na lista de espera são então solicitados a realizar matrícula até que não haja mais vagas. Na UFAM foi estabelecido, através da Resolução 005/2009 do CONSEPE a adesão ao SISU como modalidade de

ingresso para 50% das vagas, continuando a outra metade como ingresso através do PSC (UFAM, 2009).

## 2.5 CONTEXTUALIZANDO SOBRE O CURRÍCULO E HISTÓRICO DO CURSO.

O currículo, se analisado a partir do sentido etimológico da palavra, provém de *curriculum*, do latim, que remete a caminho a ser percorrido ou caminho já percorrido. Esse termo apesar de simplificar o significado da palavra não consegue alcançar os vários sentidos que a mesma representa. Ainda assim, alguns conceitos são mais abrangentes, e envolvem além dos aspectos formais de conteúdo, aspectos relacionados à cultura e aos valores sociais. Como por exemplo: O currículo corresponde à seleção, à sequenciação, e à dosagem de conteúdos da cultura, a serem desenvolvidos em situações de ensino aprendizagem. Ou ainda, compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, símbolos etc. dispostos num conjunto de programas (SAVIANI, 2009). Em um sentido mais jurídico, a Resolução 04/2010 compreende currículo como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem para identidade sociocultural dos educandos (BRASIL, 2010).

É comum o uso da palavra currículo para representar o programa de um curso, ou até mesmo de uma disciplina, abrangendo várias atividades, pelas quais os conteúdos são trabalhados. Essa definição está atrelada a concepção mais inicial, que propunha o currículo como uma organização, uma empresa. Assim, às teorias tradicionais de currículo interessa identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado, ou proporcionar à sociedade uma educação geral. Esse modelo de currículo está bem representado na teoria de Bobbit, com bases na teoria da administração econômica de Taylor (SILVA, 2007). Nessa perspectiva o sistema de educação deveria ter seus objetivos estabelecidos, estes, deveriam estar baseados num exame de habilidades necessárias para as ocupações na vida adulta. Deste modo, o currículo tradicional é concebido como uma questão técnica, posto como teorias neutras, científicas e objetivas.

Ainda segundo Silva (2007), por volta da década de 60, com o aumento dos movimentos sociais, o pensamento e a estrutura do currículo tradicional passou a ser questionado. O currículo tradicional posto como neutro, passou a ser visto como uma maneira da elite capitalista reproduzir suas práticas econômicas, mantendo sua ideologia. Noutras palavras, o conhecimento reportava os valores, e suas premissas baseando-se no controle. Desta forma, os estudantes necessitavam obedecer aquele currículo, e se assim o fizessem,

estavam sendo moldados para compor uma sociedade trabalhadora, passiva e eficiente do ponto de vista das classes dominantes.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito e seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2007, p. 33).

Diante desses questionamentos surgiam as teorias de currículo críticas que se opõem ao modelo tradicional e defendem o currículo como uma maneira de emancipação e libertação das ideias opressivas, de controle, evitando postergar a ideologia capitalista das classes dominantes.

Após as teorias de currículo críticas, iniciaram-se os questionamentos sobre a importância dessas teorias, uma vez que as mesmas são eficazes no questionamento e em apontar as relações de poder e dominância das classes, no entanto, não são construídas ideias práticas e que valorizem essas críticas, surge então com isso, as teorias de currículos pós críticas, que semelhante as ideias críticas são contrárias as teorias tradicionais de currículo, só que as teorias pós críticas dão maior ênfase a inclusão dos menos favorecidos, as lutas de classes, de gêneros e ao multiculturalismo que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Sob esses aspectos surgem duas linhas de pensamentos subentendidas às teorias críticas aquelas que defendem a ideia de convívio, tolerância e respeito entre as culturas, vista como liberal e a visão mais crítica que afirma que ao considerar estes aspectos não há uma mudança nas relações de poder. Questiona por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade. Propõe assim, que as desigualdades também devem ser vistas nas diferenças raciais, de sexo e gênero e que o currículo apresenta-se como uma forma de proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro (SILVA, 2007; MALTA, 2013).

O currículo nos cursos de Licenciatura perpetuou intrínseco a sua estrutura o aspecto tradicional do currículo. Predominava a formação de professores por meio de ‘treinamento’, entendido como um modelo ultrapassado, nesse modelo imperava a ideia de que caberia aos professores somente o papel de transmitir os conhecimentos e os alunos eram vistos como meros receptores conforme outrora descrito nas características de currículo tradicional. Este

modelo começou a sofrer muitas críticas, principalmente porque prestigiava os conteúdos do que a formação pedagógica, incentivando assim um modelo fabril na formação de professores (LIPPE; BASTOS, 2007); um processo de formação voltado para racionalidade técnica da profissão docente (MONTEIRO, 2001).

Até meados da década de 1960, o profissional direcionado a trabalhar com a disciplina de Ciências Naturais era formado nos cursos de História Natural. Com a extinção deste curso e com a criação dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil, na década de 60, os egressos destes novos cursos passaram a ser os responsáveis em conduzir a disciplina de Ciências nas últimas séries do ensino fundamental.

A disciplina de Ciências tornou-se obrigatória, na educação brasileira, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1961) nº 4.024/61 conforme Krasilchik (1987). No entanto, a formação de professores deu-se, no final dos anos 30 e acontecia por meio das faculdades de Filosofia e Ciências. Para essa formação o estudante cursava três anos de bacharelado e após isso cursava mais um ano de disciplinas pedagógicas. Essa característica de formação ficou conhecida por "modelo 3+1" (TAVARES, 2006; SAVIANI, 2009; CANZIANI, 2015).

A necessidade imediata de formação de professores nos cursos de licenciaturas curtas tinha como interesse principal a formação de professores em curto espaço de tempo e com menor custo para atender as demandas, desconsiderando integração dos aspectos pedagógicos. Com isso, o modelo '3+1' favoreceu a concepção simplista tradicional de que para ensinar é necessário saber o conteúdo e aplicar algumas técnicas didáticas. Esse modelo que foi sendo perpetuado na atuação e discursos dos professores de/formados. Com essa concepção, as licenciaturas não consolidaram uma identidade e acabaram se transformando em cursos desvalorizados na instituição e pelos alunos, sendo pouco procuradas nos vestibulares, cenário que favoreceu a desvalorização da profissão e a evasão (LIMA; MACHADO, 2014; CLAUDINO, 2017).

Com a extinção do curso de História Natural na década de 60 e instituído o curso de Licenciatura Plena em Biologia, a disciplina passou a ser ministrada pelos licenciados em Biologia, conforme Magalhães e Oliveira (2011).

A formação de professores de Ciências iniciou realmente a partir da década de 70 naquela época caracterizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) como muito específica, sendo proposto um modelo de currículo de ciências mais integrado, surgem então, nessa época às licenciaturas curtas, polivalentes nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais.

Esse transcurso vai até a década de 90, quando foi promulgada mais uma LDB N°. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que tornava obrigatória a formação em nível superior de cursos plenos para profissionais da educação (BRASIL, 1998). No entanto, a maioria das universidades brasileiras preferiu continuar a formar professores em áreas específicas.

Com o passar do tempo começou a ser observado que esses profissionais priorizavam os conteúdos de biologia e negligenciavam as demais áreas científicas como a química, física e geologia, exigências do currículo de ciências. Surge então a necessidade de se formar um profissional que não seja um especialista puramente, mas que fosse capaz de integralizar todas as áreas científicas sem o prejuízo de outras. Apesar do ensejo, a Licenciatura Curta não proporcionava uma formação satisfatoriamente qualificada, sendo assim, na década de 90, passou ser exigida a formação de professores em cursos de Licenciatura Plena.

O parecer do Conselho Nacional de Educação de 2002 assume a importância do curso e ressalta que há grande necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas do ensino fundamental, dentre elas Ciências Naturais, que sofre "desconsideração das especificidades próprias das etapas da Educação Básica, das áreas que compõem o quadro curricular na Educação básica" (BRASIL, 2001, pág. 27).

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM foi implantado na década de 60 do século passado em decorrência da necessidade de professores de Ciências, Biologia e Física para atender aos estabelecimentos de escola secundária do Estado. Desde sua criação até o momento esse curso de formação de professores foi influenciado pela implantação de diferentes leis e resoluções que alteraram sua estrutura curricular em favor das demandas requisitadas em cada época, assim como, pelos interesses de melhorias na formação docente. O curso foi criado através da Resolução N° 30/1966 (UFAM, 1966 apud UFAM, 2012), do Conselho Universitário Nessa época, como licenciatura curta através da Lei n. 5.692/71, (BRASIL, 1971), O Currículo pleno de Ciências foi instituído pela Resolução N° 08/1974, do Conselho Universitário (UFAM, 1974 apud UFAM, 2012). No ano de 1976 o Decreto N° 77.138/76 da Presidência da República reconhece o curso juntamente com outros (BRASIL, 1976).

O Conselho Universitário em obediência à Resolução N° 30/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução N 025/77, em 11 de julho de 1977, criou o Curso de Ciências, com habilitações em Biologia, Física, Matemática e Química que foi suspensa em 1979. No entanto, os cursos de licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química foram desmembrados e a Resolução N° 040/79, do Conselho Universitário, que voltou a

afixar o currículo pleno de Ciências – Licenciatura de 1º Grau atualizou a Resolução Nº 08/74, de 14 de janeiro de 1974 (UFAM, 1974 apud UFAM, 2012).

Em obediência a lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 a Resolução Nº 025/98 (UFAM, 1998) do Conselho de Ensino e Pesquisa fixou o currículo pleno do curso de Ciências, que foi melhor formulado com a resolução Nº38/99 (UFAM, 1999 apud UFAM, 2012), baseando-se assim nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1999).

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências foi avaliado pela Comissão de Avaliação das Condições de oferta do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2000 e obteve conceitos oscilando entre bom e muito bom, mas ainda assim estudos realizados pela Comissão constituída pela Portaria Nº 033/2002, do Gabinete do Diretor do Instituto de Ciências Biológicas, indicou a necessidade de atualização do Projeto Pedagógico do Curso para a adequação da Matriz Curricular às exigências da Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Essa resolução instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2009, foi realizada nova avaliação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais que teve como objetivos de possibilitar reformas no currículo para ofertar melhorias no processo de formação de professores. Ao final dessa nova avaliação foram propostas algumas mudanças necessárias para adequação à legislação vigente. Assim como foi elaborado um relatório com propostas dos discentes e dos docentes para a reformulação do currículo de Ciências Naturais. A proposta da reformulação curricular teve como principais metas a inclusão de novas disciplinas, a adequação da carga horária às exigências legais e o início do curso noturno.

## CAPÍTULO 3 QUESTÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza mista, ou seja, possui viés quantitativo e qualitativo na exploração dos dados. Inicialmente serão apresentados os aspectos éticos, critérios de escolha dos participantes, origem e categorização dos dados, enfim os caminhos tomados para que se obtivessem os resultados da pesquisa.

### 3.1 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos (CEP), O projeto foi aprovado através do Parecer consubstanciado nº 2.577.003 de 03 de Abril de 2018, sendo que as coletas de dados foram iniciadas após a aprovação do conselho, respeitando as orientações éticas, bem como os requisitos necessários para garantia a segurança da informação, garantidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou aos participantes o anonimato, o sigilo das informações e o direito à desistência da participação, sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção.

### 3.2 ASPECTOS DA PESQUISA

Na sistematização das etapas desta pesquisa, em função dos seus propósitos a mesma pôde ser definida como pesquisa de cunho descritivo e explicativo, isto porque os estudos descritivos buscam desenhar o quadro de uma situação, ou mostrar como as coisas estão relacionadas entre si. Nas pesquisas explicativas, o pesquisador procura explicar causas e consequências da ocorrência de um fenômeno (GRAY, 2012). Com base nisso, a pesquisa foi de cunho descritivo e explicativo com uma investigação de pesquisa de campo, considerando as abordagens qualitativa e quantitativa permitindo assim uma visão ampla do fenômeno.

Os aspectos qualitativos permitiram um aprofundamento e possibilitaram analisar detalhes não quantificáveis.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização dos variáveis (MINAYO. 2002 p. 21).

Nessa abordagem a obtenção de informações acontece mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo.

A pesquisa quantitativa prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo. Desse modo, verifica-se que cada abordagem tem seus pontos positivos. A abordagem qualitativa permite um maior aprofundamento na análise do problema investigado, mas é limitada quanto a generalização, análogo a isso, a abordagem quantitativa, possibilita maior generalização, mas comumente é mais restrita quanto ao entendimento de cada aspecto. Deste modo, a integração dessas abordagens resulta em uma pesquisa mista, essa união de abordagens permite uma complementaridade possibilitando assim uma investigação mais abrangente. Thiollent (1984, p.46) diz que "qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (...) e em "termos qualitativos"". Com relação à pesquisa mista, Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) afirmam que:

O tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração (p.123).

Considerando os aspectos supracitados verifica-se que a utilização de abordagem mista valoriza a complementaridade, e possibilita identificar e contextualizar os diferentes nuances intrínsecos a evasão.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram estudantes de ambos os sexos que ingressaram entre os anos de 2007 a 2012 no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM, e evadiram ou concluíram o curso posteriormente.

### 3.4 PRIMEIRA FASE

A pesquisa teve uma etapa inicial realizada junto a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), no Departamento de Divisão de Matrícula da UFAM. Deste departamento foram solicitados os seguintes dados dos estudantes: nome, forma de ingresso, ano de evasão ou de conclusão do curso.

Em posse dos dados, buscou-se a localização de todos os estudantes ingressos de 2007 a 2012, para que na fase seguinte, fosse possível o contato com os participantes sorteados.



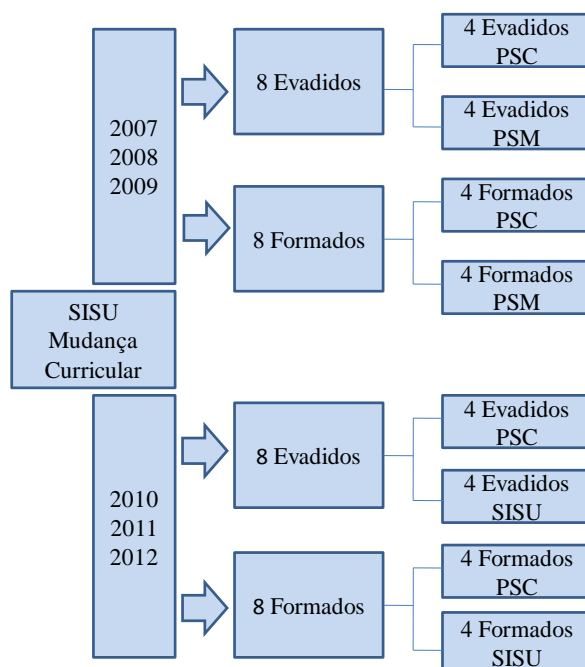
Uma maneira encontrada de superar a dificuldade de localizar os estudantes foi através da identificação de seus cadastros na Plataforma Lattes. Alguns possuíam foto no cadastro da Plataforma, sabendo aparentemente quem era o possível participante recorria as redes sociais pra localizá-los. A rede social que mais contribuiu foi o *Facebook*. Foi criado um perfil por nome de “Pesquisa Ciências Naturais” no qual eram adicionados pessoas que tivessem relação com o curso como: egressos, estudantes ativos, evadidos, professores, técnicos e até mesmo estudantes de Ciências Naturais de outros estados. Essa gama de pessoas ligadas ao curso fortalecia a confiança dos possíveis participantes de que se tratava de uma pesquisa séria. Com isso, em posse dos nomes e em muitos casos da foto era enviada uma “solicitação de amizade”, esta era aceita facilmente. Após o sorteio dos estudantes não foi difícil estabelecer contato com os mesmos.

### 3.5 SEGUNDA FASE

Para a estruturação desta etapa qualitativa, foi construído um roteiro (figura 1) para orientar a escolha dos participantes com os quais seria realizada a entrevista. Foram criados dois grupos: o primeiro inclui os estudantes dos três anos anteriores às mudanças no ingresso e no currículo acontecidas em 2010; o segundo inclui os três anos após às mesmas mudanças. Cada um desses dois grupos foi composto por oito estudantes evadidos e oito estudantes formados escolhidos de forma aleatória. De cada grupo emergem dois subgrupos associados a forma de ingresso.

O sorteio que compôs a escolha dos participantes foi composto por quatro grupos de participantes, dois anteriores a 2010 e dois posteriores a este ano. Os dois grupos anteriores a 2010 eram formados por oito estudantes evadidos, dos quais quatro ingressaram através do PSC e quatro ingressaram através do PSM e oito estudantes egressos, dos quais quatro ingressaram pelo PSC e quatro pelo PSM. Os dois grupos de 2010 a 2012 foram compostos por oito estudantes evadidos dos quais quatro que ingressaram através do PSC e quatro que ingressaram através do SISU. O segundo foi composto por oito estudantes egressos, dos quais quatro ingressaram através do PSC e quatro que ingressaram através do SISU. O roteiro a seguir resume bem esse agrupamento.

**Figura 1-** Modelo de orientação do sorteio dos participantes.



**Fonte:** Elaborado pelo autor

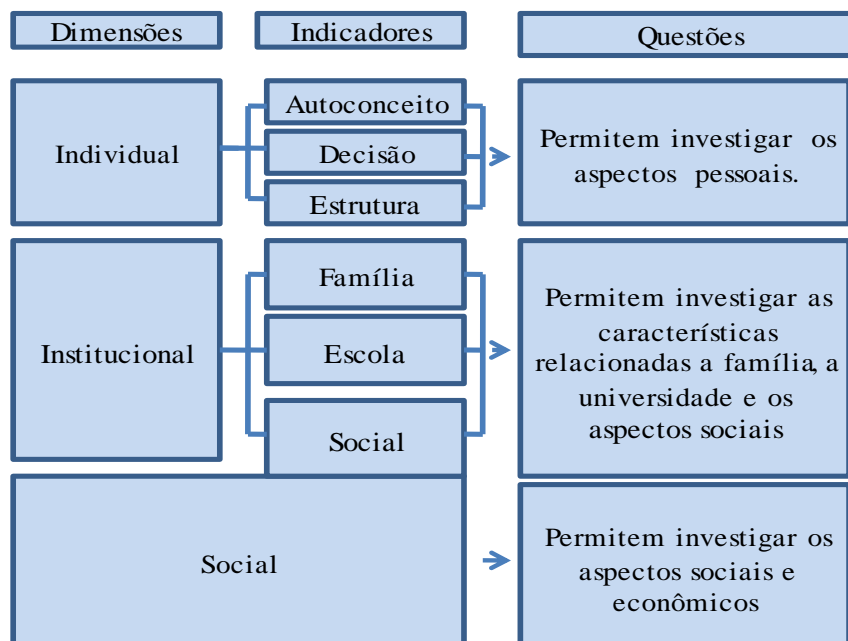
O critério de escolha foi embasado no modelo acima apresentado, a partir disso foram sorteados os 32 estudantes com os quais, procedeu-se a realização de entrevistas semiestruturadas orientadas pelo roteiro de entrevista disponível no APÊNDICE II.

Mais ainda, como no curso aproximadamente 75% dos estudantes que ingressam são do sexo Feminino e 25% são do sexo masculino, a participação nas entrevistas foi sorteada considerando essa mesma proporção, ou seja, a cada quatro participantes, um era do sexo masculino e três do sexo feminino. Após isto, foram enviadas mensagens através da rede social *Messenger*, informando sobre a pesquisa e solicitando o aceite de participação, uma vez que a grande maioria já eram “amigos” do perfil “Pesquisa Ciências Naturais” no *Facebook*. Dos estudantes localizados para os quais foram enviadas mensagens apenas 2 não aceitaram participar de forma expressa por motivos pessoais, outros 5 não responderam as mensagens.

O lugar no qual foram realizadas as entrevistas era de escolha do participante, isto deu-se em função da comodidade deles. Convém destacar que foi disponibilizado para todos um ambiente na universidade para realização das entrevistas, mas os participantes tinham a opção de escolher o local de seu interesse. Aos que se deslocaram foi reembolsado o custo de transporte, em dois casos de alimentação, uma vez que o custo foi em função da pesquisa. Não houve necessidade de reembolso com custo de acompanhantes uma vez que os participantes que deslocaram-se até o local de entrevista na universidade vieram sozinhos.

O roteiro das entrevistas com os participantes apresenta três dimensões conforme descrito na figura seguinte (figura 2), são elas: individual, institucional e Social. A dimensão individual, possui subordinada a ela os indicadores de autoconceito, decisão e estrutura. As questões que partem desses indicadores investigam as características pessoais, incluindo como o sujeito encara suas qualidades, quais as suas fragilidades e o contexto no qual esse sujeito desenvolveu-se. A dimensão institucional possui subordinada a ela os indicadores de família, escola e "social formativa". As questões associadas a estes indicadores na análise do fenômeno da evasão incluem por exemplo o apoio dos familiares ao ingresso no curso, as características do curso que fortaleceram a permanência ou a evasão deste e os aspectos sociais como a integração ao curso e ao ambiente universitário. Denominamos os indicadores sociais ligados a estas instituições durante o processo de formação como "social formativa". A dimensão social pós-formativa possui subordinada a ela as questões que refletem a influência do *status* da profissão, o apoio financeiro e as perspectivas associadas ao ato de ter permanecido no curso ou ao ato de ter evadido do curso.

**Figura 2-** Roteiro de estruturação das entrevistas com estudantes evadidos e egressos.



### 3.6 AS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES COMO ACONTECERAM

As entrevistas foram realizadas com base no modelo semiestruturado já apresentado, foram áudio gravadas e antes da realização foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informando os detalhes e assegurando aos participantes seu anonimato. As entrevistas aconteceram sem nenhum imprevisto ou reclame dos participantes quanto a invasão de privacidade ou desconforto.

A escolha da entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados se deu porque a mesma permite relevante aproximação com os sujeitos. Segundo Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. As vantagens de se utilizar podem ser descritas como: maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de compreensão; maior oportunidade para avaliar atitudes, pode-se analisar o que diz, e como diz: registro de reações, gestos etc.; dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; a possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias e permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico (MARCONI; LAKATOS, 2003).

### 3.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para compreensão dos dados quantitativos foi realizada uma análise da variação temporal do ingresso e de fatores relacionados com a evasão. Para essa análise, assim como para construção de gráficos foram utilizados os programas EXCEL e MYSTAT. A análise dos dados oriundos das entrevistas aconteceu com base na análise do conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 48). “[...] um conjunto de técnicas e análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

Nessa perspectiva foram utilizados três polos cronológicos para a análise dos dados que são:

A Pré-análise: esta corresponde a um período de intuições, no qual irá sistematizar as ideias iniciais, a organização do material, a descrição analítica e o estudo aprofundado do material coletado.

A Exploração do material: essa fase corresponde a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, é uma fase mais longa na qual o pesquisador realiza a codificação e decomposição dos dados.

O tratamento dos resultados: neste os resultados brutos são tratados através da codificação a ponto que sejam significativos, é possível criar diagramas, figuras e modelos e a partir destes realiza interpretações e inferências considerando os objetivos previstos.

A codificação “corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão” (BARDIN, 2016, p.131). Esta pode ser dividida em três etapas: o recorte, que se configura como a escolha das unidades, a enumeração, que pode ser vista como a regra de contagem escolhida e a classificação e agregação que compreende assim uma análise por categorias.

A categorização (BARDIN, 2016, p. 147) é a última etapa de exploração do material, é a fase de classificação e reagrupamento dos elementos. A categorização na análise do conteúdo é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Dessa maneira, não se inicia uma pesquisa com categorias pré-formuladas para adequar as respostas obtidas a estas, mas sim, permite que as categorias se acentuem a partir dos dados coletados. Portanto, a categorização é uma operação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios, pois facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema dos objetivos e dos elementos utilizados na análise do conteúdo (MORAES, 1999). A categorização pode ser realizada por meio de vários critérios: semânticos (categorias temáticas); sintático (categorias referentes a verbos, adjetivos, advérbios, etc.); léxicos (ordenamento interno das orações); expressivos (por exemplo, categorias que se referem a problemas de linguagem) (BARDIN, 2016).

As entrevistas geraram material, que após submetidos às etapas anteriores, isto é, emersão de categorias compuseram o corpus da pesquisa. O corpus é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, isto é, sua constituição implica, muitas das vezes, em escolha, seleções e regras (BARDIN, 2011.p.126). As categorias emergentes da análise das entrevistas com os participantes evadidos e egressos foram: Autoconceito, Família, Ingresso, Estrutura institucional, Integração acadêmica, Questões financeiras, Saída, Permanência, Combate à evasão e Vislumbre do licenciado em ciências naturais. Estas categorias foram organizadas e discutidas como um meio de reflexão que possibilitou a contrastação, e o levantamento das causas responsáveis pela evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais na UFAM.

## **CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo buscaremos entender os índices de evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas, verificando a variação na taxa de evasão e os motivos que fizeram os estudantes evadirem.

### **4.1 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS**

Iniciaremos esse processo de investigação através de uma incursão nos índices de evasão anual no curso investigado, a partir do ano de 2003 até o ano de 2012. Após isso, analisaremos algo que até então não havia sido notado com tamanho grau de importância durante o levantamento de hipóteses, mas à medida que os dados foram sendo trabalhados, esse aspecto sobressaiu e mostrou-se significativo em relação ao fenômeno da evasão, trata-se do ingresso e da evasão de acordo com a idade de ingresso. Outros dois aspectos também serão trazidos, a evasão em função do sexo e do tipo de ingresso.

#### **4.1.1 A variação na taxa de evasão entre os anos 2003 a 2012.**

A taxa média de evasão no curso durante o período 2003 a 2012 foi de 59,9%. A média de evasão entre os anos de 2003 a 2009 foi de 51,9 %, um percentual que não destoa muito da média geral, nem dos altos índices de evasão nas licenciaturas no Brasil (GOMES, 1998). Contudo, a média de evasão do período de 2010 a 2012 teve um acréscimo de 23,5% e passou de 51,9% para 75,4%, o que indica que houve mudanças que impactaram no aumento da evasão (figura 1). Em 2010 aconteceram duas mudanças que podem ter refletido nos índices de evasão, a primeira foi a mudança da forma de ingresso e a segunda uma mudança curricular no curso. A forma de ingresso ganhou novos contornos a partir de 2010, quando os vestibulares deixaram de acontecer independentemente em cada universidade federal, e passou-se a utilizar o SISU como forma de ingresso dos estudantes. A segunda foi a reestruturação curricular que acompanhou a criação do curso noturno, mantendo também o curso diurno. A criação do curso noturno dobrou a quantidade de vagas para o ingresso e naturalmente esperava-se que houvesse um comportamento semelhante em relação à quantidade de formados, no entanto, ao invés de aumentar o número de formados houve uma diminuição.

**Figura 3** - Variação da evasão em Licenciatura em Ciências Naturais entre os anos de 2005 e 2011.

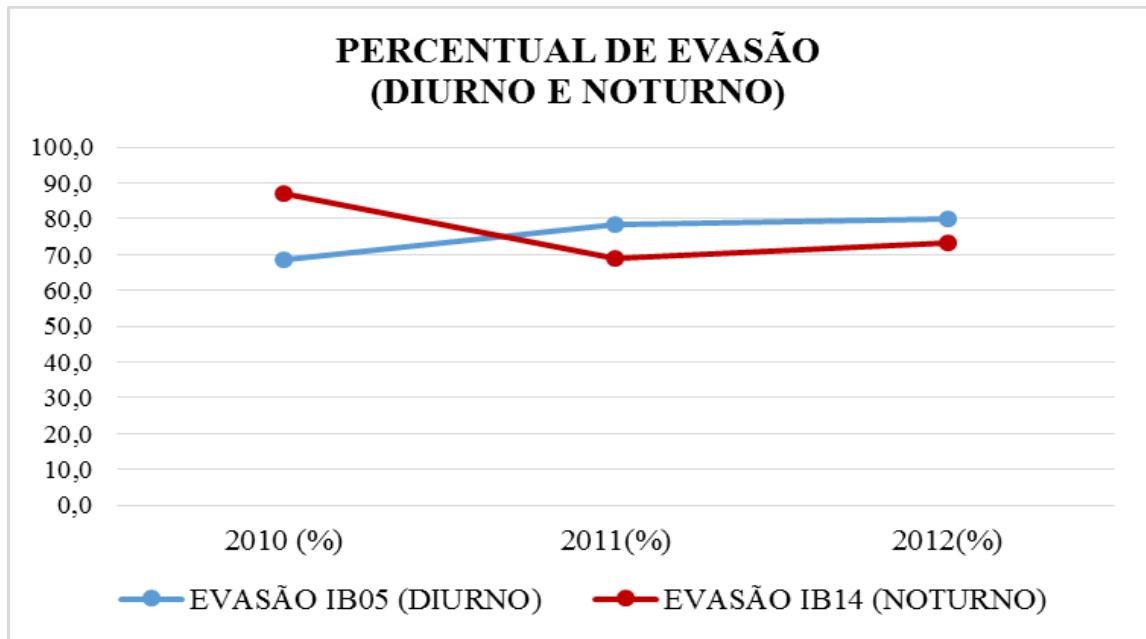


O aumento do número de ingressos em 2010 é resultante da criação do curso noturno. Nota-se ainda um aumento nos índices de evasão a partir de 2010. Fonte: Elaborado pelo autor.

Após 2010, com a implantação do curso noturno de LCN a quantidade de estudantes ingressos duplicou e os índices de evasão cresceu exponencialmente. Para esta figura, os dados foram unificados, então não é possível identificar o comportamento do fenômeno da evasão em função do turno, diurno ou noturno.

A figura 4 apresenta o percentual de evasão de forma separada. Há diferença nos índices de evasão na comparação do curso diurno e noturno no ano de 2010, no qual o índice de evasão do curso noturno é de 87,2% e o diurno 68,6%. Nos anos seguintes há uma inversão nos índices de evasão e o curso noturno apresenta percentuais pouco inferior aos índices de evasão do turno diurno (figura 4). Os índices não possuem diferença expressiva, os aspectos que impactaram na evasão a partir de 2010 afetaram os dois turnos aparentemente de igual forma.

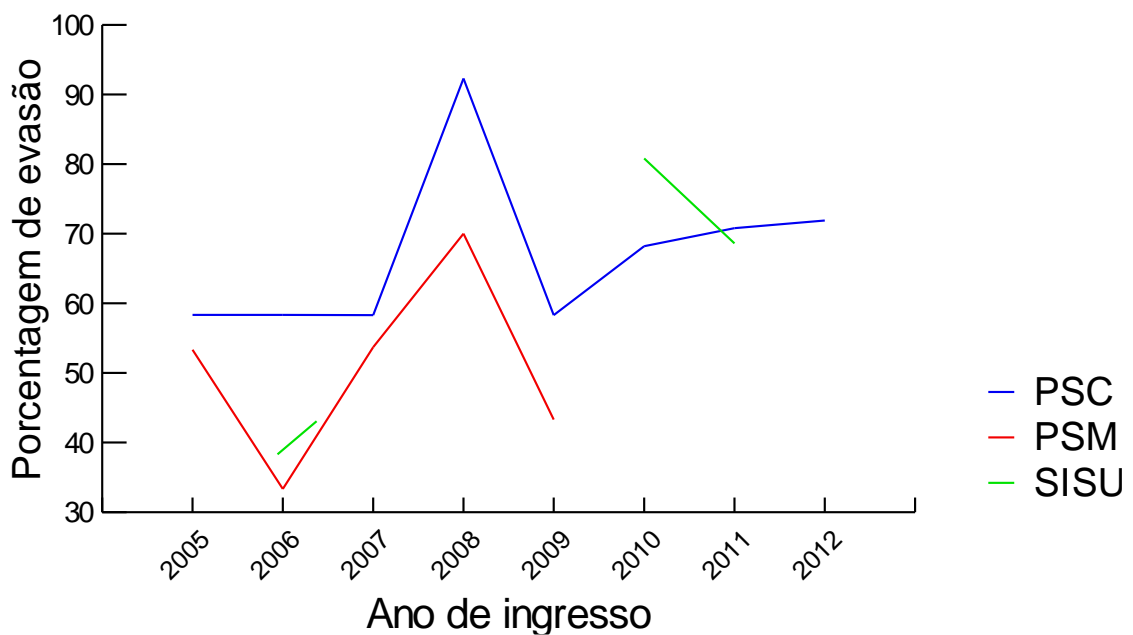
**Figura 4** - Variação da evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais após 2010.



Comparação entre os índices de evasão do curso diurno e noturno. Fonte: Elaborado pelo autor.

O aumento na taxa de evasão sugere uma investigação nas variáveis “forma de ingresso” e “mudança curricular” para que se defina a influência destas mudanças nos índices de evasão. Iniciaremos essa investigação analisando as especificidades das formas de ingresso e como isso poderia influenciar nessa questão, como na figura 5.

**Figura 5** - Variação da taxa de evasão em função da forma de ingresso.



Nota-se que o PSM, forma de ingresso através de vestibular local, apresenta taxas de evasão inferior em contraste com as outras formas que permitem escolha à posteriori e em função da nota de corte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

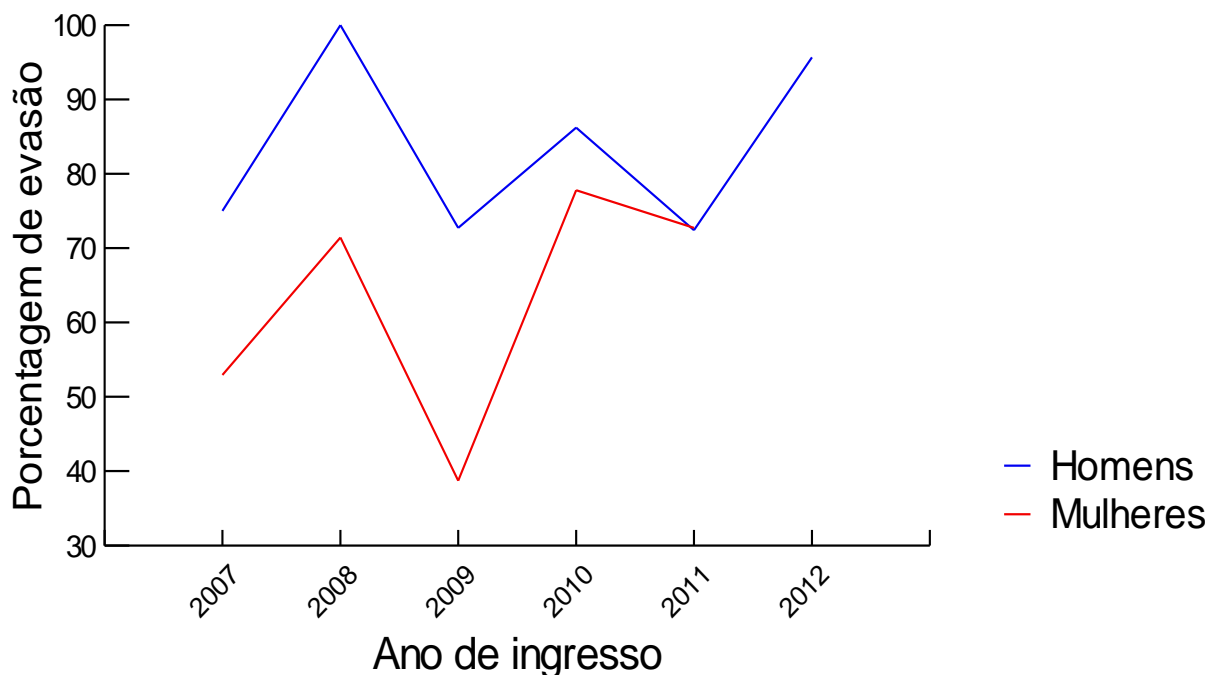


A taxa de evasão entre 2003 e 2009 foi de 50,2 % para os estudantes que ingressaram através do PSM e de 70,2 % para os estudantes que ingressaram pelo PSC, uma diferença significativamente maior (teste de igualdade de proporções,  $Z=3,926$ ;  $P<0,001$ ). A evasão pelo PSC antes e depois de 2009 foi relativamente semelhante. Entre 2010 e 2012, a evasão pelo PSC (73,6 %) foi semelhante à evasão pelo SISU (76,3 %; teste de igualdade de proporções,  $Z=0,475$ ;  $P=0,64$ ). Não podemos comparar a evasão pelo PSM e pelo SISU diretamente, pois ocorreram em anos diferentes, entretanto, considerando a evasão pelo PSM como uma referência para todo o período, podemos afirmar que a evasão pelo SISU foi superior à evasão pelo PSM.

As formas de ingresso comparadas apresentam algumas especificidades ligadas à escolha pelo candidato a ingresso. No PSM, o estudante escolhia previamente o curso ao qual ele iria concorrer à vaga, caso aprovado ou não, era uma escolha relativamente planejada. No PSC, os estudantes realizam provas ao longo de três anos, o que lhe permite obter uma nota final para concorrer a uma vaga, e desse modo, se ele não conseguir o curso de real interesse, ele tem a possibilidade de ingressar em outro curso que seja menos concorrido e que possua uma nota de corte inferior. Semelhante a isso, para o ingresso através do SISU, o estudante faz a “prova do ENEM”, obtém uma nota e quando iniciam-se as inscrições ele acessa a plataforma SISU e tem a oportunidade de escolher entre os diferentes cursos. Sobre o SISU, vale ainda ressaltar que o candidato ainda terá outras oportunidades de mudar sua inscrição para outro curso, pois o sistema apresenta resultados parciais que permitem novas escolhas durante 3 dias. A influência da reestruturação curricular, será analisada com base nas falas dos estudantes na categoria Currículo.

#### 4.1.2 Evasão de acordo com o sexo

Durante a análise das características de ingresso, outro aspecto que emergiu foi a diferença entre o percentual de estudantes ingressos em função do sexo, nas comparações foram consideradas duas classes, como sexo (masculino e feminino). Não houve uma tendência consistente de mudança temporal na proporção de evasão em função do sexo do estudante (figura 6). O número de ingressantes do sexo feminino entre 2007 e 2012 foi de 258 (70,5%) e do sexo masculino neste período foi de 108 (29,5%). A evasão do sexo feminino (65,9%) foi significativamente menor (teste de igualdade de proporções,  $Z=3,36$ ;  $P=0,001$ ) que a do sexo masculino (83,3%).

**Figura 6** - Variação da taxa de evasão em função do sexo.

Nota-se que a evasão de estudante do sexo masculino é maior que a evasão de estudantes do sexo feminino.

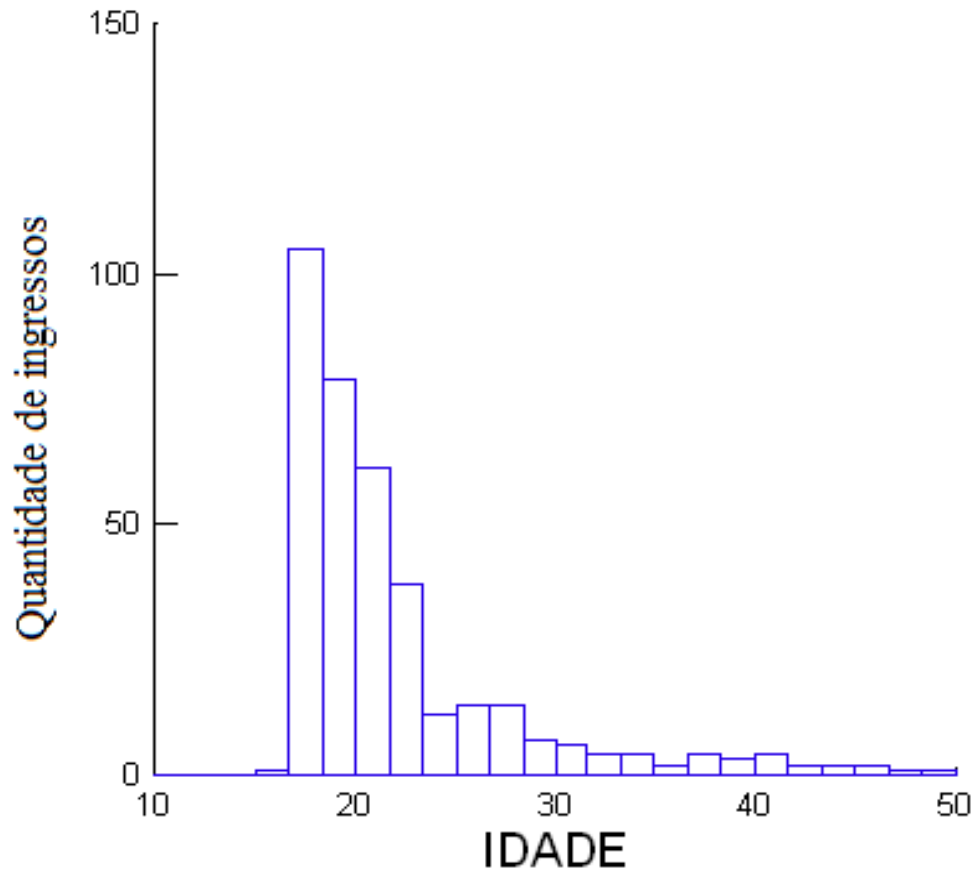
Fonte: Elaborado pelo autor.

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais assim como outros cursos de Licenciatura possui em sua grande maioria estudantes do sexo feminino, com base nos dados analisados, cerca de 70,5 % dos estudantes ingressos no curso são do sexo feminino. Os cursos de formação de professores ainda carregam o estigma de um curso “feito por amor” e uma profissão para mulheres. Conforme Rabelo (2006) a associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina tem como base a gestação, ou seja, o fato da mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna de cuidar de crianças”; de educar e socializar os indivíduos sugere o “dom” ou “vocação” para a docência. Este dado compõe o perfil do ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e integra o contexto de pré ingresso dos estudantes e de pós ingresso, uma vez que, como outrora discutido há também uma maior evasão de estudantes do sexo masculino que do sexo feminino.

#### 4.1.3 Evasão de acordo com a idade de ingresso

Cerca de (70%) dos estudantes ingressos no curso de LCN no período do estudo possuíam entre 18 e 22 anos de idade, sendo que a quantidade de estudantes ingressos diminui gradativamente conforme o aumento da idade, conforme figura 7.

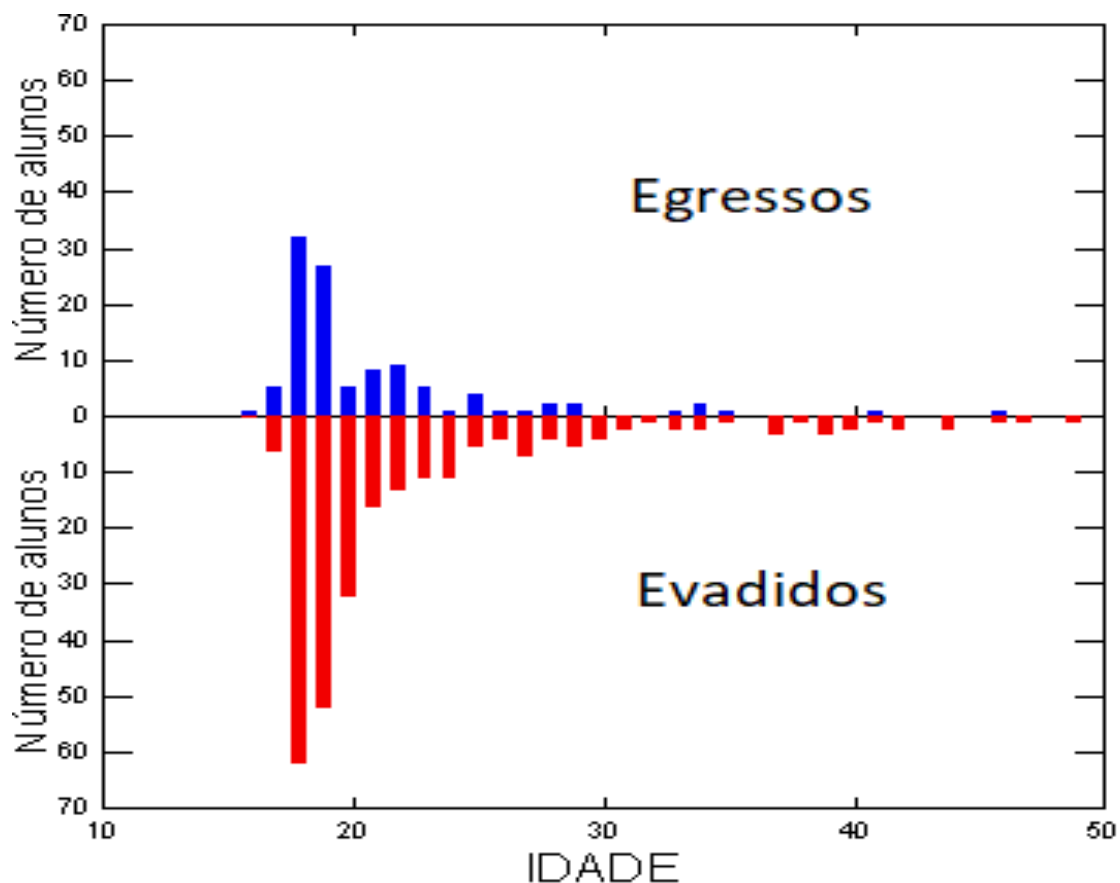
**Figura 7** - Variação da quantidade de estudantes ingressos de acordo com a idade no ano de ingresso.



Nota-se que a maioria dos estudantes ingressos possuíam entre 18 e 22 anos. Fonte: Elaborado pelo autor.

O padrão de ingresso encontrado (figura 7), sugeriu que a evasão poderia ter uma relação com a idade de ingresso dos estudantes. Isto, possibilitaria identificar grupos mais propensos a evadir, semelhante ao que foi identificado com estudantes do sexo masculino que possuem maior tendência a evadir. Quando contrastados os dados da idade no ingresso com os índices de evasão verificou-se que aqueles estudantes mais “velhos”, tiveram maior tendência a evadir em comparação com os estudantes mais “novos”. Ou seja, a evasão aumentou em função da idade de ingresso (Teste de Regressão logística:  $Evasão = -0,131 + 0,046 * Idade$ ;  $P_{(efeito\ da\ idade)} = 0,045$ ;  $P_{(modelo)} = 0,032$ ; Figura 8). Este resultado contrariou nossa expectativa que alunos mais “novos” teriam maior tendência a evadir em função de menor maturidade na escolha do curso. Este efeito é mais evidente quando comparamos os ingressos bastante tardios (maiores de 30 anos).

**Figura 8** - Variação da taxa de evasão no cursos de Licenciatura em Ciências Naturais em função da idade no ingresso.



Nota-se que quanto maior a idade no ingresso maior a possibilidade de evasão do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVAS DAS ENTREVISTAS

Esta seção descreve o perfil dos estudantes evadidos e egressos, a análise e a interpretação dos dados coletados pelas entrevistas, contempla as categorias eleitas, tendo como aporte a pesquisa qualitativa.

Os participantes foram nomeados da seguinte forma:

E1EV: corresponde a “Estudante 1 Evadido” e assim sucessivamente até E16EV, ou seja, “Estudante 16 evadido”.

De maneira semelhante à anterior os participantes egressos, aqueles que concluíram o curso, serão nomeados da seguinte forma:

E1EG: corresponde a “Estudante 1 Egresso” e assim sucessivamente até E16EG, ou seja, “Estudante 16 egresso”.

#### 4.2.1 Aspectos do perfil dos estudantes

Quanto ao perfil dos estudantes evadidos, 13 moravam em casa própria e três em residência cedida por familiares (quadro 1). Dos 16 entrevistados, 15 eram solteiros e moravam com os pais ou pelo menos com um deles, e apenas um era casado e morava com a esposa e filha, este foi o único que relatou ter uma filha. Duas participantes informaram que ficaram grávidas durante o curso. Quanto ao ensino médio, um participante não respondeu onde fez e os demais cursaram escola pública. Com relação ao nível de escolaridade do pai, 7 cursaram o ensino fundamental, destes 2 não chegaram a concluir; 4 pais possuíam o ensino médio, 4 o ensino superior, e um era analfabeto. Das mães 4 cursaram o ensino fundamental, destas duas não concluíram, 9 possuíam o ensino médio e 3 o ensino superior.

**Quadro 1** - Perfil dos participantes evadidos entrevistados.

Estudante	Residência	Residiu com	Estado civil	Filhos	Escola	Nível educacional dos pais
E1EV	Própria	Pais e irmãos	Solteira	Não	Pública	Pai: ensino fundamental Mãe: ensino médio
E2EV	Própria	Mãe e padrasto	Solteira	Não	Pública	Ensino superior
E3EV	Própria	Irmão	Solteira	Não	Pública	Ensino médio
E4EV	Cedida	Pais e irmãos	Solteiro	Não	Pública	Ensino fundamental
E5EV	Própria	Pais e irmãos	Solteira	Não	Pública	Pai: ensino superior Mãe: ensino médio
E6EV	Cedida	Irmãos	Solteira	Engravidou durante o curso	Pública	Ensino fundamental
E7EV	Própria	Pai	Solteira	Não	Pública	Pai: ensino fundamental incompleto Mãe: ensino médio(Técnico).
E8EV	Própria	Pais	Solteiro	Não	Pública	Ensino fundamental incompleto

“Continua”

**Quadro 1** - Perfil dos participantes evadidos entrevistados.

Estudante	Residência	Residiu com	Estado civil	Filhos	Escola	“Continuação”
						Nível educacional dos pais
E9EV	Própria	Pais	Solteira	Engravidou durante o curso	Pública	Pai: ensino fundamental Mãe: ensino superior
E10EV	Própria	Pais	Solteira no início	Não	Pública	Pai: Analfabeto Mãe: ensino médio
E11EV	Própria	Pais e irmãos	Solteira	Não	Pública	Ensino superior
E12EV	Própria	Pais	Solteiro	Não	-	Ensino médio
E13EV	Cedida	Esposa e filha	Casado	1 filha	Pública	Ensino médio
E14EV	Própria	Mãe e irmãs	Solteira	Não	Pública	Pai: ensino fundamental Mãe: ensino médio
E15EV	Própria	Mãe	Solteira	Não	Pública	Ensino médio Pai: ensino superior
E16EV	Própria	Mãe e irmã	Solteira	Não	Pública	Mãe: ensino fundamental incompleto

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos participantes egressos entrevistados 11 moravam em casa própria, três em residência alugada e um iniciou morando em residência cedida por familiares e posteriormente passou a morar em residência alugada. Dos 16 entrevistados, 12 eram solteiros, três eram casadas e uma em união estável. Dos solteiros 11 moravam com os pais ou pelo menos com um deles, um relatou morar inicialmente com um primo e posteriormente passou a morar sozinho. As participantes casadas ou em união estável relataram morar com seu esposo, apenas uma informou que morava com esposo, mas na casa dos pais.

Duas participantes informaram ter um filho cada uma. Com relação a escola durante o ensino médio, 14 informaram ter realizado em escola pública, um fez parte em escola pública e parte em escola particular e um em instituição filantrópica. Com relação ao nível de escolaridade do pai, 10 possuíam o ensino médio, um incompleto, seis o ensino fundamental e destes, três não chegaram a concluir. As mães, sete possuíam o ensino médio, uma

incompleto, cinco possuíam o ensino fundamental, sendo que duas não concluíram e quatro possuíam o ensino superior.

**Quadro 2** - Perfil dos participantes egressos entrevistados.

Estudante	Residência	Residiu com	Estado civil	Filhos	Estudou em escola	Nível educacional dos pais
E1EG	Própria	Pai/Irmãos	Solteira	Não	Pública/particular	Pai: ensino Médio Mãe: ensino superior incompleto
E2EG	Própria	Pais	Solteiro	Não	Pública	Ensino médio
E3EG	Alugada	Primo/sozinho	Solteiro	Não	Pública	Ensino fundamental incompleto
E4EG	Própria	Pais	Solteira	Não	Filantrópica	Ensino médio
E5EG	Cedida	Esposo	Casada	Não	Pública	Pai: Ensino médio. Mãe: ensino superior
E6EG	Alugada	Esposo/filho	União estável	1 filho	Pública	Ensino médio incompleto
E7EG	Alugada	Pais e irmãos	Solteira	Não	Pública	Pai: ensino fundamental incompleto Mãe: ensino superior
E8EG	Própria	Pais	Solteiro	Não	Pública	Ensino médio
E9EG	Própria	Pais e irmãos	Solteira	Não	Pública	Ensino médio
E10EG	Própria	Pais	Solteira	Não	Pública federal	Ensino médio
E11EG	Própria	Pais	Solteira	Não	Pública	Ensino fundamental
E12EG	Própria	Pais	Solteiro	Não	Pública	Ensino médio
E13EG	Alugada	Irmãos	Solteiro	Não	Pública	Pai: ensino fundamental Mãe: ensino superior
E14EG	Própria	Esposo e filho	Casada	1 filho	Pública	Ensino fundamental
E15EG	Própria	Esposo	Casada	Não	Pública	Ensino fundamental incompleto
E16EG	Própria	Irmão	Solteira	Não	Não respondeu	Pai: Ensino médio Mãe: Ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se certa semelhança entre os dados analisados, uma vez que em ambas situações os evadidos e egressos residiam principalmente em residências própria, moravam com um genitor pelo menos e são oriundos principalmente de escolas públicas. Deste modo, não possuem discrepância que torne uma diferença marcante entre os participantes evadidos e aqueles que conseguiram concluir o curso. No entanto, o fato da grande maioria de estudantes do curso haver frequentado escolas públicas sugere duas possibilidades: Primeira, ou os estudantes tinham grande interesse em ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e assim o fizeram, o que é pouco provável, caso contrário não teriam desistido. Ou então, não possuíram o preparo ideal para concorrer aos cursos que realmente intencionavam. Esses dados estão de acordo a pesquisa de Tartuce, Nunes e Almeida, (2010), sobre “A Atratividade da Carreira Docente no Brasil” numa pesquisa realizada com 1500 alunos, identificou que entre os entrevistados que optaram pela docência, 87% são da escola pública. E a grande maioria (77%), mulheres.

#### 4.2.2 Autoconceito

Esta categoria emergiu do questionamento sobre como os estudantes encaram suas qualidades e suas fragilidades perante o contexto de ingresso no curso. Por trás desta intenção, estão processos sócio cognitivos como a percepção da capacidade de sucesso no meio acadêmico e o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente. As falas seguintes destacam isso.

Não foi verificada uma diferença no autoconceito dos egressos e dos evadidos que indicasse que este fator foi relevante para a evasão.

As percepções positivas relatadas pelos participantes foram: **em constante conhecimento, dedicação, foco, motivação, esforço, empolgação, assiduidade e facilidade para aprender**. Já as percepções negativas foram: imaturidade para o ensino superior, falta de compromisso e preguiça.



**Quadro 3** - Autoconceito dos estudantes evadidos. Grifo em negrito: **Percepções positivas**; e com uma linha subscrita: **Percepções negativas**.

Participante	Falas
E1EV	<i>“[...]na época eu era muito nova e <u>não tinha maturidade para o ensino superior</u>, eu achava que as coisas seriam tão fáceis como no ensino médio.”</i>
E2EV	<i>“E, me descreveria como estudante que está <b>em constante conhecimento</b>[...]” (sic).</i>
E3EV	<i>“<b>Bem dedicada</b>, procurava estudar, pesquisava [...], tanto que meus primeiros coeficiente era bom, só depois mesmo que desanimei e deu uma caída no coeficiente.” (sic).</i>
E4EV	<i>“Eu era um estudante <b>dedicado</b> na época” [...].</i>
E5EV	<i>“Uma estudante bem <b>aplicada</b>[...]”.</i>
E6EV	<i>“[...] eu descreveria como uma pessoa <b>focada</b>, com muitos objetivos.”</i>
E7EV	<i>“[...]uma estudante <b>aplicada</b> né, sempre querendo ter as melhores notas.” (sic).”</i>
E8EV	<i>“Eu me sentia um estudante muito <b>motivado</b>[...] pelo fato de ter passado numa universidade federal, [...].”</i>
E9EV	<i>“Eu me descreveria como uma, <b>uma pessoa focada</b>, e que quer meus objetivos.” (sic)</i>
E10EV	<i>“[...]como uma pessoa que busca seus conhecimentos, uma pessoa <b>esforçada</b>, e que corre atrás de um sonho.” (sic).</i>
E11EV	<i>“[...]muito <b>empolgada, dedicada</b>, sempre queria fazer tudo que me propuseram no curso”.</i>
E12EV	<i>“Eu me descrevo como estudante <b>assíduo</b>, que <b>talvez tenha faltado um pouco um pouco mais de comprometimento</b> meu mesmo na questão dos estudos.”</i>
E13EV	<i>“Eu me descreveria como <b>um bom aluno</b>, eu me considero um bom aluno, bom no entendimento, bom para aprender.”</i>
E14EV	<i>“[...] uma estudante <b>atenta, organizada</b> e também flexível quanto a busca de vários assuntos.” (sic).</i>
E15EV	<i>“Eu acredito que <b>muito imatura</b> com certeza, não tinha noção na verdade do curso, não [...] me interessava muito, acabei sendo <b>preguiçosa</b> no período do curso.”</i>
E16EV	<i>“[...] na época como estudante eu não tinha noção de como era o curso, então é tinha outra cabeça [...], via coisas muito novas e é isso, <b>em fase de amadurecimento</b>.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os participantes Egressos também destacaram aquilo que acreditavam ser suas principais características durante o curso. As palavras utilizadas pelos participantes egressos na intenção de justificar a maneira como se descreveram como estudante foram: esforço, dedicação, envolvimento, curiosidade, participação, encantamento, persistência e responsabilidade e duas palavras negativa que foram desinteresse e timidez. Alguns adjetivos que podem ser encontrados nas falas dos egressos e que não foram citados pelos estudantes evadidos foi o envolvimento, a participação, a persistência e a responsabilidade.

**Quadro 4** - Autoconceito dos estudantes egressos. Grifo em negrito para destacar: **Percepções positivas**; e com uma linha subscrita: **Percepções negativas**.

Participante	Falas
E1EG	“[...]acho que eu me definiria como <b>uma pessoa esforçada</b> que busca sempre a compreensão de determinado assunto.”
E2EG	“Há, na época quando eu cheguei na universidade, cheguei muito <b>motivado</b> [...], é um novo mundo, novas amizades que eu fui fazendo. Então eu fui me <b>dedicando bastante</b> e com o decorrer do curso é que eu fui conhecendo mais e sabendo o que que eu ia fazer em Ciências Naturais.”
E3EG	“[...]um estudante <b>esforçado</b> e curioso[...].”
E4EG	“Então eu me considerava uma estudante <b>proativa</b> , [...] <b>participativa</b> e <b>curiosa</b> .”
E5EG	“Bom, como estudante eu me via é sempre <b>em busca de aprender</b> , aprender novos conteúdos, aprender... e também levar isso pra prática depois como uma futura profissional.” (sic).
E6EG	“[...] na época eu me considerava assim <b>um pouco esforçada</b> , na verdade o que tava ao meu alcance no meu limite eu fazia de tudo pra estar fazendo todas as atividades[...].” (sic).
E7EG	“[...]como estudante eu me descreveria como uma <b>curiosa</b> , eu buscava sempre, é coisas novas né, fora do meu conhecimento, então coisas que eu pudesse assimilar e que um dia eu pudesse colocar isso em prática[...].” (sic).
E8EG	“Posso dizer assim que eu tive vários <b>momentos</b> como estudante[...] Tive um momento de, aquele estudante que tava <b>encantado</b> com a faculdade, por estar em uma graduação, [...] Depois tem alguns momentos que a gente entra naquela questão mais política que a gente fica discutindo[...] principalmente a questão de ser professor. <u>E tinha também o momento</u> que a gente: <u>áh! não estou muito interessado em estudar</u> , acho que todo mundo passa por esses momentos[...].” (sic).
E9EG	“É, sou <b>bastante esforçada</b> , por mais que o nível esteja elevado, num determinado local onde estou estudando, eu tento acompanhar os outros, eu tento me esforçar pra não ser prejudicada.”
E10EG	“ <b>Participativa, persistente e dedicada</b> .” (sic).
E11EG	“ <b>Responsável</b> .”
E12EG	“Bom, eu me descreveria com um estudante <b>que participa</b> das aulas, sou uma pessoa ativa né, frequento as aulas, <b>procuro realizar todas as atividades</b> [...].”
E13EG	“Eu me descreveria como um aluno <b>dedicado</b> e <b>comprometido</b> com as disciplinas e com o conteúdo.”
E14EG	“Um pouco <u>tímida</u> , <u>não muito participativa</u> [...].”
E15EG	“Eu me descrevo como estudante, <b>aquela que busca</b> , <b>aquela que corre atrás</b> , que vai atrás de conhecimento, que pesquisa em livros, internet também ajuda[...].”
E16EG	“ <b>Muito dedicada, muito esforçada</b> , não faltava as aulas, se esforçava para tirar excelente notas.”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ambos os grupos de participantes ainda foram questionados sobre as suas principais qualidades. Os estudantes evadidos informaram que as suas principais qualidades foram:

**Proatividade, curiosidade, criatividade, foco, dedicação, notas altas, disciplina, envolvimento, determinação, força de vontade, organização e interesse.**

**Quadro 5** - Qualidades declaradas pelos evadidos. Grifo em negrito: **palavras que retratam suas qualidades.**

Participante	Falas
E1EV	“Tentar ser <b>proativa</b> , sempre tentei ser independente e ir atrás das coisas[...].”
E2EV	“É, do meu lado <b>curioso</b> , também de ser bastante <b>criativa</b> . (sic)”
E3EV	“Foco, sou bastante <b>focada</b> [...] quando eu estava com dificuldade em alguma matéria, eu me <b>dedicava bastante</b> pra recuperar nota e ter um bom [...] êxito naquela disciplina.”
E4EV	“[...] <b>ter o primeiro contato e querer saber o que eu iria estudar.</b> ”
E5EV	“As minhas <b>notas altas.</b> ”
E6EV	“[...] da minha <b>dedicação</b> [...], me dedicava muito praquilo que eu fazia, por que eu estudava.”
E7EV	“A questão da <b>disciplina</b> né, sempre foi algo que eu coloquei pra mim né, a questão da organização e planejar né o estudo.” (sic).
E8EV	“Eu gostava da minha <b>dedicação</b> como aluno, né um aluno muito prestativo, estava <b>sempre envolvido</b> [...].” (sic).
E9EV	“Do meu <b>foco</b> , do foco que eu tenho pra chegar no meus objetivos.”
E10EV	“Eu gosto da minha <b>determinação</b> , e de sempre procurar <b>ser a melhor em tudo que eu faço.</b> ”
E11EV	“A <b>força de vontade.</b> ”
E12EV	“O que mais gostava em mim é que eu me <b>dedicava</b> assim nos trabalhos a realizar que os professores passavam.”
E14EV	“A <b>organização e a curiosidade</b> , gostar sempre de coisas pra complementar o meus estudos.”
E15EV	“Eu acho que o <b>interesse</b> por estar tendo o meu primeiro contato com a graduação, então aquela experiência nova, e acaba que o <b>interesse</b> era um pouco maior <b>no início do curso.</b> ”
E16EV	“[...] estar energética pra descobrir mais sobre Ciências, [...] eu sempre fui muito <b>curiosa.</b> ”

Fonte: Elaborado pelo autor.

As qualidades autodeclaradas pelos participantes egressos foram: **organização, inovação, esforço, leitura, determinação, busca de conhecimento, fazer o melhor, persistência, responsabilidade, atividades práticas, dedicação, persistência, habilidade com a internet, dedicação e esforço.**

**Quadro 6 - Qualidades declaradas pelos estudantes egressos. Grifo em negrito: palavras que retratam suas qualidades.**

Participante	Falas
E1EG	“[...]Jeu acho que como estudante a questão de <b>organização</b> né, porque se a gente não se organizar a gente é não tem como estudar a quantidade de coisas que a gente estuda na faculdade[...].” (sic).
E2EG	“A parte relacionada as atitudes <b>de buscar as coisas</b> , de não ficar esperando por nada, eu vou em busca do que eu preciso e vou em frente.”
E3EG	“Era o meu <b>esforço</b> e minha curiosidade no aprendizado mesmo.”
E4EG	Não respondeu.
E5EG	“Eu gosto de sempre estar <b>descobrimdo coisas novas</b> , a investigação, saber que eu posso sempre estar aprendendo[...].” (sic).
E6EG	“Bem, assim, o que eu mais gostava era de <b>ler</b> , então uma característica que eu considero importante é a leitura, que eu gostava muito de ler.”
E7EG	“Eu acho que a minha <b>determinação</b> [...].”
E8EG	“[...]acho que o que eu mais gostava de que a gente tava sempre ali <b>buscando o conhecimento</b> né. A gente sempre tava ali pensando em melhorar, não só a gente mesmo, não só melhorar a mim mesmo, quanto melhorar o coletivo, acho que isso é uma das coisa que a gente aprendeu bastante.”. (sic).
E9EG	“Eu tento em qualquer trabalho quando eu me proponho a fazer eu tento <b>fazer o melhor</b> , pra não deixar a desejar, se eu comprara a causa <b>eu vou até o fim e tento fazer o melhor.</b> ”
E10EG	“A minha <b>persistência</b> , porquê apesar de eu ter reprovado, eu não desisti do curso porquê queria concluir.”
E11EG	“[...]gosto de ser <b>responsável</b> , isso é um ponto bom pra mim.”
E12EG	“Bom, na condição de estudante eu gosto muito de <b>fazer atividades práticas.</b> ”
E13EG	“A <b>dedicação</b> e o <b>esforço</b> próprio para aprender os conteúdos.”
E14EG	“Que não <b>desiste facilmente</b> , porque senão eu já teria desistido do curso a muito tempo.”
E15EG	“A <b>habilidade com a internet</b> , que eu acho que é o que mais me ajuda[...].”
E16EG	“Eu gostava de tirar boas notas, de estudar, de <b>ser uma aluna dedicada, esforçada</b> , de interessar ao máximo pelas disciplinas[...].”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro aspecto que compõe o perfil dos estudantes são as dificuldades pessoais que estes enfrentam. O roteiro propunha respostas livres, desta maneira, alguns estudantes revelaram dificuldades pessoais quanto a sua personalidade ou modo de ser, enquanto outros relataram dificuldades mais ligadas ao curso, como ligadas à disciplina. As verbalizações dos estudantes evadidos a respeito de seus “pontos fracos” foram: preguiça, procrastinação, sonolência, Língua portuguesa, chegar atrasada, exatas, locomoção, falta de atenção, esquecimento do que estudou, desânimo, desistir facilmente, língua portuguesa, ansiedade por resultados, preguiça pra estudar, insegurança, dificuldade de organização e planejamento.

**Quadro 7:** Dificuldades pessoais enfrentadas pelos estudantes evadidos. Grifo nosso em negrito: **palavras que retratam suas dificuldades.**

Participante	Falas
E1EV	“ <b>A preguiça</b> e eu não sabia lidar com a falta de prazos, eu preciso de um prazo estipulado pra fazer as coisas, senão eu deixo tudo muito aberto, muito livre e acabo não fazendo, empurrando com a barriga, deixo <b>tudo para depois.</b> ” (sic).
E2EV	“É a questão da <b>procrastinação</b> , eu sempre deixo pro último dia, pra entregar as coisas, ou então no último prazo, fico adiando né as coisas.” (sic).
E3EV	“É, <b>sonolência</b> , às vezes precisava muito de um café pra aguentar, que era o dia todo que nós estudávamos, então era mais a sonolência, também <b>o cansaço</b> que as vezes assim bate muito forte e faz com que a gente, como é que se diz, dê uma paradinha[...].” (sic).
E4EV	“A parte de <b>Língua portuguesa</b> , a parte de estruturação e língua portuguesa mesmo.”
E5EV	“ <b>Chegar atrasada na aula.</b> ”
E6EV	“[...]meu ponto fraco era a parte de <b>matemática e física</b> , falo em relação as disciplinas, era matemática e física.”
E7EV	“A questão de <b>exatas</b> me deixava um pouco preocupada.”
E8EV	“Na época a questão da <b>locomoção</b> , do transporte em si pra chegar na universidade, a questão também do pós aula né, quando chegava em casa super cansado.” (sic).
E9EV	“Muita das vezes eu tenho um pouco de <b>falta de atenção</b> , e não consigo prestar atenção em muitas coisas.”
E10EV	“[...] <b>eu estudo pra algo por muito tempo e depois eu esqueço.</b> ”
E11EV	“Eu <b>desanimava</b> muito fácil.”
E12EV	“[...] <b>não gravar os nomes que a biologia tem [Taxonomia].</b> ”
E13EV	“Meu ponto fraco, que eu percebo assim, questão ainda da <b>língua portuguesa</b> , do entendimento da língua portuguesa, esse seria meu ponto fraco.”
E14EV	“É sou muito <b>ansiosa por resultados</b> e isso as vezes me deixa sem paciência.”
E15EV	“Eu acredito que a <b>preguiça pra estudar</b> e a <b>insegurança</b> , por estar enfrentando algo novo na graduação.”
E16EV	“[...] <b>conseguir me organizar e planejar[...].</b> ”

Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma semelhante, os participantes egressos também relataram suas dificuldades pessoais, como detalhadas a seguir (Quadro 8). As dificuldades pessoais enfrentadas pelos participantes foram: Empenho na pesquisa em laboratório, timidez, manter-se o dia todo na faculdade, atraso para aula, dificuldade financeira, procrastinação, dificuldade com disciplinas de Ciências Biológicas principalmente Ecologia e Botânica, Ociosidade entre término do ensino médio e ingresso na faculdade, preguiça e dificuldade com a disciplina de matemática.

**Quadro 8** - Dificuldades pessoais enfrentadas pelos estudantes egressos. Grifo nosso em negrito: **palavras que retratam suas dificuldades.**

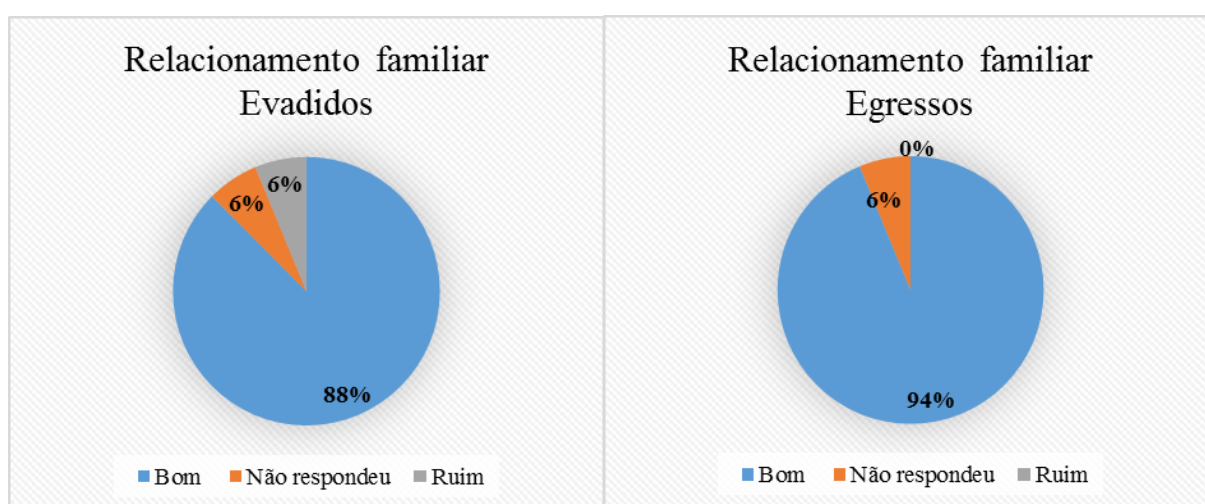
Participante	Falas
E1EG	Não respondeu.
E2EG	"A parte de <b>pesquisa em laboratório</b> , era <b>minha maior dificuldade</b> era essa, que eu tinha que me <b>empenhar mais</b> pra tentar desenvolver bem, as atividades."
E3EG	"Era a minha <b>timidez</b> , esse era o ponto que eu percebia que era minha maior dificuldade em relação a socialização e assim por diante."
E4EG	"Pois é, era [...] mais a questão estrutural assim, de se <b>manter o dia todo na faculdade</b> , porque no meu tempo era diurno[...]."
E5EG	"No caso, um ponto fraco seria é <b>aceitar</b> por exemplo: [...]uma média, <b>uma nota baixa</b> , e aí eu acho que eu poderia melhorar, é usar aquilo como um trampolim pra melhorar cada vez mais, buscar sempre o máximo, não me incomodar com uma nota, uma nota baixa ou com uma média [inconformismo com notas baixas]."
E6EG	"A minha dificuldade maior era <b>chegar cedo, no horário</b> . [...] A outra dificuldade também era um pouco a <b>financeira</b> porque pra gente passar o dia lá a gente tinha que ter dinheiro, por mais que não era muito, mas todo dia, todo dia, [...] tinha que ter dinheiro para merendar, pra almoçar, pra se manter né o dia inteiro."
E7EG	Não respondeu.
E8EG	"Na graduação o principal ponto fraco que eu tinha era a questão <b>financeira</b> , então eu sou estudante de uma classe [...] que não tinha tantas condições. A gente sabe que na graduação a gente precisa ter alguns recursos principalmente pra material didático, pra material de estudo, então tudo isso pesava bastante. [...]." (sic).
E9EG	"Pra mim, é um defeito, as vezes eu <b>deixo para fazer as coisas em cima da hora [procrastinação]</b> , mas no final eu sempre consigo resolver tudo e o trabalho sai bem feito, mas o problema é que eu acho que eu deveria ser um pouquinho mais responsável em relação a me organizar pra fazer tudo adiantado, pra não sofrer depois." (sic).
E10EG	"A minha <b>dificuldade</b> durante o curso, foi na questão das <b>Ciências Biológicas</b> , foi uma das aulas que eu tive bastante dificuldade <b>principalmente</b> na questão de <b>Ecologia e Botânica</b> [...]."
E11EG	"Apesar de ser responsável eu <b>procrastino</b> bastante, então esse é um ponto fraco."
E12EG	"[...]um dos pontos fracos que eu tenho é a <b>leitura</b> , que eu deveria exercer mais a leitura."
E13EG	" <b>O tempo que eu demorei entre sair do ensino médio e entrar na faculdade</b> que foram aproximadamente 5 anos sem ter estudado firme, que nem no ensino médio e nem na faculdade." (sic).
E14EG	"É a <b>timidez</b> , é o que me atrapalha muito, na sala de aula, tanto com professor, com a relação com os colegas." (sic).
E15EG	"Então né, as vezes né a <b>preguiça</b> [...]" (sic).
E16EG	"Eu tinha muita dificuldade na <b>disciplina de matemática</b> , em cálculo, porque eu tinha dificuldade de entender a matéria." (sic).

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 4.2.3 Família

A família exerce um papel importante na formação do estudante, em muitos casos a escolha do curso acontece em função da pressão familiar para que o indivíduo possua uma formação superior. Esta categoria está imbricada aos atributos prévios de entrada assim como a permanência do estudante. Tinto (1993) compreende que o *background* familiar faz se presente entre o conjunto de fatores que influenciam na decisão do estudante de evadir. Nesse sentido, o ambiente familiar, isto é, a relação entre os participantes e os membros da família são aspectos que influenciam na permanência ou não (figura 9).

**Figura 9** - Relacionamento com familiares.



Nota-se que 88% (14 participantes) 6% (1 participante) relatou não ter um bom relacionamento e 6% (1 participante) optou por não responder. Dos egressos, 94% (15 participantes) informaram ter um bom relacionamento e 6% (1 participante) optou não responder. Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela PROEG UFAM.

A participante “E7EV” informou que houve influência da relação familiar em sua desistência, uma vez que possuía certo atrito familiar, e isto a levou a necessidade de trabalhar para manter-se independente. Como consequência do trabalho houve conflito entre o horário de trabalho e as disciplinas do curso uma vez que ela pertencia ao curso diurno. Diante disso, a participante afirmou não conseguir conciliar ambas responsabilidades e optou por desistir do curso. “[...] eu morava com meu pai, ele tinha uma companheira. Entretanto a nossa relação não era muito amigável, devido a isso, me levou a procurar um emprego e deixar o curso de Ciências.”

## 4.2.4 Apoio familiar na escolha do curso

A família é parte importante no processo de inculcação da escolha. A busca da realização das expectativas familiares em detrimento aos interesses pessoais influenciam na decisão e na fabricação de papéis determinados. Dessa forma, há a influência no processo de escolha do curso de graduação, ou de maneira declarada ou de maneira oculta através de reforços ou exemplos familiares e isto pode significar a escolha por um ou outro curso. Considerando que as Licenciaturas de forma geral não são tão valorizadas em condições financeiras e de trabalho (GOMES, 1998), pode acontecer do estudante não receber apoio familiar ao ingressar em cursos com menor perspectiva de ganhos e valorização profissional.

**Quadro 9** - Apoio familiar na escolha evadidos. Grifo em negrito: **Desaprovação ou insegurança**; subscrita: Apoio ao fato de haver ingresso no superior numa Universidade Pública Federal.

Participante	Instrução dos pais	Falas
E1EV	Pai: Ens. Fundamental Mãe: Ens. médio	"[...] <b>aceitaram apesar de que eles não ficaram muito felizes com a opção de ter que ser professora</b> , [...] eles acreditam eu... que era muito fechado, eles achavam que eu só ia poder ser professora, <b>então eles não ficaram tão feliz assim</b> " (sic).
E2EV	Ens. Superior	" <b>Não deram muito apoio na época, estavam me tentando influenciar em fazer outro curso</b> (sic)."
E3EV	Ens. médio	"A minha mãe ficou muito feliz [...], <b>ela só ficou meio preocupada por conta que era Licenciatura né, e aí se tu vai aguentar ser professora</b> [...]" (sic).
E4EV	Ens. Fundamental	"[...]na verdade eles não tiveram muita influência na escolha."
E5EV	Pai: Ens. Superior Mãe: Ens. médio	" <b>Com pouco importância.</b> "
E6EV	Ens. Fundamental	" <b>Eles ficaram muito felizes, por que só pelo fato de ser um curso superior e na UFAM já era assim uma coisa muito importante pra eles</b> " (sic).
E7EV	Pai: Ens. Fundamental incompleto Mãe: Ens. médio.	" <b>Ficaram felizes, afinal de contas eu ia estudar em uma universidade federal.</b> " (sic).

"Continua"



**Quadro 9** - Apoio familiar na escolha evadidos. Grifo em negrito: **Desaprovação ou insegurança**; subscrita: Apoio ao fato de haver ingresso no superior numa Universidade Pública Federal.

“Continuação”

Participante	Instrução dos pais	Falas
E8EV	Ens. Fundamental incompleto	<i>"<b>Eles ficaram felizes</b> [...] pelo fato de eu <b>ter passado numa universidade federal</b>, mas o que gerava muitas dúvidas é que não sei como está hoje, mas na época o curso de Licenciatura em Ciências Naturais não era muito conhecido, <b>então as pessoas ficavam com muitas dúvidas, faziam muitas perguntas: O que que era? com o que que você vai trabalhar? então você tinha que explicar o quê que era o curso.</b>" (sic).</i>
E8EV	Pai: Ens. Fundamental Mãe: Ens. Superior	<i>"<b>Meu pai tinha um pé atrás com o curso</b>[...]."</i> (sic).
E10EV	Pai: Analfabeto Mãe: Ens. médio	<i>"Ah, eles aceitaram tranquilamente né minha escolha[...]" (sic).</i>
E11EV	Ens. Superior	<i>"[...] <b>um tom de zoação</b>, foi surpresa por que <b>ninguém tinha conhecimento do que era Ciências Naturais.</b>" (sic).</i>
E12EV	Ens. médio	<i>"[...]<b>com muitas dúvidas né, por não saber mais sobre o curso</b>[...], não ter mais informação sobre o curso eles reagiam com muita dúvida"</i> (sic).
E13EV	Ens. médio	Não respondeu.
E14EV	Pai: Ens. Fundamental Mãe: Ens. médio	<i>"<b>Bom, eles me apoiaram, lidaram de forma super-positiva e contaram com o fato de que professor sempre tem vaga assim no mercado de trabalho</b>" (sic).</i>
E15EV	Ens. médio	<i>"[...] <b>meus amigos não faziam a menor ideia do que eu fazia em Ciências Naturais</b> [...]. Então quando você falava que ia ser professor as pessoas falavam: <b>Ah, sofrer um pouco, então acaba que as vezes desanimava né</b>" (sic).</i>
E16EV	Pai: Ensino superior Mãe: Ens. fundamental incompleto	<i>"<b>Bem minha família sempre</b> [...] visou ter mais né, <b>incluindo bens, a ideia sempre era os curso de elite, Direito, Medicina, algo do tipo. E não foi uma decisão em que todo mundo ficou muito feliz</b> [...]" (sic).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 16 participantes entrevistados que desistiram do curso 11 participantes relataram certo grau de insatisfação dos familiares ou pessoas próximas com a escolha do curso. Três

características emergem das falas: A primeira é a insatisfação dos familiares ou pessoas próximas curso escolhido pelos participantes, uma das falas demonstra o auge dessa insatisfação “*Com pouco importância.*” (E5EV) e “[...] *um tom de zação[...]*” (E11EV). A segunda característica é o apoio condicional ao fato de haver ingressado em uma universidade pública federal sem mencionar um apoio declarado a escolha pelo curso: (E6EV), (E7EV), (E8EV). Por último, a pouca informação dos familiares, pessoas próximas e até mesmo dos ingressos a respeito do curso, o que é reflexo da baixa identidade do curso de LCN.

Para os estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Ciências Naturais é muito comum responder a pergunta: “O que faz mesmo quem se forma em Ciências Naturais?”. Os entrevistados relataram que foram inúmeras as vezes que precisaram explicar que esse profissional irá atuar no ensino de Ciências Naturais para as séries finais do ensino fundamental. Em alguns casos, quando já impacientes com a pergunta, terminam por responder que “é parecido com Biologia”. Essa falta de identidade do curso está refletida nas falas dos participantes.

“[...] *então as pessoas ficavam com muitas dúvidas, faziam muitas perguntas: O que que era? com o que que você vai trabalhar? então você tinha que explicar o quê que era o curso.*” (E1EV).

“[...] *ninguém tinha conhecimento do que era Ciências Naturais.*” (E11EV).

“[...] *meus amigos não faziam a menor ideia do que eu fazia em Ciências Naturais [...].*” (E15EV).

“[...] *eu tive que explicar o que que era e dizer que o foco final é que ia ser professor.*” (sic), (E3EG).

A falta de identidade reflete a ausência de uma legislação específica em relação à formação de professores de ciências para as séries finais do ensino fundamental. Essa ausência de identidade própria tem também implicações sobre a qualidade da formação, afetando, conseqüentemente, a qualidade do ensino (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). Mais ainda, implica no desconhecimento do curso, na falta de apoio dos familiares a escolha deste pelos estudantes e conseqüentemente na evasão do curso.

A disputa por mercado de atuação com profissionais de outras áreas, principalmente com o licenciado em Biologia, contribui para a falta de identidade do curso. Além disso, a falta de prestígio, até mesmo no ambiente acadêmico leva ao desinteresse de alguns estudantes.

**Quadro 10** - Apoio familiar na escolha egressos. Grifo em negrito: **Desaprovação ou insegurança**; subscrito: Apoio ao fato de haver ingresso no superior numa Universidade Pública Federal.

Participante	Instrução pais	Falas
E1EG	Pai: ensino Médio Mãe: ensino superior incompleto	" [...] então pros meus pais <u>foi algo muito bom, o fato de eu ingressar numa universidade federal, e pros amigos também, eu acho que ninguém não foi, não teve, não rolou nenhum preconceito relacionado a Ciências[...]</u> " (sic).
E2EG	Ensino médio	" <u>Não foi tanto pela escolha né, eles ficaram muito felizes por conta de ter passado em uma universidade federal. Então eles passaram a conhecer o curso juntamente comigo.</u> "
E3EG	Ensino fundamental incompleto	"[...]eu tive que explicar o que que era e dizer que o foco final é que ia ser professor né, e quando eu disse que ia ser professor eles gostaram da ideia, que meus pais queriam muito que tivesse um professor na família, é por isso que eu não tive nenhuma dificuldade de aceite em relação a isso." (sic).
E4EG	Ensino médio	"Assim, ninguém foi contra né, porque <u>euforia maior foi eu ter passado numa universidade federal, agora, é como eu ainda vivo atualmente, <b>tentar explicar o que é meu curso, é muito complicado.</b> Da maneira como as pessoas reagem hoje de não conhecer foi o que a minha família reagiu, mas era só explicar e pronto[...]</u> "(sic).
E5EG	Pai: ensino médio. Mãe: ensino superior	"Bom, todos ficaram muito felizes, por ser um, um, <b>apesar de <u>nem saberem qual curso mais que era a universidade federal [...]</u></b> " (sic).
E6EG	Ensino médio incompleto	"Todos acharam muito bom né, todos me parabenizaram e tal, gostaram bastante, na minha família <u>ninguém ainda tinha se formado no ensino superior, eu acho que eu fui a primeira, depois vieram outras é claro.</u> " (sic).
E7EG	Pai: ensino fundamental incompleto Mãe: ensino superior	"[...] a ideia da escolha do curso em sim partiu de uma sugestão da minha irmã que conhecia alguém de dentro do curso de ciências naturais[...]."
E8EG	Ensino médio	"Então, meu pai sempre falava que eu tinha que escolher o curso que eu fizesse o que eu gostava[...]."

"Continua"

**Quadro 10** - Apoio familiar na escolha egressos. Grifo em negrito: **Desaprovação ou insegurança**; subscrito: Apoio ao fato de haver ingresso no superior numa Universidade Pública Federal.

“Continuação”

Participante	Instrução pais	Falas
E9EG	Ensino médio	<i>"Meus pais ficaram muito felizes, por eu <u>ser a primeira da família a passar numa universidade</u>, assim, da minha geração. As minhas tias ficaram muito felizes, as que me apoiaram e tal, <b>só teve uma delas que falou que eu deveria escolher um outro curso, mas mesmo assim ela me apoiou[...]</b>" (sic).</i>
E10EG	Ensino médio	<i>"Bom, quanto a questão da escolha do curso ninguém nunca reclamou[...]. Na verdade minha família sempre me incentivou a fazer, <u>ter um curso de nível superior</u>, quanto a minha escolha, fui eu que realmente optei[...]."</i>
E11EG	Ensino fundamental	<i>"Ficaram muito felizes."</i>
E12EG	Ensino médio	<i>"Bom, <b>de início eles ficaram meio receoso, pelo fato de ser um curso de licenciatura</b>, mas depois acabaram acostumando que aquele curso poderia abrir portas pra eu fazer outro curso, e até mesmo <u>conseguir um emprego rapidamente</u>. (sic)."</i>
E13EG	Pai: ensino fundamental Mãe: ensino superior	<i>"Eles acharam uma escolha muito boa pelo fato de que todos os <u> cursos de licenciatura na maioria das vezes vai ter um emprego</u>. (sic)."</i>
E14EG	Ensino fundamental	<i>"<b>Não aprovaram muito devido é, ser pouco reconhecida a profissão</b>, o salário baixo em escola de ensino fundamental. (sic)."</i>
E15EG	Ensino fundamental incompleto	<i>"A princípio <b>eles disseram que seria difícil, porque vida de professor não é fácil</b>[...], mas depois eles me apoiaram e viram que realmente a gente tem sucesso em qualquer área que a gente escolha, basta seguir em frente, correr atrás e continuam me apoiando."</i>
E16EG	Pai: ensino médio Mãe: ensino fundamental	<i>"A família deu muito apoio."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A desaprovação em relação à escolha é bem inferior quando investigado nas falas dos egressos. De 16 participantes, quatro informaram que os familiares ou pessoas próximas não ficaram tão satisfeitos com a escolha, mas a desaprovação não foi tão enfática como encontradas nas falas dos evadidos. Uma característica que ficou mais evidente foi a importância de ingressar em curso superior numa universidade federal, entre o grupo de egressos essa questão ficou mais evidente, uma vez que nove participantes relataram que os

familiares reconheciam o mérito de estudar numa universidade pública, ou ainda viam a formação de professor como uma possibilidade de trabalho mais certa, com mais vagas que outras profissões. Vale ainda ressaltar que a falta de informação a respeito do curso também faz-se presente nas falas dos participantes egressos.

Contrastando as falas a respeito do apoio a escolha do curso, verificou-se que os familiares que desaprovaram com mais veemência foram geralmente aqueles que possuíam um maior nível de instrução. Em todas as falas em que pelo menos um dos pais possuía o ensino superior, houve uma desaprovação da escolha, ou uma insegurança declarada, como visto nas falas dos participantes “E2EV” e “E11EV” que os pais de ambos possuem o ensino superior. Robbins et al., (2004) explica que o suporte social percebido pelo estudante, como o apoio dos pais e pares em relação à sua condição de estudante está entre os aspectos que fortalecem a permanência do estudante no curso.

#### 4.3 ASPECTOS LIGADOS AO INGRESSO

Nesta seção será apresentado como a forma de ingresso influenciou na evasão com base nas falas dos participantes.

##### 4.3.1 Trajetória pré-ingresso

Os estudantes antes mesmo de ingressar no ensino superior possuem características individuais e carregam consigo suas expectativas e o anseio de outras pessoas que compõem o universo familiar (ou *Background* familiar), mas ainda, habilidades e experiências distintas, isto vêm do contexto no qual aquele estudante desenvolveu-se, como a qualidade de educação e até mesmo as referências que possuía como exemplo de sucesso. Esses fatores interagem levando o estudante a construir expectativas sobre o curso e sobre a instituição. Posteriormente essas expectativas somadas à integração acadêmica pode resultar em metas e no compromisso que o coloque na condição de superar as dificuldades e concluir a graduação. (TINTO, 1975).

Como apresentado anteriormente, a grande maioria dos participantes, tanto evadidos como egressos fizeram o ensino médio em escolas públicas. No entanto, para alguns o curso de licenciatura apresentou-se como uma oportunidade de ingresso ao ensino superior. Para estes estudantes graduar-se em licenciatura já possuía um status muito superior que ao contexto do qual eles vieram, e dessa forma eles receberam maior aprovação familiar e viram

no curso de Licenciatura em Ciências uma oportunidade de romper com as dificuldades vividas. Nessa situação, encontram-se aqueles participantes que vieram do interior do estado, assim como, aqueles participantes que vieram de famílias que não tinham pessoas graduadas, em sua grande maioria eles apostaram no curso como uma maneira de romper com essa realidade anterior. A presença de estudantes de escolas públicas nos cursos de licenciaturas está associada aos nichos sociais menos favorecidos, nas classes mais favorecidas o incentivo familiar por formação acadêmica tende a ser por profissões mais consagradas e prestigiadas socialmente (Gatti, 2009).

#### 4.3.2 Ingresso

A maioria dos estudantes que ingressam no curso de LCN, não tinham real interesse em cursá-lo. Dos estudantes entrevistados 19% tinham interesse real em LCN, 41% tinham interesse em Ciências biológicas, 9% Medicina, 9% enfermagem e 19% outros cursos (quadro11). A maioria dos estudantes que ingressam no curso de LCN, não tinham real interesse pelo curso. Isto é, 78% dos estudantes entrevistados pretendiam ingressar noutro curso.

**Quadro 11** - Curso pretendido. Em destaque no quadro período que corresponde ao ingresso através do PSM.

	LCN era o curso pretendido?		LCN era o curso pretendido?	
PSC < 2010	E1EV	Não, Biologia.	E1EG	Não, Biologia.
	E2EV	Não, Biologia.	E2EG	Sim.
	E3EV	Não, Biologia	E3EG	Sim, mais abrangente.
	E4EV	Sim, por que é um curso rápido.	E4EG	Não, Biologia.
PSM < 2010	E5EV	Não, Medicina.	E5EG	Sim, Mais chance de passar.
	E6EV	Não, enfermagem.	E6EG	Não, Medicina Veterinária.
	E7EV	Não, Odontologia.	E7EG	Não, Biologia.
	E8EV	Não, Biologia.	E8EG	Não, engenharia Ambiental.
PSC > 2010	E9EV	Não, Enfermagem.	E9EG	Não, Enfermagem.
	E10EV	Não, Biologia.	E10EG	Sim, mais abrangente.
	E11EV	Não, Medicina.	E11EG	Não, Medicina.
	E12EV	Sim.	E12EG	Não, Farmácia.
SISU > 2010	E13EV	Não, Biotecnologia.	E13EG	Não, Biologia.
	E14EV	Não, Biologia.	E14EG	Não respondeu.
	E15EV	Não, Biologia.	E15EG	Não, Biologia.
	E16EV	Não, Biologia.	E16EG	Não, Jornalismo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

São dois os motivos que levaram os estudantes a ingressar no curso de LCN (Quadro 12), a baixa nota de corte para o ingresso, e a abrangência do currículo. O principal motivo foi a nota de corte, que representou para muitos estudantes a garantia o ingresso no ensino superior, uma vez que o curso possuía menor concorrência e assim maior facilidade de acesso.

Algumas informações emergem do quadro a seguir: Os participantes evadidos diferem pouco dos egressos em afinidade do curso ( $100 \cdot A / (A+N)$ ) 25% x 29%. 2). O PSM selecionou pessoas com mais afinidade quando comparado às outras formas de ingresso, (o PSM teve 50%; PSC teve 25% (<2010) e 38% (>2010) e 0 SISU 0%). A afinidade era maior antes de 2010 com 35% e caiu para 20% após a mudança na forma de ingresso. A falta de afinidade é alta e deve ser um motivo importante de evasão. Entretanto, não houve muita diferença entre os que evadiram e os que terminaram o curso, de forma que não é possível afirmar que foi um fator decisivo na discriminação entre quem evade e quem vai até o final. Aparentemente, muitos que não tem afinidade pelo curso no momento do ingresso adquirem esta afinidade ao longo do curso ou terminam mesmo sem ela.

**Quadro 12** - Motivo da escolha do curso de LCN em função do tipo de ingresso.

	Motivo da escolha evadidos		Motivo da escolha Egressos	
PSC < 2010	E1EV	Pela nota (N)	E1EG	Pela nota. (N)
	E2EV	Pela nota (N)	E2EG	Por gostar de Ciências. (A)
	E3EV	Pela nota (N)	E3EG	Grade curricular abrangente (A)
	E4EV	Garantia de Acesso (N)	E4EG	Garantia de acesso. (N)
PSM < 2010	E5EV	Afinidade com assuntos (A)	E5EG	Mais ligado a natureza. (A)
	E6EV	Facilidade de Acesso (N)	E6EG	Facilidade de Acesso. (N)
	E7EV	Facilidade de Acesso (N)	E7EG	Facilidade de Acesso. (N)
	E8EV	Grade curricular abrangente e Facilidade de acesso. (A+N)	E8EG	Grade curricular abrangente. (A)
PSC > 2010	E9EV	Pela nota. (N)	E9EG	Pela nota. (N)
	E10EV	Pela nota. (N)	E10EG	Por gostar de Ciências. (A)
	E11EV	Grade curricular abrangente. (A)	E11EG	Pela nota. (N)
	E12EV	Afinidade com assuntos. (A)	E12EG	Pela nota. (N)
SISU > 2010	E13EV	Pela nota (N)	E13EG	Pela nota. (N)
	E14EV	Contemplação em primeira chamada. (N)	E14EG	Pela nota. (N)
	E15EV	Pela nota. (N)	E15EG	Pela nota. (N)
	E16EV	Não Respondeu.	E16EG	Pela nota. (N)

Antes de 2010 (<2010) e depois de 2010 (>2010) para estudantes evadidos (E1 a E12 + EV) e egressos (E1 a E12 + EG); Motivo mais relacionado com nota= (N); Motivo mais relacionado com afinidade (A). Em destaque na Quadro período que corresponde ao ingresso através do PSM. Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha pelo curso de LCN aconteceu principalmente em função da nota que o estudante obteve no PSC ou no SISU, o fato deste não ter obtido uma nota que lhe permitia concorrer ao curso de real interesse, levou-o a escolher o curso de LCN como garantia de ingresso no ensino superior. Este comportamento já acontecia no PSC e com o advento do SISU, que apresenta sistemas de seleção semelhantes a partir da nota de corte, generalizou como forma de ingresso. Szerman (2015) e Li (2016) constataram em suas amostras que, a adoção do mecanismo SISU, elevou a probabilidade de evasão no primeiro ano em 4.5 pontos percentuais. No entanto, o estudo destes autores tinha caráter geral e não investigaram o aumento da evasão considerando que existem cursos menos valorizados e de mais fácil acesso, e que nestes o índice de evasão é maior. O mesmo se aplica ao contexto de Licenciatura em Ciências Naturais; Rufo (2015) confirma esse cenário, para ele muitos estudantes que possuem nota baixa no ENEM optam por escolher o curso como segunda opção, tornando o curso um refúgio temporário.

Esse cenário tem consequência diretas como, os gastos públicos com aquele estudante que mantém-se por pouco tempo no curso. A ocupação de uma vaga que poderia ser preenchida por outro estudante que tivesse interesse em permanecer. Assim como, comprometimento da formação de professores para o ensino de Ciências. Visto que, em programas de avaliação internacional, como o PISA, o Brasil tem ocupado as últimas colocações.

A facilidade de ingresso no curso, está relatada principalmente nas falas dos estudantes que ingressaram através do PSM. Isto demonstra que a escolha acontecia também em função da baixa concorrência pelo curso, no entanto, quando o estudante inscrevia-se para realizar o exame, já fazia isto de forma mais esclarecida em relação ao que estava escolhendo. Dos oito estudantes ingressos através do PSM, sete declararam ter realizado pesquisa sobre as características do curso antes ou no momento em que inscreveram-se para o exame, apenas um informou “*não ter quase informação*” (Quadro 13). Vale ressaltar, que quando o estudante fazia a inscrição, ele não tinha a possibilidade de concorrer a outro curso, então, ingressava ciente que estaria concorrendo a uma vaga para o curso de Licenciatura em Ciências Naturais.



**Quadro 13** - Falas dos estudantes ingressos através do PSM. Grifo nosso, em negrito: **falas que indicam conhecimento inicial sobre o curso**; subscritas: falas que o estudante relata não ter conhecimento inicial sobre o curso.

Participante	Falas
E5EV PSM	"[...]eu procurei sobre o curso na internet, então eu achei a grade de disciplinas e me interessei pelas disciplinas do curso."
E6EV PSM	"[...]quando eu decidi fazer o vestibular pra Ciências Naturais, eu comecei a pesquisar e ler sobre o assunto, ver como é que era o mercado de trabalho, mas foi só na época do vestibular mesmo, antes eu não tinha nenhuma informação não."
E7EV PSM	"[...]eu sabia que era da área de <b>Biológicas</b> , sobre a profissão eu sabia que era para dar aulas, mas em relação ao mercado de trabalho eu tinha pouco conhecimento."
E8EV PSM	"[...]eu sabia que era da área de <b>Biológicas</b> , sobre a profissão eu sabia que era para dar aulas, mas em relação ao mercado de trabalho eu tinha pouco conhecimento[...], através de pesquisa na internet, Eu sabia né que era Licenciatura, eu sabia que era pra ser professor[...]."
E5EG PSM	"[...]um encartezinho falando sobre os cursos na UFAM."
E6EG PSM	"É, quando eu me inscrevi para esse curso <u>eu não tinha quase informação[...]</u> "
E7EG PSM	[...]minha irmã que conhecia alguém de dentro do curso de ciências naturais, então como eu tinha um grande <b>medo de não passar naquele momento, naquela época era vestibular de não passar no curso de ciências biológicas devido a ampla concorrência na cidade na capital em si eu fui para área de ciências naturais.</b> "
E8EG PSM	"Então, meu pai sempre falava que eu tinha que escolher o curso que eu fizesse o que eu gostava né, eu tinha vontade de fazer Engenharia Ambiental, [...]. <b>Aí eu falei que em Manaus tinha um curso que algumas disciplinas eram parecidas, só que em vez de ser engenheiro eu ia ser professor. [...]</b> e ai eu fiz o curso né, fiz o vestibular. Na época que eu fiz o vestibular era o macro né, o processo seletivo macro né, não tinha ENEM, e ai eu passei pro curso mesmo[...]."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em contrapartida, alguns estudantes ingressos através do PSC e SISU, sequer conheciam que o curso visava a formação de professores, passaram a investigar sobre o curso e sobre a área de atuação após perceber que a nota de corte não permitiria o ingresso no curso de real interesse, em alguns casos mais extremos, eles conheciam ou interessava-se pelo curso após os períodos iniciais.

**Quadro 14** - Falas dos ingressos através do PSC e SISU. Grifo nosso, em negrito: **falas dos estudantes ingressos através do PSC**; subscritas: Falas dos estudantes ingressos através do SISU.

Participante	Falas
E1EV PSC	<i><b>“Quando eu entrei é que eu fui buscar de fato informações, e me disseram que era apenas para ser professora, e que era para professora até a quarta série[...].”</b></i>
E4EV PSC	<i><b>“Bom, sobre o curso de Ciências Naturais a única coisa que eu sabia realmente é que a duração dele era em média de dois anos, dois anos e meio a três e todo o resto eu não sabia de nada [o participante imaginava que fosse licenciatura curta, mas na sua época o curso eram 4 anos de duração]. Não sabia o que que o profissional fazia, qual que era a área se era pedagógica, ou qual era a área de influência se trabalhava com o que eu não sabia[...].”</b></i>
E9EV PSC	<i><b>“Quando eu entrei no curso eu não tinha tanta informação, eu fui ter depois que adentrei ao curso.”</b></i>
E15EV SISU	<i><u>“Na verdade até antes de passar no curso eu desconhecia completamente, [...] confesso que só fui pesquisar, saber de fato o que fazia quando eu passei e me limitei a saber apenas que era pra ser professor [...].”</u></i>
E16EV SISU	<i><u>“Bem, no início eu não tinha noção, foi realmente o curso ao qual eu passei de primeira e acabei cursando, e é isso.”</u></i>
E4EG PSC	<i><b>“É, eu nunca tive uma informação direita sobre isso, eu sabia porque eu adorava Ciências e a verdade eu queria Biologia, como a maioria das pessoas, aí eu procurei uma área afim, meio que pra eu não perder minha vaga e garantir meu ingresso na faculdade federal, no instituto federal né.”</b> (sic).</i>
E11EG PSC	<i><b>“Eu não tinha quase informações, mas eu sabia que era da área Biológica e eu fui por isso, porque eu queria trabalhar com pesquisa na área biológica.”</b></i>
E12EG PSC	<i><b>“Bom, como eu não tinha informação nenhuma antes de adentrar a UFAM, eu procurei em sites de universidades, sobre quais disciplinas que tinham no curso [...]”</b></i>
E15EG SISU	<i><u>A princípio eu não tinha muita ideia do que seria Ciências Naturais, acho que a partir do primeiro período realmente em que teve todo aquele interesse né, toda aquela parte que você tem que estar ali estudando para passar no primeiro período, senão você fica. Foi daí que eu me interessei em saber o que era realmente, como era o mercado dentre outras possibilidades que tem dentro do curso de Ciências naturais.</u></i>
E16EG SISU	<i><u>“Bem, no início eu não tinha noção, foi realmente o curso ao qual eu passei de primeira e acabei cursando [...]”</u></i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.4 ESTRUTURA FÍSICA DO CURSO.

Dos 16 participantes evadidos, oito avaliaram a estrutura da UFAM disponível ao curso de LCN como boa, sete consideraram-na deficitária, ou precária como descrito na falas; um estudantes relatou indiferença uma vez que não permaneceu tempo suficiente que o permitisse avaliar (quadro, 15). Os estudantes que descreveram a estrutura como

insatisfatória, relataram os seguintes aspectos: “o laboratório de anatomia devido ao mal cheiro de formol que exalava no corredor”, “salas de aula ruins”, “falta de energia”, “falta de água nos bebedouros”, “falta de segurança no campus”, laboratórios insuficientes para demanda e com equipamentos velhos e espaço reduzido e a presença de animais domésticos por todo o campus. Não houve nas falas dos estudantes evadidos uma menção que a estrutura física tivesse refletido diretamente na desistência destes.

**Quadro 15** - Estrutura educacional conforme fala dos evadidos. Grifo nosso, em negrito: **falas que expressam a opinião sobre a estrutura física do curso.**

Participante	Falas
E1EV	"Na época eu <b>achava ruim o laboratório de anatomia, era meio precário, o cheiro de formol era muito forte ficava pelo bloco todo[...].</b> "
E2EV	" <b>Era boa, não tinha nada o que reclamar na época.</b> "
E3EV	"Estrutura física na época <b>era bem precária</b> e acredito que depois que eu visitei a UFAM agora melhorou bastante [...]."
E4EV	"Bom, na época eu <b>não tive muito contato</b> com a parte de estrutura física, o <b>único que eu tive foi na sala de aula mesmo. Eu achei interessante, pra mim era uma primeira vista de tudo, de um curso universitário né, então pra mim foi uma coisa bem interessante[...].</b> "
E5EV	A estrutura física e a parte educacional <b>eram boas</b> , e a parte administrativa não cheguei a ter, a conhecer a ter muito contato.
E6EV	"Na época eu vou ser sincera, a estrutura era muito ruim, as salas, estrutura física né, <b>as salas eram as piores salas que tinham na UFAM[...].</b> "
E7EV	"Na época, <b>a estrutura física ela deixava um pouquinho a desejar[...].</b> "
E8EV	"A gente tava em um bloco novo né, que era lá no mini campus, eu era um bloco recém entregue pelo governo federal. <b>Então a estrutura física era uma estrutura muito boa.</b> "
E9EV	"A estrutura física do Mini Campus, pra mim era <b>indiferente</b> , tava em reforma então era indiferente pra mim."
E10EV	"Bom a estrutura física <b>eu avalio como boa</b> né, que as salas sempre foram bem climatizadas, tudo certinho. Em relação a estrutura física, os <b>laboratórios na época sempre foram bem estruturados[...].</b> "
E11EV	"A estrutura física foi bom porquê na época o prédio era novo, as carteiras eram novas, tava tudo tranquilo."
E12EV	" <b>Ótima.</b> "
E13EV	"[...] o tempo que eu passei lá a estrutura física da ufam em si, <b>a meu ver apesar de na época ser um pouquinho precária em si[...].</b> "

“Continua”

**Quadro 15** - Estrutura educacional conforme fala dos evadidos. Grifo nosso, em negrito: **falas que expressam a opinião sobre a estrutura física do curso.**

“Continuação”

Participante	Falas
E14EV	<i>"Bom a estrutura Física era o bloco aparentemente novo, o <b>Paulo Buhrnheim</b>, só que a gente sofria muito no mini campus com a falta de energia, as vezes não tinha água e quando tinha acho que era totalmente quente, que ninguém tinha como tomar e <b>muitos animais</b> né, gato cachorro, é dentro da sala, nos corredores, tinham muitos animais aqui na parte da estrutura em si e eu tinha um certo receio por isso. E <b>em relação à segurança também só tem os seguranças patrimoniais da UFAM</b>, então naquele tempo que tinham apagões né a gente tinha certa insegurança."</i>
E15EV	<i>"Na época eu acredito que <b>a estrutura física é boa, era boa</b>, nunca tive problemas quanto a estrutura nem nada[...]."</i>
E16EV	<i>"A estrutura física na época ela <b>era muito precária, com laboratórios que não atendiam a demanda ou que muitas vezes apresentavam equipamentos muito velhos, ruins, e até mesmo o espaço de vidraria e tudo mais, não era local muito agradável, muito bom pra estudo.</b>"</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 16 participantes egressos, cinco avaliaram a estrutura da UFAM disponível ao curso de LCN como boa, 10 revelaram certo grau de insatisfação e um estudante optou por não responder (Quadro, 16). Percebe-se que o número de estudantes que declararam algum nível de insatisfação ou de necessidade de melhoria aumentou, entre os evadidos aqueles que responderam de maneira semelhante foram sete, enquanto dos egressos foram 10. Algo que fica marcante nas falas e a quantidade de informações fornecidas, enquanto os estudantes evadidos foram mais generalistas e mais concisos em suas análises os estudantes os estudantes egressos forneceram mais dados, provavelmente porque presenciaram mais situações que os evadidos, uma vez que estiveram por um período de tempo maior na universidade. Os estudantes que descreveram a estrutura como insatisfatória, relataram os seguintes aspectos: “*Laboratórios antigos*”, “*insuficientes e com espaço reduzido*”, “*falta de ambiente para o centro acadêmico*”, “*Conflito de horários por laboratórios*”, “*falta de equipamentos nos laboratórios*”, “*falta de local de descanso*”, “*falta de sala de aula*” e “*falta de laboratório de informática disponível ao curso*”.

Apenas o estudante “E8EG” mesmo apresentando alguns pontos negativos, ponderou quanto aos aspectos positivos e relatou que o laboratório de Ciências, o Clube de Ciências e o Laboratório de Zoologia eram melhor estruturados. Os estudantes que avaliaram a estrutura de

forma positiva, foram mais generalistas e classificaram como “bons”, sem dar destaque as qualidades que os faziam avaliar desta forma.

**Quadro 16** - Estrutura educacional conforme fala dos egressos. Grifo nosso, em negrito: **falas que expressam a opinião sobre a estrutura física do curso.**

Participante	Falas
E1EG	<i>"[...]nós tínhamos um laboratório, que tinha muito material, tinha bastante material sim, é o espaço era um pouco reduzido, então isso dificultava um pouco as atividades, principalmente quando tinha os projetos que a gente trazia alunos de fora, então a gente tinha um espaço bem limitado."</i>
E2EG	<i>"Bom, na minha época a parte de estrutura física estava sendo melhorada, mas a gente ainda tinha algumas dificuldades e alguns problemas também e em relação a espaço, em relação a parte mais voltada pro curso também, como nosso espaço, como centro acadêmico e tal, a gente que tinha que se envolver e também tentar solucionar algumas questões."</i>
E3EG	<i>"[...]tinha uma certa estrutura mas que não atendia, já que diversos cursos realizavam suas atividades, suas práticas né no mesmo espaço e as vezes dava certo conflito né, não tinha material pra todo mundo, né, isso era um ponto principal, algumas estrutura um pouco já antiga, isso afetava o ensino e tudo mais." (sic)</i>
E4EG	<i>"A física por ser um ambiente antigo ela deixou muito a desejar pra gente em alguns aspectos."</i>
E5EG	<i>"Bom, na minha época a estrutura física a única coisa que tinha de novo era o bloco novo das salas. Mas os laboratórios eram tudo muito antigo, é, não tinha equipamento funcionando, inclusive Citologia nós não tivemos aula prática, apenas os desenhos porquê não tinha microscópio pra todo mundo."</i>
E6EG	<i>"A estrutura física eu considerava razoável né, só que eu achava que o pessoal que estudava o dia inteiro lá como eu, tinha que ter um apoio maior assim deles né, em relação a gente, com relação a uma área de descanso que não tinha né, a gente ficava sempre por ali jogado."</i>
E7EG	<i>"[...] a UFAM proporciona uma área muito vasta né de estrutura física em sim, mas infelizmente acho que existem algumas coisas a serem consertadas com relação para aplicar, para aplicabilidade de aulas práticas e aulas teóricas eu acho que isso precisa ser revisto."</i>

“Continua”

**Quadro 16** - Estrutura educacional conforme fala dos egressos. Grifo nosso, em negrito: falas que expressam a opinião sobre a estrutura física do curso.

“Continuação”

Participante	Falas
E8EG	"[...] A gente <b>tinha dia que a gente não tinha sala de aula pra assistir aula</b> , porque a gente só tinha o Paulo Buhrnheim, e o Paulo Buhrnheim era da Educação Física, era da FEF, da FCA né do ICB, então eram os três institutos né, as três faculdades tendo que ter aulas ali, as vezes a gente não tinha sala de aula, a gente tinha bastante problema com isso. Quando a gente tinha um bloco, que era um bloco alternativo, que era o chamado bloco da medicina que é o bloco C, ele também era... ele não tinha condições muito boas né, a gente tinha sala, tinha uma sala de aula, ela não era boa né, não era uma sala de aula boa, mas a gente conseguia ter as aulas. <b>Em relação a laboratório a gente tinha um déficit de laboratórios né. Os nossos laboratórios de Anatomia era acho que da década de 70, o laboratório de Química era o mais ou menos né, o laboratório de Química, Acho que o que tá mais bem lembrado, que era um dos melhores, era o laboratório de Ciências né, que a gente conhecia como o Clube de Ciências e o Laboratório de Zoologia eram os dois mais... os melhores estruturados do ICB, nessa questão física.</b> "
E9EG	"A Física, <b>houve alguns problemas em relação a sala, de materiais</b> , enfim, e aí gente teve alguns problemas na época da graduação."
E10EG	Não respondeu.
E11EG	"[...]a <b>estrutura física do curso é muito boa</b> , assim, os laboratórios são demais, excelente."
E12EG	"Boa."
E13EG	"A estrutura física na minha época eu acho que poderia ser bem melhor pelo de fato de você <b>não ter laboratórios de informática não ter laboratórios exclusivos para o curso que acho que era de fundamental importância para uma melhor aprendizagem[...]</b> ."
E14EG	"Quanto a física eu não tenho o que reclama[...]."
E15EG	"[...] <b>muito bom a estrutura da UFAM.</b> "
E16EG	"Boa."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2007 o Governo Federal deu início ao o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril, esse programa visava um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa permitiu a construção de novas estruturas com salas de aulas e laboratórios. Alguns participantes relataram usufruir de salas de aula novas provenientes dos incentivos do REUNI, no entanto, outros não chegaram a alcançar essa expansão.

## 4.5 ASPECTOS LIGADOS AO CURSO

Nesta seção, serão apresentadas as falas relacionadas as características do curso e para com o curso, como as expectativas que os estudantes construíaam ao ingressar no curso.

### 4.5.1 Expectativas com o curso

As expectativas construídas pelos estudantes antes e após o ingresso no curso podem ter influenciado nos aspectos de evasão, principalmente porque 78% dos estudantes que ingressaram no curso mantinham expectativas de acordo aos seus reais interesses, assim, esperavam obter uma formação que não condiz com o perfil do curso. Mas também, pode acontecer que o estudante que tenha ingressado sem real interesse no curso, passe a gostar e conclua por este motivo, esse fato pode ser percebido na fala dos egressos.

Nas falas dos estudantes evadidos a respeito das expectativas que os alunos tinham do curso, podemos destacar que: houve estudante que informou que não chegou a construir expectativas em relação ao curso, porque este seria um ambiente do qual ele não imaginou antes “E4EV”.

Houve ainda estudantes que as condições internas, relacionadas a ambiente e falta de apoio educacional contribuíram para a frustração de suas expectativas “E3EV”, “E9EV” (Quadro 15).

Estudantes que tinham boas expectativas e desistiram por outros motivos. Como nas falas dos estudantes “E5EV”, “E8EV”, “E12EV”, “E14EV”, “E13EV” e “E15EV” (Quadro 15).

Nas falas de dois participantes ficaram evidentes as questões de falta de identidade e desvalorização do curso, e isto influiu na decepção com o curso conforme estudantes “E6EV” e “E7EV”. A participante “E6EV” foi mais incisiva, ao afirmar que “[...] *eu não tinha muitas expectativas em relação ao curso não, é logo no início eu achei um pouco fraquinho[...] e foi um dos motivos que me desanimou mesmo[...].*” Neste caso, a participante refere-se ao aspecto generalista do curso, da abrangência sem especialização em alguma área e afirma que isto é algo ruim em sua opinião.

Essas declarações não nos surpreenderam porque a falta de reconhecimento profissional é algo que se faz presente nas discussões referentes à área educacional e já havia sido relatada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileira (1996).

Tiveram ainda estudantes que queriam outro curso, como o de Biologia e não encontraram no curso de LCN o perfil esperado (“E1EV”, “E2EV”, “E10EV”, “E11EV” e “E16EV”).

*[...] tinham muitas disciplinas de humanas voltadas à docência então eu fiquei meio frustrada por isso. (E1EV)*

*[...]eu pensei que era um curso mais ou menos similar ao de biologia.” (E2EV)*

*[...]a grade de Ciências, ela não destaca as Ciências Biológicas fazendo com que as matérias sejam [...] lecionadas com poucas informações. Em Biologia, por exemplo sai pouquíssimas informações sobre o curso sobre como funciona, sobre sair preparado mesmo pra essa área [sair melhor preparado em Biologia]. (E16EV)*

**Quadro 17** - Expectativa quanto ao curso, estudantes evadidos. Grifo em negrito: **falas que revelam as expectativas dos estudantes quanto ao curso**. Falas subscritas: Indicam o desejo que o curso se adequasse mais aos seus interesses.

Participantes	Falas
E1EV	<i><u>“Eu esperava que o curso tivesse mais disciplinas práticas, mais vivências de laboratório, voltadas mesmo com a pratica animal.”</u></i>
E2EV	<i><u>“Então, como ele envolvia Ciências eu tinha boas expectativas, tipo a grade começou a aparecer muita matemática, muita exatas aí já não ficou mais interessante.”</u></i>
E3EV	<i><u>“Eu esperava que tivesse mais espaço para estudar, esperava mais livros, esperava mais apoio da parte tanto de professores quanto da própria universidade[...].”</u></i>
E4EV	<i><u>“ não tinha noção do que era um curso de ensino superior, então não tinha expectativa sobre o curso, só tinha expectativa de tentar realizar um curso de ensino superior.”</u></i>
E5EV	<i><u>“As minhas expectativas eram de ter um bom ensinamento sobre as disciplinas que eu cursava e só.”</u></i>
E6EV	<i><u>“Bom, eu não tinha muitas expectativas em relação ao curso não, é logo no início eu achei um pouco fraquinho[...] e foi um dos motivos que me desanimou mesmo[...].”</u></i>
E7EV	<i><u>“Que ele fosse mais reconhecido.”</u></i>
E8EV	<i><u>“[...]ser um bom profissional, ser um bom professor e ter um curso de graduação[...].”</u></i>
E9EV	<i><u>“É, as minhas expectativas eram que tivesse mais aula, e mais professores e menos greves.”</u></i>
E10EV	<i><u>“É que o curso fosse mais voltado a área das Ciências da natureza mesmo e não tanto ali a área da matemática, Física.”</u></i>

“Continua”



**Quadro 17** - Expectativa quanto ao curso, estudantes evadidos. Grifo em negrito: **falas que revelam as expectativas dos estudantes quanto ao curso**. Falas subscritas: Indicam o desejo que o curso se adequasse mais aos seus interesses.

		“Continuação”
E11EV	<i>"Eu pensei que eu só ia fazer coisas relacionadas a área de biologia, mas quando eu cheguei lá tinha matemática, física, aí eu percebi que não era só isso, tinha muito mais a oferecer."</i>	
E12EV	<i>"As minhas expectativa era, é <b>adquirir mais conhecimentos e aplicá-los no meu dia-a-dia.</b>" (sic)</i>	
E13EV	<i>[...] <b>minhas expectativas eram de concluir</b>, claro, obvio né, aí fazer uma especialização e posteriormente mestrado e doutorado nas áreas biológicas."</i>	
E14EV	<i>"Bom, tinha expectativas positivas com, tanto pessoais como profissionais, em busca de <b>auxiliar o ensino básico do ensino de Ciências.</b>"</i>	
E15EV	<i>"E de maneira geral acredito que é formar cada passo do aluno e algo que eu senti no primeiro ano de curso, <b>essa interação dos professores e das disciplinas suprindo realmente a minha necessidade pra formação como professor.</b>"</i>	
E16EV	<i>"Bem, eu esperava que Ciências como sendo um curso na federal da Amazônia, ela, ela fosse mais voltada pra biologia, o que peca muito, porque a gente têm a <u>Amazônia, então seria muito mais acho que valorizado se especializar é nessa área, com mais profundidade assim na grade do curso.</u>" (sic)</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso dos evadidos, como vimos no parágrafo anterior, não fazia muito sentido suas opiniões sobre o fato de terem suas expectativas alcançadas ou não, uma vez que foram interrompidas. Já para os estudantes egressos, o fato de concluir o curso permite- os determinar se foi possível alcançar ou não.

Os estudantes que concluíram o curso apresentaram em suas falas expectativas mais positivas em relação ao mesmo, alguns complementam afirmando que o curso superou suas expectativas em função da variedade de áreas e conteúdo que passaram a conhecer como resultado da conclusão do curso. Além de exporem suas expectativas os egressos realizaram uma avaliação positiva ou negativa em função das experiências vivenciadas e de haverem concluído o curso. Nas falas a seguir estes estudantes revelam que o curso foi bom, supriu e em alguns casos superou o que eles esperavam ao final dele, “E1EG”, “E3EG”, “E7EG”, “E8EG”, “E9EG”, “E10EG”, “E12EG”, “E16EG” (quadro 18).

Mesmo para aqueles estudantes que ingressaram sem um interesse genuíno no curso e concluíram, ainda foi possível notar aspectos de suas insatisfações em relação ao conteúdo estudado, as expectativas não foram alcançadas pois estes esperavam em muitos casos uma formação mais voltada à pesquisa (pesquisa biológica, laboratorial) e como o curso possui um perfil voltado para a formação de professores, houve de certa forma uma ruptura de seus ideais, como podemos ver nas falas dos participantes “E5EG” e “E13EG”. Por exemplo, a

participante “E5EG” confirmou esta frustração, uma vez que após formada não conseguiu identificar-se com a profissão docente, mesmo havendo passado pela “adaptação” através das práticas em sala de aula, a realidade escolar foi bastante diferente da experiência que ela havia conhecido.

*Não, a minha expectativa de ser uma cientista, trabalhar em laboratório não foi correspondida pelo visto do curso ser licenciatura e aí quando eu cheguei na sala de aula, eu me deparei com uma realidade ao contrário do que eu tinha tido nos meus estágios.*

A estudante “E13EG” informou que mesmo o curso não sendo exatamente o que ela desejava, teve suas expectativas alcançadas, pois o conhecimento abrangente que ela conseguiu deu suporte para que ingressasse no mestrado voltado para área de seu real interesse. Alguns estudantes revelaram que esperavam do curso uma oportunidade como profissão docente, retorno financeiro e satisfação profissional “E2EG”, “E4EG” e “E6EG”. Neste grupo, apenas a estudante “E4EG” afirma não ter suas expectativas correspondidas, uma vez que não conseguiu ingressar no mercado de trabalho.

O estudante “E15EG” relatou ter uma expectativa positiva inicialmente durante o curso, como resultado de sua participação em programas oferecidos pela universidade. No entanto, algo que se destaca em sua fala é o descaso por alguns professores em relação ao descaso e desvalorização do curso, por se tratar principalmente de uma Licenciatura para o ensino fundamental.

**Quadro 18** - Expectativa quanto ao curso, estudantes egressos. Grifo em negrito: **falas que revelam as expectativas dos estudantes quanto ao curso**. Falas subscritas: Indicam o desejo que o curso se adequasse mais aos seus interesses.

Participantes	Falas
E1EG	<i>"[...] acho que a <b>minha expectativa era me tornar uma boa professora</b>, e ter um conhecimento bom, pra poder estar repassando aos alunos[...]."</i>
E2EG	<i>"<b>Eu fiz o curso visando realmente é uma melhoria realmente de vida no caso, mesmo sendo um curso que me qualificasse como licenciatura, para ser um professor, que a gente sabe que como as questões estão hoje, não é muito valorizado, mas eu via aí naquele momento uma oportunidade, na concisão que até então eu tinha, eu vi realmente uma oportunidade no mercado de trabalho.</b>"</i>
E3EG	<i>"[...] na época eu verifiquei que eu ia ter aqueles conhecimentos que eu não tive no ensino médio aprofundado, claro que ao longo dele não necessariamente <u>aconteceu como eu esperei</u>, mas a expectativa era boa em relação ao nível de conhecimento, a outras formas de aprendizado, que a universidade poderia trazer, a parte prática também dos conhecimentos[...]"</i>
E4EG	<i>"Era ser concursada, assim que eu sáísse e me formasse, mas não deu muito certo."</i>

“Continua”

**Quadro 18** - Expectativa quanto ao curso, estudantes egressos. Grifo em negrito: **falas que revelam as expectativas dos estudantes quanto ao curso**. Falas subscritas: Indicam o desejo que o curso se adequasse mais aos seus interesses.

“Continuação”	
E5EG	<i>"O que eu esperava de Ciências é que eu pudesse atuar mesmo na pesquisa, no laboratório, ser uma cientista e concluindo não foi bem isso, a gente foi, é licenciatura, fomos para a sala de aula mas nada impediu de ser uma professora pesquisadora."</i>
E6EG	<i>"Como eu gostava dessas áreas biológicas eu buscava conhecimento também dos conteúdos, das disciplinas, mas eu também esperava retorno financeiro, ainda mais quando a gente tá pra terminar o curso que a gente já tá no sufoco, é a gente pensa muita em ter aquilo que a gente gostou, financeiramente. A gente quer o retorno financeiro também."</i>
E7EG	<i>"No primeiro momento eu não tive nenhuma expectativa eu só queria viver tudo que o curso pudesse me proporcionar, e no decorrer na graduação eu fui vendo que eu poderia seguir diversas áreas que o curso me proporcionava isso, apesar da atuação profissional ser muito restrita, mais eu comecei a perceber que o curso em si é muito rico então se você souber aproveitar você sai com uma formação acadêmica muito propicia para atuação em diversas área[...]."</i>
E8EG	<i>"Sinceramente eu não sei o que eu esperava, eu sei que eu fui bem além das minhas expectativas[...]. Então eu acho que eu esperava que fosse um curso somente voltado a só, como se fosse um curso bitulado, [...] mas ele me surpreendeu muito mais, conforme eu ia cursando."</i>
E9EG	<i>"A princípio quando eu soube que era licenciatura, que eu pesquisei antes, seria dar aulas, e como eu conheci pessoas do INPA e de outras instituições que tinham feito Ciências e trabalhavam não só na licenciatura como eu pesquisa também, eu queria também mesclar, fazer um pouco de licenciatura com um questão de pesquisa também."</i>
E10EG	<i>"A primeira delas foi ver que tinha realmente aquilo que eu queria estudar, que era química física, matemática e um pouco da biologia, embora não gostando muito né, mas foram sim, <u>acho que até mais que eu esperava entendeu, porque, querendo ou não a grade, a nova grade ela tá bem estruturada.</u>"</i>
E11EG	Não respondeu.
E12EG	<i>"As minhas expectativas iniciais a princípio eram que eu ia estudar basicamente só a parte de área biológica, mas as minhas expectativas foram superadas porque eu estudei tanto a parte da biologia, a parte da Física, a parte da Química, Matemática etc."</i>
E13EG	<i>"As minhas expectativas eram que ele me desse suporte para conseguir continuar na carreira de pesquisa [pesquisa aplicada, em laboratório]."</i>
E14EG	Não respondeu.
E15EG	<i>"A partir do primeiro período que eu tive a oportunidade de viajar com o Pé-de-Pincha, as minhas expectativas foram lá em cima, aprendi muitas coisas[...]. <u>Mas conforme passavam os períodos a gente vai ficando mais retraído[...], há professores que não dão o real valor para aquilo, eu inclusive pra gente que é professor do sexto ao nono ano, então isso muitas vezes me desmotivava.</u>"</i>
E16EG	<i>"Aprofundar mais os meus conhecimentos nas áreas de Ciências Biológicas, já que o curso pertence a esta área."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de ingressar no curso, ou mesmo durante a realização deste, os estudantes constroem uma rede de imaginações e expectativas que esperam que sejam supridas durante e após aquela etapa. É comum que se projete futuramente e consiga imaginar-se realizado em relação àquela etapa. A profissão docente para alguns estudantes reflete a oportunidade de garantia de um emprego, uma vez que é uma área que há grande demanda de profissionais.

No contexto da LCN, como vimos, muitos dos estudantes que ingressam na verdade não estavam tão interessados no curso, mas foi uma área afim que permitiu ao menos ingressar no ensino superior. Dessa maneira, as expectativas destes em alguns casos não são exatamente o perfil do curso. Eles esperavam encontrar no curso, muito mais da biologia, do laboratório em si, e quando defrontam com as especificidades de ciências, como a parte de exatas e em alguns casos pedagogia, aquela expectativa que ele havia construído em função do curso de real interesse é rompida. Em certos casos até criticam a formação que não está adequada a seus gostos. O curso visa formação de professor para os anos finais do ensino fundamental, no entanto é possível que o estudante construa suas competências profissionais através de pesquisa e extensão, como foi o caso da estudante “E13EG” que com o conhecimento obtido reorientou sua escolha através do mestrado naquilo que era seu genuíno interesse.

#### 4.5.2 Currículo

Exceto os estudantes que ingressam pela nota ou pela baixa concorrência, aqueles que verdadeiramente se interessam pelo curso, associam esse fator ao currículo. O gosto pelo currículo do curso é o principal motivo daqueles estudantes que ingressam com genuíno interesse em cursar LCN. A proposta curricular integrada com disciplinas de diferentes áreas das Ciências, e o aspecto interdisciplinar a ser trabalhado nas disciplinas, sugere um caráter inovador à formação dos licenciados em Ciências Naturais e atrai a intenção de ingresso por parte de alguns estudantes.

*[...]quando eu fui ler o perfil do formando, do graduando e vi também a grade curricular que nessa época tinha, eu vi que de Ciências eu teria um conhecimento maior, tanto em Física, Química, Biologia, Matemática e outras áreas né, já na Biologia eu ia ficar muito, realmente no campo da biologia. (E3EG).*

*[...]como eu não podia ingressar em Engenharia Ambiental. Aí eu fui e comecei a analisar as grades de outros cursos que tivessem algo*

*parecido com o trabalho voltado ao meio ambiente, então foi quando eu vi Ciências Naturais, primeiro eu vi só o nome né, falei olha Ciências Naturais, o que que deve fazer? Aí depois eu vi a grade tudinho, aí eu olhei a grade e me interessei bastante pela grade curricular do curso e foi o que fez eu decidir pelo curso, foi a grade curricular, que eu vi lá na grade curricular que tinha no sexto e no oitavo período a disciplina de Educação Ambiental, aí eu falei, não eu tenho que fazer esse curso. E as outras disciplinas eram muito boas[...]. (E8EG)*

*AH, eu procurei sobre o curso na internet, então eu achei a grade de disciplinas e me interessei pelas disciplinas do curso. (E5EV)*

. O viés abrangente do currículo possui caráter positivo quando incentiva o ingresso de muitos estudantes intencionados em permanecer o no curso e usufruir dos saberes propostos. Por outro lado, o mesmo caráter abrangente atrai estudantes interessados em outros cursos com outrora relatado: Biologia, Medicina, Enfermagem, Biotecnologia etc., principalmente ligados à área de humanas e Biológicas.

#### 4.5.3 A Reestruturação curricular

Um dos objetivos do presente trabalho foi investigar se a forma de ingresso e a reestruturação influenciou na evasão. A reestruturação curricular coincidiu com a mudança na forma de ingresso, Como outrora discutido, vimos que a mudança na forma de ingresso influenciou significativamente no aumento da evasão. No entanto, como aconteceram duas mudanças, não se conhecia se houve alguma influência, isto é, positiva ou negativa nos índices de evasão em função dessa reestruturação.

As mudanças no currículo acontecidas em 2010 trouxeram um aspecto menos “biologizado” (CUNHA; KRASILCHIK, 2000) para o curso, foram inseridas disciplinas nas áreas de Química e Física, assim como disciplinas de caráter mais pedagógico como os Estágios supervisionados de Ensino, para de fortalecer a identidade como um curso de formação de professores das Ciências Naturais.

Com essa mudança, deixou de ser necessário o estudante realizar disciplinas optativas. Estas continuaram a ser ofertadas, mas sem a necessidade de cursar 240 horas ou 16 créditos como no currículo antigo (versão 2003). A carga horária obrigatória do currículo de 2003 (2.760 horas) foi um pouco reduzida no currículo de 2010 (2.655 horas) para que fosse possível um curso noturno com apenas 4 horas diárias (de segunda a sábado). A carga horária de atividades Acadêmico-Científico-Culturais passou de horas 210 horas para 200 horas,

contudo, a quantidade de períodos aumentou de 8 mínimos e 13 máximos para 9 mínimos e 15 máximos, levando o aluno regular à conclusão do curso em quatro anos e meio.

O novo currículo de 2010 manteve algumas disciplinas, com ajustes no período ideal para cursá-las, e ajustes na carga horária e na quantidade de créditos, como a disciplina de Educação Ambiental I, que no currículo antigo (versão 2003) tinham 60 horas de carga horária prática, passou a ter 30 horas a mais (Quadro 19).

**Quadro 19** - Disciplinas mantidas da grade curricular 2003. CHT. - Carga horária teórica. CHP. - Carga horária Prática e CHTO. - Carga horária total. Em destaque disciplina de Educação Ambiental I que teve carga horária reduzida.

Período	Disciplinas currículo versão 2003.	Créditos	CHT.	CHP	CHTO.
1	Psicologia da Educação I	4	60	-	60
2	Psicologia da Educação II	2	30	30	60
2	Tópicos de Química para Ciências Naturais	2	30	30	60
2	Fundamentos de Anatomia A	3	30	30	60
3	Tópicos de Física Para Ciências Naturais	3	30	-	30
3	Fisiologia Humana para Ciências Naturais	3	30	30	60
4	Bioestatística	4	60	-	60
4	Ecologia da Amazônia para Ciências Nat.	4	60	-	60
5	Educação Ambiental I	4	30	60	90
5	Instrumentação para o Ensino de Ciências	4	30	60	90
6	Educação ambiental II	6	30	60	90
<b>Disciplinas currículo versão 2010.</b>					
2	Psicologia da Educação I	4	60	-	60
3	Psicologia da Educação II	2	30	30	60
5	Tópicos de Química para Ciências Naturais	2	30	30	60
2	Fundamentos de Anatomia	3	30	30	60
6	Tópicos de Física Para Ciências Naturais	3	30	-	30
5	Fisiologia Humana para Ciências Naturais		30	30	60
5	Bioestatística	4	60	-	60
6	Ecologia	4	60		60
6	Educação Ambiental I	4	30	30	60
6	Instrumentação para o Ensino de Ciências	4	30	60	90
7	Educação ambiental II	4	30	60	90

Fonte: Elaborado pelo autor com base na grade curricular disponibilizada pela UFAM. <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em:

Website: <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>.

Algumas disciplinas do currículo antigo (versão 2003) foram extintas (Quadro 20).

**Quadro 20** - Disciplinas extintas da grade curricular 2003. CHT. - Carga horária teórica. CHP. - Carga horária Prática e CHTO. - Carga horária total.

Período	Disciplinas	Créditos	CHT	CHP	CHTO.
3	Legislação do Ensino Básico	4	60	-	60
4	Higiene Física e do Ambiente	2	30	30	60
4	Imunologia para Ciências Naturais	2	30	-	30
4	Parasitologia para Ciências Naturais	3	30	-	30
5	Planejamento e Avaliação do Ensino	5	75	-	75
5	Primeiros Socorros	2	30	-	30
6	Fund. de Educação Nutricional	4	45	30	75
6	Ecologia da Amazônia para Ciências Nat.	4	30	60	90
6	Instrumentação para o ensino de Ciências II	4	30	60	90

Fonte: Elaborado pelo autor.

A disciplina de Língua Portuguesa que era ministrada no primeiro período, com 4 créditos e carga horária teórica de 60 horas, antes obrigatória no Currículo de 2003 tornou-se optativa no Currículo de 2010. Outras disciplinas receberam nova nomenclatura, mas com conteúdo semelhante às respectivas disciplinas do currículo antigo, em alguns casos houve mudança na carga horária (Quadro 21).

**Quadro 21** - Disciplinas reformuladas da grade curricular 2003 para a de 2010. CHT. - Carga horária teórica. CHP. - Carga horária Prática e CHTO. - Carga horária total.

Período	Disciplinas currículo 2003	Créditos	CHT.	CHP.	CHTO.
1	Metodologia do Estudo	4	60	-	60
1	Fundamentos de Citologia e Histogênese	6	60	60	120
1	Fundamentos de Matemática I	6	90	-	90
1	Fundamentos de Química	5	60	30	90
2	Fundamentos de Zoologia	4	30	60	90
2	Fundamentos de Física	6	60	60	120
2	Fundamentos de Matemática II	6	90	-	90
3	Fundamentos de Botânica	4	30	60	90
3	Elementos de Geologia	6	75	30	105
4	Didática Geral	4	60	-	60
4	Ecologia para Ciências naturais	4	60	-	60
4	Genética para Ciências naturais	3	30	30	60
4	Computação para Ciências Naturais	2	30	-	30
5	Escola Currículo e Cultura	4	60	-	60

“Continua”

**Quadro 21** - Disciplinas reformuladas da grade curricular 2003 para a de 2010. CHT. - Carga horária teórica. CHP. - Carga horária Prática e CHTO. - Carga horária total.

“Continuação”

Período	Disciplinas currículo 2003	Créditos	CHT.	CHP.	CHTO.
5	Microbiologia para Ciências Naturais	2	15	30	45
7	Prática em Ensino de Ciências I	7	30	90	120
8	Prática em Ensino de Ciências II	8		180	180
Disciplinas respectivas no currículo 2010.					
1	Metodologia da pesquisa Educacional	2	30	-	30
1	Biologia Celular	3	30	30	60
1	Matemática Básica	4	60	-	60
2	Química Geral e Inorgânica	5	60	30	90
4	Zoologia Geral	3	30	30	90
3	Física Geral e experimental A	6	60	60	120
2	Matemática Elementar I	4	60	-	60
5	Botânica	4	30	60	90
6	Geologia Geral	3	30	30	60
5	Didática	4	60	-	60
5	Genética e Evolução	3	30	30	60
8	Informática Instrumental	3	30	30	60
7	Currículos e Programas da Ed. Básica	4	60	-	60
6	Biologia de Microorganismos	3	30	30	60
2	Prática em Ensino de Ciências Naturais I	5	30	30	60
3	Prática em Ensino de Ciências Naturais II	3	30	30	60

Fonte: Elaborado pelo autor com base na grade curricular disponibilizada pela UFAM.<sup>5</sup>

Outras disciplinas foram acrescentadas ao novo currículo (Quadro 22).

**Quadro 22** - Disciplinas acrescentadas para compor a grade curricular de 2010. CHT. - Carga horária teórica. CHP. - Carga horária Prática e CHTO. - Carga horária total.

Período	Disciplinas	Créditos	CHT.	CHP.	CHTO.
1	Ensino de Ciências e Sociedade	2	30	-	30
1	Universo	4	60	-	60
4	Química Orgânica	3	30	30	60
4	Prática em Ensino de Ciências III	3	30	30	60
4	Bioquímica Fundamental	3	30	30	60
4	Histologia e Embriologia Básica	3	30	30	60
4	Física Geral e Experimental B	5	60	30	30
7	História e Filosofia da Ciência	4	60	-	60
7	Estágio Supervisionado de Ensino I	4	30	60	90
8	Estágio Supervisionado de Ensino II	8	75	90	165
8	Língua Brasileira de Sinais	4	60	-	60
9	Estágio Supervisionado de Ensino III	5	-	150	150

Fonte: Elaborado pelo autor com base na grade curricular disponibilizada pela UFAM.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em:

Website: <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>.



Para compreender se a reestruturação foi influente nas questões de evasão, os aspectos do currículo, foram analisadas as falas dos estudantes com base em questões abertas e respostas livres. As falas dos estudantes que ingressaram antes de 2010 foram contrastadas com aquelas dos estudantes que ingressaram após esse ano e compuseram essa análise.

Os participantes que evadiram foram mais generalistas e breves em suas falas com relação ao currículo. Em alguns casos, eles não tinham uma lembrança sobre o assunto ou uma opinião formada a respeito do currículo na época que ingressaram, em parte porque o tempo decorrido levou-os ao esquecimento de detalhes do currículo. Outros, não tiveram muito envolvimento, passaram pouco tempo no curso antes da saída e assim não tiveram muito contato com o currículo.

Do grupo de 16 estudantes evadidos e formados que ingressaram antes de 2010, 4 não responderam sobre o currículo.

Algumas falas evidenciam aspectos do currículo antigo que podem ser descritos como anseio de melhorias e fatores que podem ter levado a evasão do curso. Nesse sentido temos: A grande quantidade de disciplinas voltadas para Biologia. O conflito entre horário das disciplinas cursadas e oportunidades de trabalho, tornando difícil conciliar ambos. A metodologia de ensino de alguns professores que não condiziam com o perfil de formação do curso. O estudante “E6EG” sintetiza parte desses aspectos em sua fala.

*Quando a gente entrou no curso havia uma confusão muito grande na mente, um conflito, porque muitas disciplinas seriam da área de biologia. Então na minha época no ano que eu entrei em 2007... no de 2010 teve essa reformulação. [...] o currículo foi mudado, o curso era diurno passou a ser matutino[diurno] e noturno, muitas coisas ali mudaram, a gente participou desse momento que foi realmente muito importante. Então, pra gente focar mais aqui no que gente tinha visto no ensino de Ciências. Nessa mesma época tivemos a oportunidade de participar de um encontro nacional na USP leste, lá em São Paulo, pra falar sobre Ciências Naturais, [...] a gente viu as disciplinas que realmente eram voltadas mesmo para o nosso curso, na época as disciplinas eu gostava bastante, mas[...]eram muito voltadas para parte de zoologia, a parte de biologia mesmo. A gente via que Ciências era um todo, tinham muitas coisas relacionadas a parte de Química, Física. Nós fazíamos Física era tipo, curso de Física mesmo, entendeu?*

*Os professores não voltavam para o ensino de Ciências, nem a Química também era mais aplicada à Licenciatura deles lá [do curso de Licenciatura de Química do ICE], porque eram professores daquele instituto, então ficava mais complicado nessa disciplinas, como Química, Física, Matemática. Quem ia fazer matemática, era como se fosse Cálculo 1, para quem tava fazendo licenciatura em matemática, e a gente vê que a proposta tinha que ser diferente para o*

*nosso curso, porque era matemática para o ensino de Ciências. Só que aplicavam mesmo aquilo que eles queriam.*

Com relação ao conflito de horários a estudante a estudante “E7EV” relata que “[...]a questão de na época só ter o curso diurno, fez com que eu optasse em sair pra trabalhar.” A estudante “E2EV” relata essa mesma dificuldade (Quadro 23).

Grande parte dos estudantes ingressos antes de 2010, valorizaram a abrangência do currículo, evidenciando a diversidade de áreas abordadas como um aspecto bom e importante para a escolha pelo curso.

**Quadro 23** - Currículo segundo os estudantes ingressos antes de 2010. Grifo em negrito: falas em destaque sobre o currículo.

Participantes	Falas
E1EV	Não respondeu.
E2EV	<i><b>"O currículo do curso é bom, só que acho que a metodologia empregada a partir do segundo período, começou a ter matemática e não ficou mais atrativa. Em relação a grade do curso, que na época eu fazia era tempo integral, então não favorecia muito a iniciação científica ou trabalhar mesmo, na época."</b></i>
E3EV	<i><b>"[...]a estrutura curricular é boa, é um curso assim que você tem bastante, ele é bastante diversificado, é bastante interessante, quando você se dedica mesmo e pra quem concluiu, e você sai entendendo de tudo um pouco."</b></i>
E4EV	Não respondeu.
E5EV	<i><b>"O currículo tava muito bem distribuído as disciplinas eram bem de acordo ao curso[...]."</b></i>
E6EV	<i><b>"[...] o currículo ele mudou, a grade ele mudou no período que eu inda estava, ainda tinha matrícula do curso né. Então eu acho que dificultaria um pouco pelo fato de se tivesse atrasada eu não conseguiria fazer disciplinas que estariam dentro daquele currículo antigo[...]."</b> (sic)</i>
E7EV	<i><b>"Pra mim, foram boas porque é uma área multidisciplinar, você conhece um pouco de cada ciência e isso pra mim foi muito bom."</b></i>
E8EV	<i><b>"O curso de Ciências naturais tem uma grade curricular muito boa, muito excelente."</b></i>
E1EG	<i><b>"O currículo da minha época era um currículo que assim a maior parte das disciplinas era de biológicas, então tinha aí uma, não tinha uma coisa muito equilibrada entre Biologia, Química e Física. Então, acho que essa era também uma das reclamações que tinham desse desequilíbrio entre essas três grandes áreas[...]."</b></i>
E2EG	Não respondeu.
E3EG	<i><b>"[...]eu me baseei pelo currículo, eu via disciplinas de Biologia, a parte de Matemática, Química e Física, então isso me chamou atenção devido essa abrangência né, então eu fui esperando que acontecesse da forma que tava no currículo[...]."</b></i>

“Continua”

**Quadro 23** - Currículo segundo os estudantes ingressos antes de 2010. Grifo em negrito: **falas em destaque sobre o currículo.**

“Continuação”

Participantes	Falas
E4EG	Não respondeu.
E5EG	Não respondeu.
E6EG	<i>"Bem o currículo eu achei bom [...]."</i>
E7EG	<i>"É, relacionada ao currículo do curso eu achei bastante abrangente acho que foi isso que me chamou atenção as disciplinas em si as ementas das disciplinas a forma de como era a aplicada dentro de sala de aula[...]."</i>
E8EG	<i>"[...]o que fez eu entrar no curso de Ciências Naturais foi justamente o currículo, eu vi, era um currículo muito bom, as disciplinas muito boas, muito boas e isso fez com que eu me encantasse pelo curso né, o currículo. Só que a gente tinha um pequeno problema [...], a ementa as vezes não era cumprida. Então eu vejo que poderia ter sido melhor, poderia ter sido melhor se alguns professores tivesse trabalhado realmente a ementa que tava no conteúdo programático, se eles tivessem realmente trabalhado isso eu vejo que poderia ter sido muito melhor[...]."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudantes ingressos após 2010, ou seja, sob regime do novo currículo semelhante aos estudantes pré 2010 consideraram o currículo bom, com uma grade curricular completa, abrangente, um diferencial do curso que motivou alguns estudantes ingressar. No entanto, em alguns casos havia divergência entre a grade curricular (a ementa das disciplinas) e como as disciplinas eram ministradas. No caso, disciplinas que eram para serem contextualizadas à Licenciatura em Ciências Naturais, estavam de acordo aos cursos aos quais os professores pertenciam, a grande maioria professores do Instituto de Ciências Exatas (ICE), algo semelhante ao que foi analisado nas falas dos estudantes do currículo “antigo”.

Outro aspecto incisivo nestas falas relatam dificuldades quanto à falta de planejamento durante a transição do currículo “antigo” para o currículo “novo”. Segundo os participantes “E13EV” e “E16EV” algumas disciplinas ora eram inseridas num período, ora em outro, assim como ora era obrigatória, ora optativa, como é o caso de Língua Portuguesa, e desta maneira dificultava a sequência de disciplinas a serem cursadas pelo estudante.

Houve duas discordâncias pontuais, uma quanto à disciplina de Imunologia que foi retirada da grade curricular de (2003) (E10EG), e a segunda, quanto à quantidade de disciplinas de Práticas de Ensino de Ciências, a participante relata que não foi importante para sua formação, que poderiam ser reunidas para formar apenas uma disciplina.

Outros dois aspectos positivos retratam ganhos com a reestruturação curricular, o estudante “E15EV” relatou que o acréscimo para quatro nos e meio, tornaria possível uma

melhor formação dos Licenciados em Ciências Naturais, e o estudante “E13EG” relatou que a inserção de disciplinas de Química e Física equilibradas as de Biologia, balanceou melhor o currículo e deu uma identidade própria, deixando de ser uma anexo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como pode ser analisado nas falas do quadro a seguir .

**Quadro 24** - Currículo segundo os estudantes ingressos entre 2010 e 2012. Grifo em negrito: **falas em destaque sobre o currículo**, subscritas falas que denotam dificuldades enfrentadas quanto o currículo.

Participantes	Falas
E9EV	<i>"<b>Pra mim era bom, sempre bom.</b>"</i>
E10EV	<i>"<b>Ah, eu achei bem completa a grade curricular do curso, e acredito que não tinha nada ali pra ser mudado, porque era bem completa mesmo a grade.</b>"</i>
E11EV	<i>"<u>Acredito que a grande crítica nisso tudo é apenas o professor querer dar aula na hora, por que toda grade curricular mostra detalhadamente os conteúdos e o que você precisa pra estudar, só que o professor as vezes não tinha vontade ou também não queria passar o conteúdo pra gente.</u>"</i>
E12EV	<i>"<b>Eu achei completo, realmente ensina todas as Ciências e as disciplinas e as metodologias são bem elaboradas.</b>"</i>
E13EV	<i>"<b>Eu fiquei bem satisfeito porque eu achava que seria um curso assim bem complicado de fazer, mas assim quando começaram as aulas, assim o contato com os professores, eles colocaram assim de uma forma bem facilitada ai acabava que ajudava a gente assimilar bastante.</b>"</i>
E14EV	Não respondeu.
E15EV	<i>"<b>Eu acho que abrange ao máximo, até o fato de ter estendido né mais um semestre do curso, que foi pra quatro anos e meio, é eu acho que tudo isso, auxilia em formar melhores profissionais, então acho que na parte mesmo de estrutura curricular é muito bom o curso.</b>"</i>
E16EV	<i>"<b>o currículo ele é muito bom, tirando o fato que as horas das matérias Biológicas deveriam ser maiores[...] as disciplinas é um pouco difícil, porque na minha época de curso é, eu tinha matérias que foram tiradas, depois foram colocadas, então isso seria algo a melhorar no curso, [...] o que dificulta muito a galera, porque têm gente que entra e não tem certa matéria e quando chega no final tem que fazer aquela matéria pra terminar o curso[...]."</b> (sic)</i>
E9EG	Não respondeu.
E10EG	<i>"[...]<b>quanto a questão do currículo e das disciplinas: ótimo né, gostei, só acho que teria que ter imunologia, a questão da disciplina de imunologia[...].</b>"</i>
E11EG	<i>"<b>Eu acho o currículo bom, mas assim muita gente reclama da matemática, mas pra mim a matemática não é o problema[...], E sobre as matérias de Prática, Prática 1, Prática 2 e Prática 3, eu acho que não, não... a prática mais importante pra mim foi a prática 2, mais as outras são todas uma repetição, parece que eu estou assistindo aula de Didática, Prática 1, Prática 2, prática 3, Didática e instrumentação, acho que são... deveriam reduzir em uma só[...]"</b> (sic)</i>
E12EG	<i>"<b>É, eu achei bom, mas esse bom significa que precisa ser melhorado. Precisa haver mais inovação.</b>"</i>

“Continua”

**Quadro 24** - Currículo segundo os estudantes ingressos entre 2010 e 2012. Grifo em negrito: **falas em destaque sobre o currículo**, subscritas falas que denotam dificuldades enfrentadas quanto o currículo.

<i>“Continuação”</i>	
E13EG	<i>"Bom o currículo nós tivemos um problema quando a gente entrou no curso em 2010 que foi o fato de no decorrer do curso o currículo do curso ser mudado então isso prejudicou muitos os alunos pelo fato de que os alunos que estavam com o currículo antigo e quando ele foi mudado tivemos que fazer disciplinas com os calouros e isso prejudicou muito. E sobre as disciplinas eu acho que as disciplinas elas tiveram um balanceamento melhor porque o curso de ciências naturais passou a ser um curso que não sendo um curso paralelo de biologia e sim um curso onde você abordava tanto química tanto física quanto biologia as três áreas bem balanceadas e isso colaborou que tivesse um melhor desempenho[...]"</i>
E14EG	<i>"Não tenho o que reclamar deles[...]."</i>
E15EG	Não respondeu.
E16EG	<i>"Bons"</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Contrasteando as informações da reestruturação curricular à fala dos participantes, algumas características merecem destaque.

A mudança curricular não aparentemente não mostrou-se como um fator que acentuasse o aumento da evasão. O que se notou como negativo foi o mal planejamento da transição do currículo “velho” (versão 2003) para o currículo “novo” (versão 2010). Contudo, os estudantes apresentaram este como um fator que dificultou a fluência de algumas disciplinas, mas não como fator direto no fenômeno.

Os dados não permitem informar de maneira numérica, mas o curso noturno abriu possibilidades para alunos que trabalham cursar disciplinas nesse horário.

Com base nas falas e nas análises das alterações do currículo a reestruturação curricular fortaleceu teoricamente a identidade do curso, uma vez que inseriu disciplinas de Química, Física e pedagógicas através principalmente dos estágios curriculares tornando o curso com características mais próprias, menos “biologizado” e com maior quantidade de conteúdo pedagógico.

Conforme as verbalizações dos participantes os professores das disciplinas de exatas, ministravam aulas descontextualizadas ao perfil do curso. A inserção de disciplinas de Química e Física contribuíram para a identidade do curso. No entanto, aparentemente faltou uma maior ênfase no ajuste do conteúdo ao perfil de formação do curso, especialmente nas disciplinas de ciências exatas, as quais merecem serem contextualizadas ao caráter integrador do Ensino de Ciências, dificultando o aprendizado e contribuindo para a evasão.

As informações supracitadas a respeito das metodologias de ensino no curso sugerem uma análise das falas dos participantes a respeito. Com relação à isso, as informações dos estudantes evadidos podem ser classificadas em dois grupos: Primeiro, aqueles estudantes que apoiaram as metodologias utilizadas. Para estes as metodologias foram boas e contribuíram em seus processos de aprendizagem. O estudante “E14EV” revela ainda a falta de professores como um dos problemas enfrentados.

*Eu achei ótima, Aliás todas eram muito boas as metodologias[...].*  
(E3EV)

*Então as metodologias utilizadas eram ótimas metodologias, a gente ia para o laboratório, tinham aulas práticas, aulas teóricas e aulas práticas e isso nos ajudavam muito no desenvolver do curso né.*  
(E9EV)

***Bom diante das disciplinas que a gente tinha professores, as metodologias eram bem trabalhadas, tanto o teórico como o prático[...], tinha algumas disciplinas que faltavam professor.***  
(E14EV). (Grifo nosso)

Para o estudante “E6EV” as metodologias eram baseadas em aula expositiva com utilização de Datashow. *"A metodologia na época era só exposição né, o professor chegava dava aula, data show e acabou, não tinha muita metodologia não. O que dificultava o aprendizado"* (E6EV).

Os estudantes egressos forneceram mais informações e foram mais detalhados com relação as metodologias utilizadas pelos professores no curso. As falas destes também podem ser colocadas em dois grupos: primeiro, aqueles que relatam que as metodologias atendiam à necessidade e foram importantes no processo de ensino aprendizagem como os estudantes “E3EG”, “E5EG”, “E7EG” e “E8EG”.

Os estudantes “E1EG” e “E15EG” ponderaram sobre as metodologias empregadas. Para eles os professores do Instituto de Ciências Biológicas utilizavam metodologias boas, que contribuíam para aprendizagem. No entanto, não se podia dizer o mesmo das metodologias utilizadas pelos professores do Instituto de Ciências Exatas. Quanto a estas, houve mais relatos sobre uma descontextualização dos assuntos abordados, como nas falas dos estudantes “E1EG”, “E2EG”, “E10EG”.

O “E13EG” relatou que as disciplinas voltadas para os aspectos pedagógicos e as disciplinas com aulas práticas em laboratório deveriam estar mais associadas à prática com estudantes em sala de aula, permitindo assim contextualizar esse aprendizado à realidade do público de ensino fundamental.

Dos 16 estudantes egressos seis não responderam a respeito do assunto.

**Quadro 25** – Metodologias segundo os estudantes egressos. Grifo em negrito: **falas relatando boas metodologias**, subscritas falas que denotam metodologias ruins.

Participantes	Falas
E1EG	<i>“<b>As metodologias assim, é sempre foram boas, todas as aulas, acho que dentro das biológicas a gente utilizou bem a área que a instituição oferece, os laboratórios né, é dentro da parte de educação a gente tinha espaço pra trazer os alunos, os professores também sempre com ideias boas pra gente trabalhar. O que faltou um pouco na minha visão é com relação a metodologia eram os cursos do ICE, a gente era treinado ali para fazer os cálculos e pronto, não tinha uma questão de uma transposição né pro nosso curso, não era algo voltado especificamente pro nosso curso, era algo generalizado, assim, mesma coisa que um matemático estava estudando, a gente também tava ali. Então acho que faltou transpor esses cursos mais do ICE para nossa área.</b>”</i>
E2EG	<i>“<b>Nós fazíamos Física era tipo, curso de Física mesmo entendeu? Os professores não voltavam para o ensino de Ciências, nem a Química também era mais aplicado a Licenciatura deles lá, porque eram professores daquele instituto, então ficava mais complicado nessa disciplinas, como Química, Física, Matemática. Quem ia fazer Matemática, era como se fosse Cálculo I, para quem era, tava fazendo licenciatura em matemática, e a gente vê que a proposta tinha que ser diferente para o nosso curso, porque era matemática para o ensino de Ciências. Só que aplicavam mesmo aquilo que eles queriam.</b>”</i>
E3EG	<i>“<b>Aqueles professores que estavam mais tempo tinham conhecimento e tinham metodologia, é claro que nem sempre acontecia isso né, mas pra algumas disciplinas práticas como por exemplo de laboratório, né as metodologias serviam bastante. [...] Mas as metodologias utilizadas para laboratório, para campo mesmo, eu acredito que dentro de cada disciplina elas conseguiram alcançar o objetivo que era discutir o conhecimento da disciplina.</b>”</i>
E4EG	<i>Não respondeu.</i>
E5EG	<i>“<b>Quanto a metodologia eu não tenho ao que reclamar, tive professores excelentes, na minha época já existia Datashow.</b>”</i>
E6EG	<i>“<b>As metodologias de trabalho de alguns professores, eu acho assim que tinham que ter mais a ver com o curso mesmo, e as vezes assim não tinham nada a ver com a disciplina, ou as vezes nem tinha metodologia né, era só uma orientação rápida e só isso.</b>”</i>
E7EG	<i>“<b>[...]as metodologias de trabalho utilizadas [...] foram muito boas né os professores sempre buscando trabalhar de forma diferencial, não só aquela parte monótona de estar dentro de sala de aula passando o conteúdo para você não, mas sempre buscando o diferencial dentro da sala de aula.</b>”</i>

“Continua”

**Quadro 25** – Metodologias segundo os estudantes egressos. Grifo em negrito: **falas relatando boas metodologias**, subscritas falas que denotam metodologias ruins.

“Continuação”

E8EG *“[...] no geral acho que 70% da metodologia utilizadas pelos professores foi ótima, foi muito boa, fez com que a gente é não fosse só ali só receber né, há tem que aprender isso, isso e aquilo, não, ensinou a gente a discutir né a aprender a....sempre eles falavam isso, vocês serão professores então vocês têm que ter senso crítico, e isso era bastante trabalhado com a nossa turma, a gente tinha bastante discussões sobre isso, a gente tinha professores que eles faziam questão de trabalhar, e isso era uma coisa muito boa de muitos que utilizavam essa metodologia né, então isso foi muito legal.”*

E9EG Não respondeu.

E10EG *“[...]mas quanto a metodologia dos professores, alguns deixaram a desejar, porquê teve algumas disciplina que são voltadas para o ensino e a gente não teve uma metodologia tão boa assim, algumas atividades davam realmente pra fazer realmente em sala, na própria sala de aula, mas não teve, ficou mais na questão de textos e na questão do quadro e no data show.”*

E11EG Não respondeu.

E12EG Não respondeu.

E13EG *“[...]quanto a metodologia do trabalho eu acho que a parte metodológica ela está pecando na parte pratica que apesar de ter as disciplinas na parte da educação na parte de pesquisa ambas ainda precisam de uma parte pratica tanto você indo nas escolas tendo um convívio melhor com a escola ou com outros alunos porque você acaba se isolando da parte pratica em si.”*

E14EG Não respondeu.

E15EG *“Outros professores com relação ao currículo tava ali tudo bonitinho no papel mas na hora de aplicar aquilo era totalmente diferente, uma coisa de outro mundo. Metodologia de trabalho[...], então, existiam professores né que realmente ministravam as disciplinas de acordo com que eles faziam em sala de aula, outros, não tanto, eles deixavam muito a vago, muitas vezes muito vago as disciplinas que eram abordadas e metodologia de trabalho utilizada por eles, por exemplo, há professores que só passavam lista com monte de exercícios o tempo todo, o tempo todo, não ministrava uma aula corretamente, ou então seguia na maioria das aulas não tinha, ele faltava e a gente ficava esperando por ele, tanto que por muitas vezes acho que umas duas provas que eram pra serem feitas em sala de aula ele passou online, e o que nós fizemos, todo mundo se reuniu, que era tópicos de física um, se não me engano, todo mundo se reuniu fez todo mundo as mesmas questões tudo juntas e quando foi para passar todo mundo conseguiu dez.”*

E16EG Não respondeu.

Fonte: Elaborado pelo autor.



#### 4.5.4 Corpo docente

As falas dos estudantes foram reunidas para análise desta categoria, uma vez que não se notou diferenças que trouxessem situações que merecessem destaque em função da fala ser oriunda de um participante egresso ou evadido. O que se encontrou na verdade são falas semelhantes, isto é, num mesmo sentido de aprovação ou desaprovação do corpo docente. Vale ressaltar que o grupo de participantes egressos foram mais prolongados em suas falas e trouxeram declarações melhor fundamentadas. Dos 32 participantes 14 afirmaram que os professores eram bons tinham conhecimento dos assuntos que ministravam e possuía boa conduta, como nas falas eleitas a seguir.

*Os professores são excelentes né, conhecimento fantástico[...]. E suas condutas todos bons profissionais, eu nunca tive particularmente nenhum problema com nenhum professor[...]* (E8EV).

*[...] a meu ver os professores eram excelentes, tanto na questão de conhecimento, na conduta mesmo, a metodologia que eles utilizavam eram satisfatórias.* (E13EV).

*Eu sempre tive bons professores[...]* (E5EG).

*Eu particularmente não tenho muito o que falar porque os professores que eu tive na época da graduação foram os melhores acho que foram eles que deram aquele gás para os alunos continuarem dentro do curso relacionado ao conhecimento eram professores ótimos né, não tenho nada tipo a reclamar relacionado a também a conduta todos atuaram de forma profissional e ética dentro das disciplinas* (E7EG).

Outros participantes, isto é, 12 dos 32 relataram que os professores eram bons, possuíam muito conhecimento a respeito do assunto que ministravam aulas, no entanto, fizeram ressalvas. Para estes participantes, alguns professores não tinham compromisso com o ensino, não compareciam ou cumpriam o horário de aula. (O grifo nosso foi nosso)

*Então, em relação ao conhecimento eu não posso dar muita opinião [...], mas em relação a conduta eu acho que dava pra eles melhorarem bastante, eu acho que eles poderiam ser estimulado melhor, pra dar uma aula melhor.* (E6EV).

*[...]eu acho que a diferença não era nem tanto o conhecimento, era o quanto eles queriam dar conhecimento, dar aula pra gente, nem todos queriam. Eram muito bons mas nem todos queriam passar pra gente conteúdo.* (E11EV).

*Bem, o conhecimento, eu sei que eles tinham. Assim sempre quando a gente ia ter uma aula eu assim não tinha do que reclamar, os professores eram bem preparados, mas com relação a conduta, alguns professores realmente não tinham o comprometimento com o*

ensino, eu percebia pelo fato de as vezes eles não irem pra sala, ou as vezes eles é faziam uma “apresentaçõzinha” e rápido saía, liberava a gente, deixava...tinha que dizer que a gente tinha que estudar não sei, as vezes a gente não era bem orientado também. (sic) (E6EG)

**Bom, alguns professores realmente a gente dava pra perceber que ele era o cara na disciplina, ele conhecia, sabia o que estava falando, tinha um horário de atendimento, mas tinham outros que só iam pra sala de aula mesmo dava uma meia aula, meia boca, não chegavam a concluir o horário, ou quando iam concluir o horário de aula era mais enrolação, outros nem apareciam, outros davam péssima aula.** (E10EG)

Um aspecto que tem sido recorrente nas falas dos participantes diz respeito as dificuldades enfrentadas frente as aulas dos professores do Instituto de Ciências Exatas (ICE). Sobre o corpo docente 4 dos 32 estudantes relataram ter enfrentado dificuldades com estes professores. (O grifo foi nosso)

O único professor que eu lembro que não correspondia as expectativas era um professor de física, que não demonstrava ter tanto conhecimento, mas adorava cobrar dos alunos coisas que ele não tinha passado. (E1EV)

**Bom dentro do curso, é a gente sempre teve bons professores, com um bom nível né de conhecimento[...], Acho que também outra dificuldade que a gente tinha com professores, era com professores que não eram do ICB, não eram do curso assim né, eram da Matemática, da Física, essas eram nossas maiores dificuldades na época.** (E1EG)

**Os professores que eu tive das disciplinas do ICB né e com relação a esses eu não tenho [do que reclamar]. Eu percebi que eles tinham domínio do conhecimento, tinham uma certa informação, apesar de alguns ainda eram mestres, tinham acabado de terminar o mestrado, mas tinham né já a experiência.** (E3EG)

**No geral muito boa, só a questão que a gente teve problema com professores da parte de exatas, em questão de conduta, achei que um pouco de falta de compromisso, eles também, o nível que eles davam aula para gente prejudicava alguns alunos[...].** (E9EG)

O corpo docente do curso de LCN é composto em sua grande maioria por professores com graduação em Biologia. Isto, conforme a fala de alguns participantes não se mostrava como uma dificuldade, uma vez que, como vimos nas falas dos estudantes a grande maioria destes professores possuem metodologias boas de trabalho e mais compromisso com o ensino. No entanto, o participante “E8EG” tece uma crítica bem fundamentada sobre esse aspecto. A ausência de professores com formação em Ciências Naturais. Segundo o participante, na época em que esteve no curso, havia apenas uma professora formada em Ciências naturais, e esta tinha mais empenho e buscava mais melhorias para o curso.

*[...] o quadro do ICB de biologia eles são acho que 90% formados por bacharéis em biologia, e isso dificultava bastante, por que eles não gostavam do curso de Ciências Naturais, a gente teve um professor[...] que ele deixava isso claro, que ele não gosta do curso, [...] Ele achava que era um curso que era perca de tempo, e a gente por vezes discutiu com ele. Não todos, mas infelizmente era a maior parte, a gente tinha uma única professora que era formada em Ciências Naturais, mas que ela tinha feito o mestrado em Ciências e que levantava a bandeira do curso, e ela defendia muito que o curso devia ter esse viés, de que a gente devia defender né, que a gente formava professores e isso com o passar do curso, do tempo, dos anos lá. Foi se tornando meio que uma batalha e acho que essa questão interferia muito na conduta deles com a nossa turma. Alguns, um ou outro, isso não interferia na forma de ensinar, mas a conduta deles com a turma né, a conduta deles com a turma, alguns professores eles não gostavam mesmo do Curso de Ciências[...]. A gente teve casos de amigos nossos que queriam fazer PIBIC, [...]e o professor não queria porquê o aluno era de Ciências Naturais[...]. (sic) grifo nosso.*

A fala do participante evidencia dois aspectos: O primeiro está associado a desvalorização do curso perante alguns professores. O segundo, está associado a dificuldade quanto ao fortalecimento da identidade do curso. Como os estudantes ingressos em LCN vão sentir-se valorizados, se entre os próprios professores existem aqueles que desmerecem o curso? Como os estudantes de LCN vão possuir um referencial profissional, se não encontram professores no curso que fortaleçam essa identidade?

O curso de LCN da UFAM possui mais de 50 anos, ou seja, existem muitos profissionais formados na própria universidade. Considerando isto, por que o corpo docente do curso é composto principalmente por professores de Biologia? Estas perguntas podem representar o motivo pelo qual o curso é menos concorrido, e os estudantes que ingressam, a grande maioria não têm genuíno interesse pelo curso.

#### 4.6 INTEGRAÇÃO ACADÊMICA

A integração acadêmica afeta diretamente a permanência dos estudantes na universidade de modo que a evasão pode muito influenciada pela falta de integração dos alunos ao ambiente de ensino superior (SPADY, 1970). Com base nisso, compreender a integração acadêmica dos estudantes à universidade pode representar o entendimento de alguns aspectos da evasão no curso.

Os estudantes do curso diurno permaneciam mais horas por dia na universidade nos horários com mais atividades e a perspectiva é que isso propiciava uma maior interação e conhecimento a respeito de programas oferecidos pela universidade e até mesmo mais interações entre colegas. O que não aconteceu necessariamente, dos participantes evadidos apenas três estudantes envolveram-se com os programas ofertados pela instituição. Cerca de 12 participantes relataram que vinha para instituição e participavam apenas das aulas teóricas e práticas. O que denota que o fato do curso ser diurno pode facilitar essa integração, mas não representa um aspecto determinante uma vez que dos estudantes evadidos apenas 3 estiveram envolvidos em programas oferecidos pela universidade.

Percebe-se que de alguma forma a integração aos programas institucionais possuem relação com a evasão uma vez que a quantidade de alunos que evadem e não participaram de programas é tão expressiva. Porém, com base nos números, não se pode afirmar que o fato da não participação em programas institucionais levou-os a evasão, uma vez que os evadidos permaneceram por menos períodos na instituição, talvez se tivessem continuado poderiam ter a oportunidade de participar de algum programa. Mas, podemos afirmar com base nas falas dos participantes que isto foi um dos fatores que contribuíram. Pois além da integração os programas institucionais representavam apoio financeiro ao estudante e em alguns casos contato com áreas que eles identificam-se. Como vemos nos relatos a seguir. Primeiro, algumas falas eleitas dos evadidos que relatam a necessidade de apoio institucional, concorrência e burocracia para ingresso nos programas.

*[...]na época era muito concorrido, era muita concorrência mesmo quando abria alguma vaga de PIBIC ou PIBID e realmente eu não tive nenhum apoio quanto a questão financeira. (E8EV).*

*[...] eu até soube né que existia [apoio institucional] para vale transporte, alimentação, até moradia se não me engano, também, mas quando eu vi que a lista de burocracia era tão grande eu nem busquei. (E3EV) (O grifo foi nosso)*

Assim como quando perguntamos dos participantes egressos o que o fez continuar a questão da participação em programas institucionais foram decisivas par alguns. Como na fala a seguir.

*[...]o envolvimento com projeto de extensão, projeto de pesquisa, e o ponto chave no meu caso foi eu ter ingressado no PIBID, devido a bolsa e tudo mais, ter tido apoio dos professores né, ter maior, aumentar o ciclo de amizade também, a partir de integração com o PIBID, então eu acredito que a socialização por um lado e o fomento econômico por outro, eu acredito que foi decisivo assim para que eu pudesse terminar[...]. (E3EG)*

*Então foi isso que me fez não desistir do curso, a professora me chamar pra trabalhar no projeto de extensão que não tinha nada a ver com minha área mas que engrandecia muito as questões voltadas a meio ambiente, porquê era um observatório de direito das crianças e dos adolescentes. Então essa oportunidade que ela me deu de ver que eu poderia trabalhar diversas formas Ciências fez com que eu não desistisse do curso. (E8EG)*

As falas a seguir (Quadro 26) permitem uma relação mais forte entre continuação no curso e a participação de programas institucionais.

**Quadro 26** - Cotidiano e Atividades, evadidos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

Participantes	Falas
E1EV	<u>"Eu ficava o dia na UFAM, tinha aula de manhã e à tarde, então eu ia de manhã, almoçava e ficava pra aula a tarde, como eu só fiz dois períodos eu não cheguei a estagiar[...]."</u>
E2EV	<u>"[...] só frequentava as aulas mesmo, que eram em tempo integral a manhã e à tarde."</u>
E3EV	<u>"Além do estudo na sala de aula nós fazíamos grupos de estudo extra na própria universidade e crédito que depois, acho que no segundo período eu consegui estágio no INPA[...]."</u>
E4EV	<u>"No caso do curso sendo bem específico, começava as vezes sete horas da manhã as aulas e tinha dia que iam até cinco ou seis da tarde, dependendo das disciplinas que estavam sendo oferecidas, era um pouco puxado pra um curso diurno né, tinha disciplina que caia de tarde, tinha disciplina que só de manhã, mas normalmente era de manhã e de tarde."</u>
E5EV	<u>"Eu chegava na universidade a tarde e passava a tarde aqui ou na sala de aula quando tinha aula teórica ou no laboratório quando tinha aula prática."</u>
E6EV	<u>"É, eu não consegui participar de nenhum tipo de atividade é que era ofertada pela universidade, quando..., eu não tinha o conhecimento que existia. Quando comecei a descobrir, comecei a saber que existiam os grupos de pesquisa, que existia apoio, eu já estava saindo do curso então não tinha como fazer, como participar."</u>
E7EV	<u>"Bom, como o curso era diurno, pela manhã eu assistia as aulas, almoçava pela UFAM mesmo, no restaurante universitário, e a tarde eu seguia com as aulas."</u>
E8EV	<u>"Então eu saía muito cedo da minha casa mesmo, pegava dois ônibus pra chegar na universidade, então tínhamos as aulas pela manhã né, após, íamos pro horário de almoço, depois retornava as aulas, então existiam algumas aulas práticas né, então a gente ia par o laboratório[...]."</u>
E9EV	<u>"Eu chegava cedo na universidade, eu fazia o curso diurno, que era integral, tinha que ficar na faculdade o dia todo, era isso."</u>

Continua

**Quadro 26** - Cotidiano e Atividades, evadidos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

Continuação

Participantes	Falas
E10EV	<i>"Ah, eu participava do PIBID numa escola no Armando Mendes, e também participava do projeto Pé-de-pincha na área de Ciências Naturais."</i>
E11EV	<i>"Eu cheguei a participar de um projeto de metodologia, porém por conta das greves consecutivas eu não consegui terminar nem progredir nada lá."</i>
E12EV	<i>"É, por ser um curso noturno eu apenas vinha pra aula mesmo."</i>
E13EV	<i>"Como o curso era noturno e eu parei logo no início eu não cheguei a desenvolver nenhuma atividade não[...]."</i>
E14EV	Não respondeu.
E15EV	<i>"É, eu não me liguei de nenhuma outra forma a UFAM, somente com as aulas mesmo, com os alunos, mais nenhuma atividade além disso."</i>
E16EV	<i>"Bem, é eu fazia o curso diurno, então minha aula era, ela variava entre manhã e tarde e cheguei a fazer alguns trabalhos em laboratório, no INPA, trabalhava também como guia no Bosque da Ciência[...]" (sic)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As falas demonstram que os estudantes que concluíram o curso tiveram maior elo de envolvimento com a instituição. O tempo de permanência maior contribuiu para isso, pois houve estudantes evadidos que não chegou a concluir o primeiro semestre, possivelmente caso ele continuasse no curso esse envolvimento com a instituição poderia ter aumentado. Após essa ponderação, como vimos anteriormente, ainda assim, as falas dos participantes evadidos demonstram a necessidade de apoio da instituição e em alguns casos essa falta de apoio teve influência sobre os aspectos de evasão. Sendo assim, a participação em programas universitários contribui para a permanência dos estudantes e mostra-se como um diferencial capaz de promover além do envolvimento, o apoio financeiro, a construção de laços de amizade e o contato com áreas diferentes que podem interessar o estudante e fazer diferença para que este escolha permanecer no curso. Robbins et. al (2004) destaca isso como parte do envolvimento social, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição.

No grupo de participantes egressos 15 dos 16 relataram a participação em programas que a universidade oferecia assim como formavam grupos de amigos para buscar bolsas de estudo e discutir assuntos de interesse acadêmico (Quadro 27).

**Quadro 27** - Cotidiano e Atividades egressos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

Participantes	Falas
E1EG	<i>"Bom, como o curso era diurno, então eu estava aqui cedo da manhã, e tinha as aulas durante o dia e à tarde, às vezes tinha intervalo. <b>Então logo a partir do segundo período eu já comecei a participar lá do clube de Ciências, tinha uma bolsa de PACE e então ou eu estava na aula ou eu estava lá no clube de Ciências né ajudando. Então essa era minha rotina durante o tempo na faculdade, é também tinha depois de um tempo o PIBIC, que foi na área de pesquisa, então nesses intervalos eu tava no laboratório de zoologia, é isso.</b>" (sic)</i>
E2EG	<i>"[...]na minha época o curso era diurno. Então eu passava mais tempo na universidade do que em casa, quando eu chegava em casa só era mesmo pra descansar, ver algumas coisas. Então passava o dia inteiro, café da manhã, almoço, lanche tudo na faculdade, então era aquela correria toda. <b>Aulas, depois a gente ia almoçar, discutir algumas coisas, tirava cópia pra todo lado, então a gente tava sempre ali bem envolvido, o dia inteiro na universidade.</b>"</i>
E3EG	<i>"Em geral vinha pra sala de aula e passava no [Restaurante Universitário] - RU, tomava o café depois ia pra sala de aula, quando tinha aula. Quando não tinha aula, mesmo assim eu vinha pra universidade, porque como eu morava sozinho eu também não tinha nada o que fazer em casa, então eu preferia passar o tempo na universidade e ir pra casa somente dormir né. <b>E quando eu não tava em aula, na época que eu não participava do PIBID né e mesmo quando eu participava do PIBID eu vinha cedo também pra ficar pela universidade, pra ficar lendo e tudo mais[...]."</b> (sic)</i>
E4EG	<i>"Como meu curso ele era diurno, então eu tentava me manter o máximo ocupada possível, por que as vezes é a gente tinha disciplinas por exemplo: oito da manhã e só tinha próxima duas da tarde, <b>então eu junto com meus amigos do curso via se tinha aula de natação pra gente fazer, é eu, consegui graças a Deus, bolsas. Eu trabalhei num herbário lá do meu instituto, nas escolas com projetos de ecologia, em várias coisas, inclusive no projeto Pé-de-Pincha[...]."</b></i>
E5EG	<i>"Bom, é pela a manhã, assim, <b>pela manhã cedo eu fazia natação na FEF com amigos, é, como o curso era integral eu fazia as disciplinas ela parte da manhã e aí almoçava né, almoçava por lá mesmo na universidade, é, nunca fui monitora de disciplina, mas sempre quando tinha semana, algum atividade do curso, participava[...]."</b></i>
E6EG	<i>"Bem né, além do estudo né, fora da sala de aula assim, <b>nos intervalos, tempos vagos, tinha um curso lá de dança né, dança do ventre que eu participava com alguns colegas.</b>" (sic)</i>
E7EG	<i><b>[...] a minha turma era muito unida então um sempre ajudava ao outro então como passou a se tornar a nossa primeira família dentro da instituição a gente sempre era ativos buscava procurar coisas para fazer dentro da instituição, então atividades extracurriculares a gente tava em todas[...]."</b></i>

Continua

**Quadro 27** - Cotidiano e Atividades egressos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

Continuação

Participantes	Falas
E8EG	<i>" No início eu não vou mentir que a gente ficava perambulando pela UFAM, conhecendo, batendo perna. <b>Só que chegou um tempo que a gente precisava ter recurso lá dentro, pra conseguir tirar as cópias das disciplinas, pra conseguir, pra conseguir fazer as coisas e a gente precisava ter recurso. Então, lá pelo terceiro período que era o período que a gente já poderia é ter bolsa, a gente foi atrás das bolsas, bolsa trabalho, PIBEX, PACE, é PIBIC, então a gente no terceiro período a turma se juntou pra ir caçar bolsa, porque a gente precisava se manter na universidade.</b>"</i>
E9EG	<i>"[...] o curso de Ciências, ele era integral, era muito, apesar de eu morar praticamente ao lado da universidade e precisar pegar só o integração, era muito cansativo, muito cansativo mesmo, porquê era de manhã e à tarde que eu tinha aulas e as vezes eu pagava disciplinas né, adiantava disciplinas, eu fazia disciplinas optativas, tipo a noite, final de semana, chegou na época da greve que eu tive que pagar final de semana. <b>É, as atividades que eu desenvolvia fora assim, participar das aulas mesmo, eu participava do PIBID né, que eu dava aula na escola e desenvolvia atividades aqui na universidade pra levar pra escola né, que eu fui alocada e eu também participava do Clube de Ciências da UFAM[...]"</b></i>
E10EG	<i>"Bom, aqui na universidade eu participei só de um curso, de um programa de extensão, só que eu fiquei pouco tempo né, e minha vida mais com a questão de programa de pesquisa era mais no INPA, tanto que eu fiz três anos de PIBIC no INPA[...]" (sic)</i>
E11EG	<i>"Como eu trabalho durante o dia, eu venho mais pra estudar as disciplinas, mas eu cheguei a fazer um PACE, e fui pra um congresso e foram essas as minhas atividades."</i>
E12EG	<i>"Nos primeiros anos de faculdade eu basicamente ia pra UFAM assistia aula e retornava para casa. Nos anos seguintes eu comecei a frequentar a biblioteca estudar, nos anos seguinte comecei a participar de projetos como PIBID e Clube de Ciências, casa da Física e etc."</i>
E13EG	<i>"<u>Na universidade fazia só as disciplinas, então passava o dia todo na universidade, pelo fato de haver mudanças no currículo eu também fazia disciplinas a noite, então almoçava na universidade e jantava na universidade e tempo que eu não tava tendo disciplina eu ficava na biblioteca.</u>"</i>
E14EG	<i>"Atualmente eu só estou vindo pra aula, fico o dia todo as vezes, <b>antes eu participava de PACE, de algumas palestras com professores[...]."</b></i>
E15EG	<i>"[...] eu entrei em alguns cursos, projetos de extensão, como PIBID, como Clube de Ciências da UFAM e nisso também passava a maior parte do meu tempo, desenvolvendo projetos nas escolas com os alunos, trazendo eles para a UFAM ou me direcionando até as escolas pra abordarmos sobre os determinados assuntos que abrangem ciências[...]."</i>
E16EG	<i>"Eu assistia as aulas pela manhã e pela tarde, e eu fazia projetos de extensão e projetos de pesquisa."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.



Como discutido anteriormente, a expressiva maioria dos participantes egressos estavam envolvidos aos programas oferecidos pela instituição. Os participantes “E2EG” e “E13EG” que em suas falas nesse recorte não fica claramente demonstrado que estiveram envolvidos nos programas institucionais, noutras fala isso fica bastante evidente.

*Houve sim, porque eu fiz os projetos de iniciação científica, PIBIC, fiz a extensão, PIBID, então isso num momento que eu tava na faculdade me ajudou bastante também, que eu pude até me desenvolver melhor, porque isso foi um recurso a mais porque tinha o recurso que meu pai me dava diariamente, mas com esse recurso a mais eu pude desenvolver mais. (E2EG)*

*[...] sempre fui aluno de PIBIC durante a graduação uma das vezes eu conseguir recurso pra mim viajar e conseguir expor meu trabalho, então isso foi uma coisa muito positiva durante o curso[...]. (E13EV)*

O participante “E13EV” não participou de programas da UFAM, no entanto, sempre esteve envolvido em Projetos Básico de Iniciação Científica no Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas (INPA). Esse envolvimento propiciou identificar-se com outras áreas e estudo possibilitada pelo curso de LCN, em função da sua abrangência curricular e isso foi um diferencial na carreira deste participante, uma vez que após egresso iniciou o mestrado nesse mesmo Instituto como resultado da sua participação nos projetos anteriores.

Com base na discussão a respeito da integração do estudante, isto é, das falas dos evadidos e egressos, percebemos que o envolvimento com a instituição revela-se como um diferencial na permanência do estudante. Aqueles estudantes que estabelecem mais vínculos com a instituição têm menor tendência a evadir, como revelaram estes resultados. Outros autores chegaram a esse mesmo resultado, Spady (1970), que a evasão é vista como resultado da falta de integração dos alunos no/ao ambiente de ensino superior. Tinto (1975) explica o processo de permanência na educação superior como uma função de ajuste entre o estudante e a instituição, adquirido a partir das experiências acadêmicas e sociais.

Outro aspecto que inicialmente demonstrava evidências que fortaleciam a permanência após uma análise mais profunda merece ponderações. Como é o caso da mudança curricular, e o surgimento do curso noturno. Os estudantes que ingressam para no curso noturno possuem as vantagens de não terem conflitos com horário de trabalho ou outras atividades. No entanto, as falas dos estudantes “E12EV”, “E13EV” e “E11EG” demonstram que eles têm maior dificuldade de envolvimento com os programas oferecidos pela instituição, e podemos inferir que até mesmo a interação entre alunos pode ser afetada, uma vez que o tempo que estes estudantes permanecem na universidade estão comprometidos com as disciplinas. Os dados quantitativos não permitem uma conclusão incisiva, pois houve uma variação dos índices de

evasão nos índices analisados para este período e não demonstrando diferença expressiva nos percentuais de evasão. Em 2010, evadiram cerca de 66,7% de estudantes do diurno e 87,2% do noturno, neste ano houve a maior variação entre os índices de evasão em função do turno, que se equiparam nos anos seguintes. Em 2011, evadiram 75% de estudantes do diurno e 69% de estudantes do noturno. Por último, em 2012, evadiram 80% de estudantes do diurno e 73,2% do noturno. Com base nisso, há dois méritos antagônicos. Os estudantes do curso diurno são beneficiados com maior possibilidade de participação em programas institucionais que favorece a integração acadêmica e por consequência a permanência, mas torna-se mais difícil exercer algum trabalho fora da instituição. Os estudantes do curso noturno contam com a possibilidade de trabalharem durante o dia, uma vez que não haverá conflitos de horário com disciplinas, mas contrário a isso, normalmente estes estudantes trabalham ou desenvolvem outras atividades durante ao dia, comparecendo à instituição apenas no período noturno para frequentar as disciplinas. Deste modo, torna-se mais difícil participar de programas oferecidos pela instituição.

Dentre dos aspectos de integração acadêmica podem ser incluídas as relações de amizades que os estudantes constroem entre si, assim como, a relação de confiança e em alguns casos de amizades com outros pares como por exemplo o relacionamento com os professores. Todo esse envolvimento é importante para a permanência do estudante (Tinto, 1975). Conhecendo isto, buscamos saber se os estudantes construíram esse tipo de relação e se isto mostrou-se como algo que repercutiu na evasão.

Começaremos conhecendo se houveram vínculos de amizades, e se podemos de alguma forma associar isto a permanência. A seguir veremos a relação com os professores e de igual forma se isto influenciou no fenômeno da evasão.

Dos 16 participantes, 14 relataram ter construído laços de amizade na universidade, em alguns casos ainda mantêm contato mesmo após ter saído do curso. Durante a entrevista foi-lhes perguntado se eles construíram amizades durante o tempo que estiveram na universidade.

*Sim, eu mantenho contato inclusive com muitas pessoas da minha turma, e era uma turma muito boa[...]."(E1EV).*

*Fiz muitos amigos, a turma era muito unida, então não existiam aqueles grupinhos, era o grupão. Todos nós éramos muito unidos assim[...]. (E6EV).*

*Fiz, fiz bastante amigos, temos amizades até hoje, tenho contato com eles através de celular, wathsap, redes sociais. (E8EV).*

*Minha turma era ótima, acho que fizemos amizades todos com todos, a turma era excelente, acho que a linha de raciocínio assim dos*

*alunos, era quase que praticamente a mesma, o entrosamento era legal, então a turma era muito boa. (E13EV)*

Dois participantes revelaram que não construíram laços de amizade durante o tempo que permaneceram na universidade.

*Na minha época eu quase não tive muito contato assim referente com a turma, pra ter ideia eu não participei do trote, eu não participei, porque eu tava terminando o estágio na EMBRAPA, então certas coisas eu não tive muito contato com a turma. (E4EV).*

*Eu falava com poucas pessoas, umas quatro ou cinco, até porque eu não passava muito tempo com a turma e hoje eu tenho contato só com uma pessoa. (E5EV).*

Dos 16 participantes egressos 15 afirmaram ter construído amizades na universidade durante o período do curso, apenas um não demonstrou isso. O grupo de egressos foi mais enfático em suas declarações se comparados aos estudantes evadidos. Eles, os egressos sinalizaram que além da amizade havia apoio mútuo, e utilizavam-se disto para realização de trabalhos, aconselhamentos e estudos para realização de provas. Provavelmente o fato de haver permanecido por mais tempo tenha levado a construção de amizades mais sólidas e com mais pessoas. Algumas falas eleitas demonstram essas características.

*Na turma eu construí várias amizades, aqui na faculdade a gente vai passar um momento realmente muito importante da nossa vida, fiz amizades, tive uma namorada que durou quase o curso inteiro, então ali realmente eu me solidifiquei bastante. (E2EG).*

*[...] sim, eu fiz amigos pra vida toda, até hoje eu tenho contato com as pessoas de lá assim, que eu amo muito, foi uma família né." (E4EG).*

*A turma, modéstia à parte era bem reunida, nós éramos muito amigos, inclusive eu tenho contato com a maioria deles, não só com o pessoal da minha turma, mas com pessoas de outra turma que já formaram, enfim. E a questão é que a gente se ajudava muito, tinham alguns alunos com problemas pessoais a gente sempre se ajudava, se reunia para estudar, quem sabia mais ensinava para o que sabia menos. É, eu fiz muitos amigos lá, inclusive eu tenho contato com a maioria deles até hoje. (E9EG).*

*Era uma turma boa, muito estudiosa, dedicada, e eu fiz amigos. (E16EG).*

A participante “E3EG” relata que não construiu muitas amizades por divergência de dedicação, bem como, porque com o passar do tempo muitos estudantes foram desistindo e assim, daqueles que ingressaram poucos foram os que se mantiveram até o final, com estes ela relata ter construído mais amizade.

*Pelo fato da turma ser muito de pessoas muito novas, aproximadamente de uns dezoito anos a grande maioria era um pouco desinteressada, então eu acho que a imaturidade fazia com que eles não se interessasse e no final das contas pelo fato de poucos se formarem eu fiz aproximadamente uns quatro amigos de uma turma de quarenta alunos. (E13EG).*

Além das relações de amizade a relação professor aluno influi na aprendizagem. É comum os estudantes relatar que não vai bem em determinada disciplina “por não se dar bem” com o professor. Logo, isto também pode interferir na permanência ou desistência do estudante. Sendo assim, buscamos entender como era essa relação entre os participantes evadidos e egressos e os professores da época.

Foi possível identificar três tipos diferentes de relatos: Primeiro, aqueles estudantes que informaram ter um bom relacionamento com os professores. Segundo aqueles estudantes que tiveram um posicionamento indiferente, isto é, que mantinham um contato restrito a sala de aula. E terceiro, aqueles estudantes que relataram ter algum atrito com professores. As falas a seguir seguem respectivamente essa ordem. Dos 16 participantes evadidos 10 relataram ter um bom relacionamento com os professores.

*[...]na época era boa, eles deixavam assim a gente bem à vontade[...].” (E2EV).*

*”Era uma relação muito boa[...]. (E8EV).*

*Minha relação com os professores sempre foi excelente, nunca houve desrespeito ou algo do tipo, pelo contrário e a instituição de forma geral nunca tive um problema com eles. (E16EV).*

Dos 16 estudantes, 4 disseram que eram de certa forma indiferentes, ou melhor, mantinha um contato na sala de aula apenas.

*No caso eu não tive muito contato com os professore na época[...], eu ia pra aula e voltava tranquilo só fazendo meu papel de estudante na época. (E4EV).*

*[...]o professor chegava dava aula e a gente não tinha nenhum outro contato, era só na sala de aula mesmo. (E6EV).*

Por último, 2 participantes relataram ter enfrentado dificuldades, no caso com professores das disciplinas da área de exatas.

*Tirando o professor de Física [...], era muito boa.” (E1EV).*

*Acredito que o que foi falho é que a gente não conhecia muito bem nossos direitos então a gente teve problemas com alguns professores principalmente na área de exatas. Então, a minha relação com as*

*outras matérias eram tranquilas, porém com esse a gente não teve uma relação boa porque ele não respeitava a nossa turma. (E11EV).*

Alguns participantes responderam considerando a relação com os professores de maneira geral, mas omitiram um ou outro atrito. Por considerar irrelevante, perante a quantidade de bons relacionamentos ou mesmo, ainda não era o momento ideal da entrevista para informar. Quando analisarmos as situações estressoras que alguns enfrentaram, certos atritos irão emergir das falas.

Nas falas dos estudantes egressos, houve aqueles que informaram ter um bom relacionamento com os professores. Os que demonstraram indiferença e aqueles que ponderaram quanto ao fato de haver um bom relacionamento com a maioria dos professores e um relacionamento ruim com uma minoria.

Dos 16 participantes 9 informaram ter uma boa relação. A seguir estão apresentadas algumas falas eleitas,

*Bom, eu tinha uma boa relação com os professores, tanto é que até hoje eu passo nos corredores e eles ainda lembram de mim [...], também acho que não tive nenhum problema com a instituição. (E1EG).*

*Muito boa, nunca tive rixa nem nada com nenhum professor não. (E5EG).*

*Bom, a relação com os professores era muito boa, pelo fato de existir poucos alunos na turma, a relação era muito boa. (E12EG).*

Dos 16 estudantes 2 informaram que mantinham um contato de sala de aula apenas, ou mesmo, respeito como por qualquer outra pessoa.

*[...]Não só por que eram os professores mas eu sempre sou uma pessoa que sempre procurei me relacionar bem com as pessoas, tratá-las bem, com respeito, independente de quem for, seja professor, colega meu, a pessoa que trabalhava ali de segurança, na limpeza da universidade, também não tinha diferença. (E2EG).*

*Bom, é, como professor e, a relação com os professores foi mais de aluno mesmo, a questão de tirar dúvidas. As vezes o professor dizia que tinha horário disponível e na hora não tinha, entendeu, então de amizade mesmo, só tive com uma professora, mas questão aluno professor mesmo, nada mais que isso. (E10EG).*

Houve ainda, 4 participantes que relataram ter um bom relacionamento com a maioria dos professores, mas que tiveram dificuldades com outros, que não foram relatadas com alguns poucos.

*[...] Era de forma respeitosa né, com a maioria dos professores né, que eu não tive contato com, ou melhor, o nível de contato era*

*diferente com outro professor. Teve professores que eu me aproximei muito né, teve professores que eu acabei tendo uma certa dificuldade né, apesar de alguns, em certo nível teve até um desentendimento, mas que em geral né, professor é professor né, você tem que respeitar[...]. (E3EG).*

*Pelo fato de a gente ter professores de outras áreas, não simplesmente das áreas biológicas, os professores das áreas das biológicas a gente tinha o contato muito bom, professores acessíveis, onde você conversava nos corredores, tomava café, no entanto por exemplo das áreas da exatas de física que davam disciplinas pra gente não tinha contato pelo fato de eles ficarem em institutos diferentes então isso dificultava bastante a nossa relação com professores não simplesmente da sala de aula. E13EG).*

Com base nos resultados sobre a integração entre os estudantes e entre estes e os professores, não foi possível legitimar que a falta desta implicou em evasão, uma vez que não há relato indicando isso. Contudo, nas falas dos estudantes egressos verificou-se mais envolvimento entre estudantes, assim também como foram mais críticos em relação ao envolvimento com os professores. Até relatam interação com os professores, mas ponderam afirmando que houve atritos com uma minoria.

#### 4.6.1 Situações estressantes

Algumas situações de atrito enfrentadas pelos estudantes no ambiente universitário, ou mesmo fora dele pode representar a desistência do estudante. Com base nisso, buscou-se identificar se os participantes enfrentaram alguma situação do tipo e se esta foi responsável por sua desistência.

Os participantes “E3EV”, “E5EV”, “E10EV”, “E11EV”, E14EV e “E16EV” relataram ter enfrentado situações estressantes que marcaram o tempo que estiveram no curso. Após o relato das situações enfrentadas, as falas subscritas informam até que ponto as situações influenciaram na desistência. (O grifo foi nosso)

*[...]o professor deixou claro que nós tínhamos também espaço pra estudar dentro do laboratório, porém quando nós agendávamos e íamos estudar sempre tinha uma turma de medicina ou de biologia, e a parte administrativa dava prioridade pra eles[...].*

*Eu acredito que elas influenciaram muito né[...]. (E3EV).*

*Entrar na sala errada.*

O fato de eu ter errado de sala de aula foi uma das coisas que fez eu pesar se eu ia continuar aqui ou não, [...] eu gostava mais quando o professor vinha na sala e não o aluno fosse até a sala que ele tava. (E5EV).

*[...]um professor de química, que disse que a mãe dele estava passando por uma situação de doença, e acabou pedindo dinheiro, no caso tentando subornar, pra fazer com que eu passasse na disciplina[...].*

[...] não desistiria do curso por um professor qualquer. (E10EV).

*[...]eu tive uma picada de uma abelha amarela diz que, e tive vários problemas lá, poderia ter morrido e não tinha ninguém da enfermaria nem nada, por conta da greve não tinha ninguém pra acudir, tive que entrar no carro do professor pra ir pro pronto socorro.*

Você sair todo dia de casa, seis e pouco da manhã pra pegar ônibus chegar e não ter aula na faculdade. (E11EV).

*Olha a situação mais grave que aconteceu e que me levou a desistir, não foi por esse motivo, mas foi uma coisa que pesou, em vista das outras coisas que tive que fazer que acabou me levando a desistir, foi a questão da morte do meu irmão, meu irmão faleceu, ai como a minha família não é daqui eu tive que ir várias vezes para o interior para assistência meu pai, minha mãe, ai acabava que eu perdia muitas aulas, faltava muito, perdi períodos e tal, a situação mesmo mais grave foi essa.*

Vendo hoje de uma forma mais madura eu acredito que esses problemas que eu tive, eles poderiam ser administrados e superados de forma diferente (E13EV).

*Bom, que o fato notório foi a maior greve que instituição enfrentou, esse sim eu posso descrever com bem estressante e depois dele assim dificilmente algumas pessoas retornaram para o curso, eu fui uma delas.*

Bom acho que a questão da greve que foi fator assim, bem positivo assim para que eu desistisse do curso. (E14EV).

*[...]teve uma situação bem estressante, é a qual atrapalhou muito meu convívio com, com essa pessoa, com esse docente e também situações bem constrangedoras, onde se sentimentos foram confundidos e esse docente acabou tentando me agarrar no laboratório, mas é, bem ele tentou me agarrar e eu, foi algo que me atrapalhou muito a minha vida social na época, porquê foi um grande mal entendido e foi feito de uma forma muito constrangedora e que me fez até desistir dessa área [da disciplina] por esse motivo.*

É, mesmo com essas situações sendo feliz na época o meu objetivo mesmo era passar pra Biologia e nada influenciaria. (E16EV).

Em síntese, as situações estressantes que alguns participantes evadidos informaram ter enfrentado foram: Concorrência por laboratório e consequente desvalorização do curso, desorganização, má conduta de professor, greve, perda familiar e assédio por professor.

As situações de estresse enfrentadas por alguns estudantes, são aqui discutidas como uma maneira de prevenir que elas possam continuar acontecendo. Algumas são pessoais e em alguns casos não há como ser evitadas, mas é possível o apoio institucional, para que o estudante consiga superar aquela situação.

Outras situações, podem ser controladas, amenizadas e até mesmo investigadas evitando assim que voltem a acontecer e levem outros estudantes a desistência.

Os estudantes egressos também relataram situações que marcaram negativamente sua permanência na universidade, tais situações foram superadas pelo menos ao ponto de não levarem-nos a evasão.

**Quadro 28** - Situações estressoras, egressos. Grifo em negrito: **recortes que sintetizam as situações estressora.**

Participantes	Falas
E1EG	<i>"Acho que <b>uma das situações que aconteceu logo no início do curso, foi com relação a um professor, que não era daqui do ICB né, era do ICE. E assim né naquela mesma metodologia arcaica deles, de ensinar algo que, não sei como é que eles ensinam lá no ICE, mas de uma forma bem rígida, bem, bem difícil, acho que essa questão né, como eu já falei, de transpor, de ver que se tá ensinando pra alguém que vai se formar em Física né. Mas tentar de alguma maneira é melhorar sua forma didática, sua forma de dar aula, então a gente teve muita dificuldade com esse professor de Física.</b>"</i>
E2EG	<i>"Não, não ocorreu não." (sic)</i>
E3EG	<i><b>"Eu ser considerado como suspeito de furto."</b></i>
E4EG	<i>"[...] às vésperas de uma prova tava todo mundo assim muito aquém, apesar de todo mundo ter passado a semana toda estudando, tava todo mundo muito inseguro. É, e ai <b>caiu na nossa mão uma prova, essa foi a situação estressante, porque foi, como eu posso dizer, foi quase que meteram a Polícia Federal no meio, entendeu, porque querendo ou não era um crime, mas tudo foi solucionado, deu tudo certo, mas foi uma situação muito ruim pra gente.</b>"</i>
E5EG	<i>"Bom, por conta de <b>uma inimizade</b>, de um problema que aconteceu entre amigos, eu fui tirada de um grupo final, um trabalho, um trabalho de um semestre de Educação Ambiental, e eu fui pra um outro grupo defender um trabalho que eu não sabia de nada, foi bem estressante." (sic)</i>

“Continua”



**Quadro 28** - Situações estressoras, egressos. Grifo em negrito: **recortes que sintetizam as situações estressora.**

“Continuação”

Participantes	Falas
E6EG	<i>"A situação com relação a área da Física, que o professor geralmente ele brigava com a gente quando a gente tava esperando ele no horário, alguém ia chamar ele, que era o horário dele, ele disse, mas eu não vou, eu não vou dar aula pra vocês, vocês têm que ir pra casa da Física, porque a minha aula é essa, é vocês participarem da casa da Física. E a gente ficava assim, mas pô, e não tinha nenhuma orientação nem nada." (sic)</i>
E7EG	<i>"Eu acho que para mim uma situação que foi difícil para mim, <b>acho que foi a parte de organizar a formatura</b>, isso já foi no final do curso isso já foi no final do curso então na época eu fazia parte eu era presidente da comissão então são posicionamentos diferentes são opiniões diferentes são ideias diferentes então para Balancear isso me custou muito caro uma situação que me deixou muito muito muito estressada[...]."</i>
E8EG	<i>"Lá pelo sétimo, sexto ou sétimo período, <b>tava tendo eleição para direção do ICB, o professor que tava concorrendo ele foi um do professores que há uns doze anos atrás ele levantou a bandeira que o curso de Ciências Naturais ele deveria ser tirado da instituição. E aí a gente começou fazer campanha contra esse professor, e gente fez mesmo campanha contra ele, que lê não deveria ganhar e tal. E eu acho que o momento mais estressante foi quando ele começou a querer atingir a gente de forma que ele meio que... é como se fosse agressão verbal, ele meio que dizia que se a gente não parasse, ele ia levar a gente pra direção do ICB. Ele ia tentar jubilar a gente, e a gente inocente na época achava que ele tinha poder pra fazer isso, meio que foi uma pressão psicológica, e esse foi um dos momentos mais estressante que a gente teve." (sic)</b></i>
E9EG	<i>"meu primeiro contato foi biologia celular e <b>o professor ele exigia muito da gente, e era tudo novo pra mim. Inclusive ele passava umas provas, umas coisas assim que deixou a turma muito abalada[...]."</b></i>
E10EG	<i>"Foi quando eu fiz duas vezes Física. Porque primeiro que essa, eu passei um ano fazendo Física I, ou seja, Física geral e experimental A, passei um ano fazendo porquê, primeiro que <b>o professor que veio dar aula pra gente era indiano e falava inglês, aí eu não entendia nada do que ele falava. Então essa foi uma das questões mais estressante, por que a gente foi conversar com o coordenador do curso, ele disse que ia ver o que ele ia fazer e na época, chegou o final do período eu fui reprovada por que eu não entendia o que o professor falava, entendeu. Embora eu sei que também eu tinha que me dedicar mais, mas a questão da linguagem é fundamental, entendeu."(sic)</b></i>
E11EG	<i>"É, só na minha vida pessoal, que teve uma situação bem delicada e que me afetou bastante, e por isso eu deixei de vir pro curso várias vezes."</i>
E12EG	<i>"Bom, durante o curso a situação mais estressante que aconteceu, <b>uma foi a questão da greve e a outra foi ter passado praticamente quase dois meses sem professor numa disciplina.</b>"</i>
E13EG	<i>"então eu acho que <b>a falta de humildade de certo professores faz a total diferença de você incentivar um aluno a ser profissional ou acabar com a carreira de um futuro profissional.</b>"</i>

“Continua”

**Quadro 28** - Situações estressoras, egressos. Grifo em negrito: **recortes que sintetizam as situações estressora.**

	<i>“Continuação”</i>
E14EG	<i>"É, quando o professor falta não avisa algumas horas antes, eu saio de casa chego aqui, fico na UFAM, perco um tempo que eu deveria estar aproveitando com outra coisa com estudo lá em casa, aí me atrapalha, tenho muita raiva." (sic)</i>
E15EG	<i>"Acho que tiveram dois momentos, o primeiro foi na disciplina de anatomia, na qual a professora passava pra gente milhões de papeis para a gente pintar, sendo que ela quase não dava aula e a gente tinha que entregar isso na próxima aula, e era assim, coisas absurdas que a gente tinha que pintar do jeito que ela queria, com a cor que ela queria, para entregar e se não entregasse já era zero, ela dizia a gente poderia nem ir mais para a aula que estava reprovado, eu achei isso absurdo. O outro momento foi quando a gente precisou realmente dá aula de tópicos de química e a professora apareceu acho que duas vezes em sala num semestre inteiro e sempre dava desculpa, eu sei que no final a gente não tinha nada, tivemos que entrar no período de férias pra concluir com outros três professores que também deixaram a gente no vácuo e no final a gente passou com notas eu não sei de onde, mas a gente passou, e eu sei que em relação isso eu não aprendi nada." (sic).</i>
E16EG	<i>"Eu achava que eu ia reprovar em uma disciplina e não ia conseguir me formar porque por mais que eu me esforçasse, as minhas notas não estavam compatíveis com meu desempenho[...]"</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.6.2 Situações positivas

Algumas situações foram importantes e incentivaram os estudantes a permanecer no curso, estas situações tornam-se referenciais que podem ser reforçadas como maneiras de fortalecimento do curso e combate à evasão.

A seguir estão as situações que para os participantes (quadro 29), foram motivadoras durante o tempo que permaneceram no curso. Para os estudantes que evadiram do curso, as situações que eles perceberam como positiva e que os incentivaram foram: visitas à escolas públicas, a mudança no currículo do curso, a participação em projetos, o incentivo dos professores, participar da semana de Ciências Naturais e o aprendizado obtido a partir da participação em projetos que possibilitou outras oportunidades.

**Quadro 29** - Situações positivas, egressos. Grifo em negrito: **recortes que sintetizam as situações positivas.**

Participantes	Falas
E1EV	<i>[...]não tive nenhuma situação desse tipo."</i>
E2EV	Não respondeu.
E3EV	<i>"É na disciplina de Psicologia da Educação I, nós tínhamos <b>uma professora excelente que fez com que nós fôssemos a escola ao campo mesmo e pesquisássemos assim algumas situações que as escolas passavam as dificuldades, as coisas positivas.</b> E nós fizemos um trabalho de seminário tão bom, mas tão bom assim que mexeu mesmo bastante com a turma e eu acredito que foi decisivo para que alguns continuassem no curso e outros desassistissem."</i>
E4EV	Não respondeu.
E5EV	<i>"Eu aprendi anatomia mais profundamente."</i>
E6EV	<i>[...]eu não lembro de ter tido uma situação muito positiva assim[...]."</i>
E7EV	<i>"A <b>questão da grade curricular, que foi melhorada foi um ponto positivo.</b>"</i>
E8EV	<i>"Eu vejo algo muito positivo na época, foi em 2009, onde eu participei também, que foram os primeiros passos de <b>mudanças na grade curricular do curso de Ciências Naturais[...].</b>"</i>
E9EV	<i>"Não teve."</i>
E10EV	<i>"Muito positiva, foi em relação <b>aos projetos que eu participei, e aos incentivos que eu tive de alguns professores ali pra eu continuar no curso.</b>"</i>
E11EV	<i>"Era com <b>dois professores[...], eles sempre estavam dispostos a tirar todas as nossas dúvidas, a esclarecer tudo e ficar até tarde pra explicar as coisas pra gente.</b>"</i>
E12EV	<i>"<b>Semana de Ciências Naturais é muito legal, com vários minicursos de bastante aprendizado.</b>"(sic)</i>
E13EV	Não respondeu.
E14EV	<i>"[...]<b>as aulas práticas alinhadas com o que a gente tinha visto em sala de aula, no momento que a gente visitou algumas escolas públicas, aqui para fazer um trabalho de pesquisa, foi bem positivo isso, essa situação.</b>"</i>
E15EV	<i>[...]não me recordo."</i>
E16EV	<i>"[...]meu ponto positivo é o <b>conhecimento que eu tive na época justamente por trabalhar em laboratório e as Ciências Naturais, ela me preparou bastante pra, pra conseguir projetos fora daqui e tudo mais, oportunidades.</b>"</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Semelhante as falas dos participantes evadidos, os participantes egressos também compartilharam as situações positivas que os motivaram no curso. Os motivos relatados pelos participantes egressos como positivos foram: metodologias diferenciadas de ensino empregadas por professores, mudança curricular e a participação em eventos. Mas nenhuma das motivações ora apresentadas foi comparável a grande quantidade de verbalizações indicando a participação em projetos institucionais como a situação mais positiva vivenciada por alguns egressos durante o período que estiveram na UFAM.

**Quadro 30** - Situações positivas egressos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

Participantes	Falas
E1EG	"[...] eram os <b>“workshoppings”</b> e eventos que eram programados pelo curso de Ciências[...]."
E2EG	"[...] foi essa questão de a gente ir buscar <b>mudança no curso, que como era diurno, dificultava muito as pessoas, e nesse ponto eu vejo a questão de evasão de algumas pessoas, por que não tinham condições de permanecer o dia inteiro na universidade.</b> "
E3EG	"[...] <b>quando iniciou o PIBID</b> , no primeiro ano quando tinha bastante vaga, teve uma seleção para a escolha dos alunos que mais se destacaram né, e porventura eu acabei sendo o aluno escolhido né pra ser destaque devido justamente essa inserção na escola, a experiência, meu engajamento, participação né, tanto como terminou uma das últimas apresentações, eu pude ser reconhecido[...]." (sic)
E4EG	" [...]o curso me deu <b>a oportunidade de participar de projetos</b> muito, muito legais. Assim, envolvendo comunidades, e tudo, mas um dos que eu mais gostei e que participei por muito tempo era o projeto Pé-de-Pincha, que era projeto de conservação e manejo de quelônios e a gente fazia visitas nas comunidades, ajudava o pessoal, ficava lá vinte dias sem contato com a família, perdia vinte dias de aula, mas era uma experiência assim maravilhosa, muito, muito, muito."
E5EG	"A, foi uma <b>oportunidade enorme de poder participar de um intercâmbio</b> em Portugal, em Aveiro, Portugal, e foi muito boa, apesar de eu ter participado do processo de seleção e ter sido selecionada, mas não tive a oportunidade de ir."
E6EG	"Bem, aconteceu né, aconteceu várias situações né, com relação a <b>uma optativa que eu fiz no ICHL, que foi sobre poesia</b> , que eu gostei muito. <b>Mas teve também as questões dos minicursos que eu gostava muito também</b> , quando tinham aqueles minicursos nas, nas especialidades né, das áreas biológicas."
E7EG	"[...] eu acho que a melhor que eu posso descrever é relacionada a situação, a minha <b>situação a atuação profissional.</b> "
E8EG	"[...]a <b>gente resolveu trazer o encontro Nacional do estudantes de Ciências Naturais pra UFAM</b> . E aí a gente ficou batalhando pra isso. E aí a primeira coisa que a gente conseguiu foi viajar um grupo pra lá pra São Paulo pra participar de um encontro lá, aliás lá o pessoal conseguiu fazer com que o curso fosse na UFAM. E quando curso foi na UFAM foi muito positivo porquê os professores do ICB viram né o curso de outra forma, os estudantes participaram um pouco mais e a gente teve uma discussão maior do encaminhamento sobre as diretrizes do curso[...]."
E9EG	"Perto de formar eu tinha alguns colegas que estavam atrasados, né, e eles estavam na correria pra terminar a disciplina para que conseguisse formar junto e eles queriam muito formar junto com a gente, alguns colegas nosso e eles conseguiram na colação deu certo."

“Continua”

**Quadro 30** - Situações positivas egressos. Grifo em negrito: **falas que denotam envolvimento com colegas ou programas universitários**. Subscritas: falas que indicam apenas o fato de cursar as disciplinas.

“Continuação”

Participantes	Falas
E10EG	"A questão da Anatomia eu vi que com a professora, com a professora, ah eu esqueci o nome da professora, mas que dava pra <b>dar uma aula de Anatomia para os estudante sem você precisar do cadáver</b> . Você bastava ter o quê, um molde, era suficiente que você conseguiria o quê, reproduzir. <b>Quanto a questão do estágio foi quando nós fomos pra sala de aula</b> , e na sala de aula dá realmente pra fazer as coisas, só que a escola tem que apoiar o professor, se a escola apoiar o professor dá para fazer, [...]"
E11EG	" <b>Foi quando eu participei do PACE</b> , que foi o projeto com os... Com pessoal da EJA, Jovens e Adultos, e com esse PACE eu pude viajar, ir pra um congresso em Foz do Iguaçu e foi muito legal, foi muito motivador mesmo."
E12EG	"Uma relação muito positiva relacionada ao curso foi <b>a minha participação em projetos durante o decorrer do curso</b> ."
E13EG	" <b>Pelo fato de eu trabalhar fazendo PIBIC</b> , sempre ter, fui aluno de PIBIC durante a graduação uma das vezes eu conseguir recurso pra mim viajar e conseguir expor meu trabalho, então isso foi uma coisa muito positiva durante o curso onde pela poucas vezes eu reconheci que a universidade tava conhecendo que a gente tava fazendo um bom trabalho e que tava nos ajudando a divulga-lo um evento que era o SBPC."
E14EG	" <b>É, conseguir apresentar um seminário</b> , que como eu sou muito tímida, seminário geralmente eu fico muito nervosa, não consigo falar o que eu estudei, e o que eu pretendia falar e nesse dia eu consegui me expressar, a turma tava tranquila, o professor me deixou à vontade e achei bem legal esse dia."
E15EG	Acho que uma professora que realmente foi a minha motivação para continuar o curso e concluir, [...] <b>Ela em todas as aulas dela era maravilhosamente bem aplicada, bem extrovertida, ela fazia a gente pensar pro aluno, com o aluno, fazia a gente agir em sala, construir materiais didáticos em sala de aula direcionado para aquilo</b> , nos portando como se realmente nós estivéssemos numa sala de aula do sexto ao nono ano, isso pra mim foi fundamental."
E16EG	"Eu pensava que eu ia demorar mais para me formar ai eu formei muito antes do que eu pensava."

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.7 QUESTÕES FINANCEIRAS

As questões financeiras são fatores decisivos para muitos estudantes que ingressam no ensino superior. Pode-se imaginar que isto está relacionado apenas às faculdades particulares nas quais os estudantes necessitam manter o pagamento de mensalidades e os gastos com materiais e alimentação. No entanto, nas universidades públicas os aspectos financeiros também podem ser motivo de evasão. Os gastos com materiais, transporte, alimentação etc.

para alguns estudantes representa uma parcela grande do orçamento familiar e nem sempre dispõem de condições para manter esses gastos.

A Universidade Federal do Amazonas possui vários programas com bolsas e outras formas de auxílio financeiro. O Programa de Atividade Curricular de Extensão (PACE), Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Auxílios Moradia, Acadêmico e Residência Universitária.

O apoio institucional sob viés das questões financeiras merece destaque por duas características importantes. Na primeira, porque fornece ao estudante condições para que ele mantenha-se na universidade, pois em alguns casos, mesmo recebendo apoio financeiro da família, não é suficiente para sua permanência. A segunda é que o apoio financeiro através de programas incentiva o engajamento do estudante, e esse engajamento fortalece a integração ao ambiente universitário. O estudante que participa de programas de incentivo, estará mais envolvido ao ambiente acadêmico e isto irá motivá-lo a permanecer.

Conhecendo isso, analisamos se o apoio financeiro ou a falta deste possuía algum elo com a evasão ou permanência dos participantes.

A análise das falas dos estudantes evadidos e egressos que participaram da pesquisa permite inferir que houve uma relação entre o apoio institucional e a permanência no curso de LCN. Pois, 81% dos participantes que conseguiram concluir o curso receberam apoio institucional através dos programas outrora apresentados. Enquanto entre os participantes evadidos apenas 13% usufruíram do mesmo apoio (figuras 9 e 10). Para 31% dos estudantes que evadiram a falta de apoio financeiro foi um dos fatores decisivos.

A questão financeira também, acho que a falta de apoio, eu acho que o incentivo da questão de bolsas, estágio, eu acho que isso a falta disso dificultou bastante em permanecer no curso de Ciências. (E8EV)

“Então ela poderia aumentar os auxílios que ela tem né pra que o aluno se sinta acolhido[...]. (E14EV)

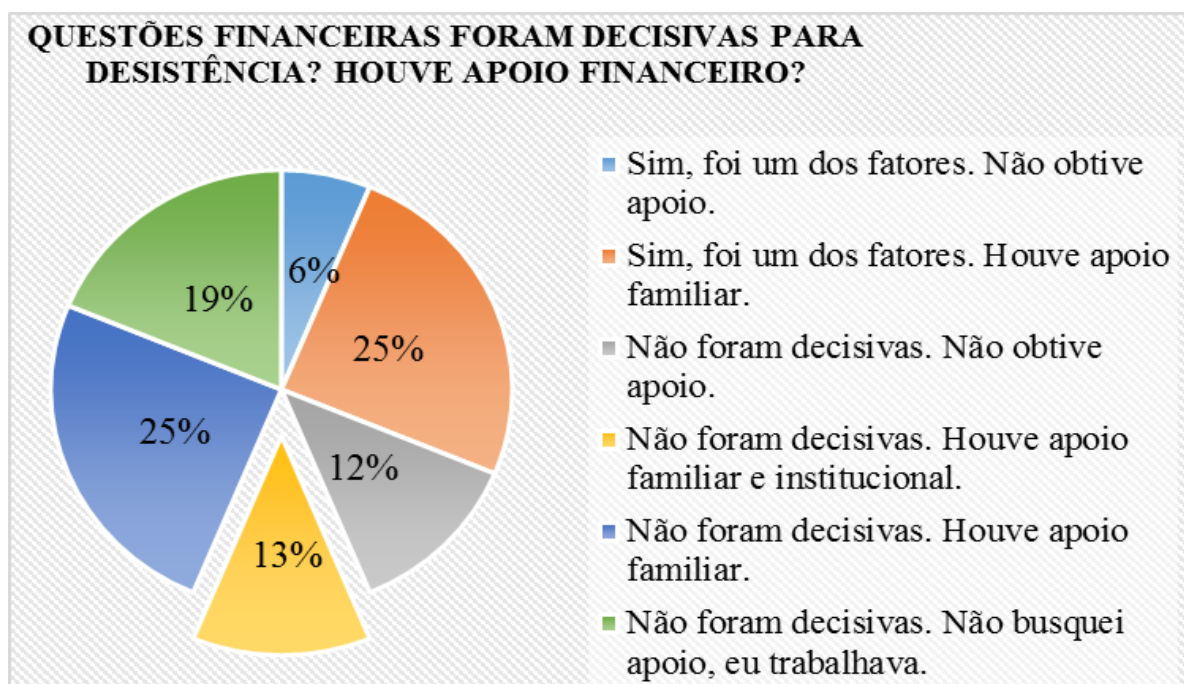
A participante “E3EV” relatou que a falta de apoio financeiro esteve entre os fatores que levaram ela a desistir do curso. *“Foram, foram decisivas também, além da do desânimo com o curso, a situação financeira apertou um pouco então foi também um dos pontos primordiais para que eu desistisse.”* Quando perguntada se houve apoio financeiro da instituição através dos programas ela afirmou que havia muitas burocracias para o ingresso nestes programas e isto a fez desistir de buscar esse apoio. *“Não, não houve, eu até soube né*

*que existia pra vale transporte, alimentação, até moradia se não me engano, também, mas quando eu vi que lista de burocracia era tão grande eu nem busquei.”*

Cerca de 63% dos estudantes evadidos obtiveram apoio familiar financeiro, que também é importante para manter-se financeiramente. No entanto, o apoio institucional além de oferecer suporte financeiro, incentivar o envolvimento, possibilita ao estudante uma emancipação, isto é, uma independência familiar ainda que parcial, ele passa a sentir-se capaz de custear seus gastos. Para muitos estudantes a bolsa advinda dos programas universitários está entre as primeiras atividades realizadas pela qual o estudante recebe uma remuneração.

Convém ressaltar que para 19% dos estudantes, eles não buscaram apoio institucional financeiro devido ao fato de trabalharem, esse percentual representa os estudantes “E13EV”, “E14EV” e “E15EV” e está diretamente ligado a reestruturação curricular, pois a possibilidade de trabalho passou a ser facilitada após essa reestruturação. Logo, podemos notar então que a mudança curricular abriu portas para ingresso no ensino superior de estudantes que trabalhavam durante o dia, mas prejudicou quanto à participação destes estudantes nos programas institucionais, comprometendo o envolvimento e integração acadêmica.

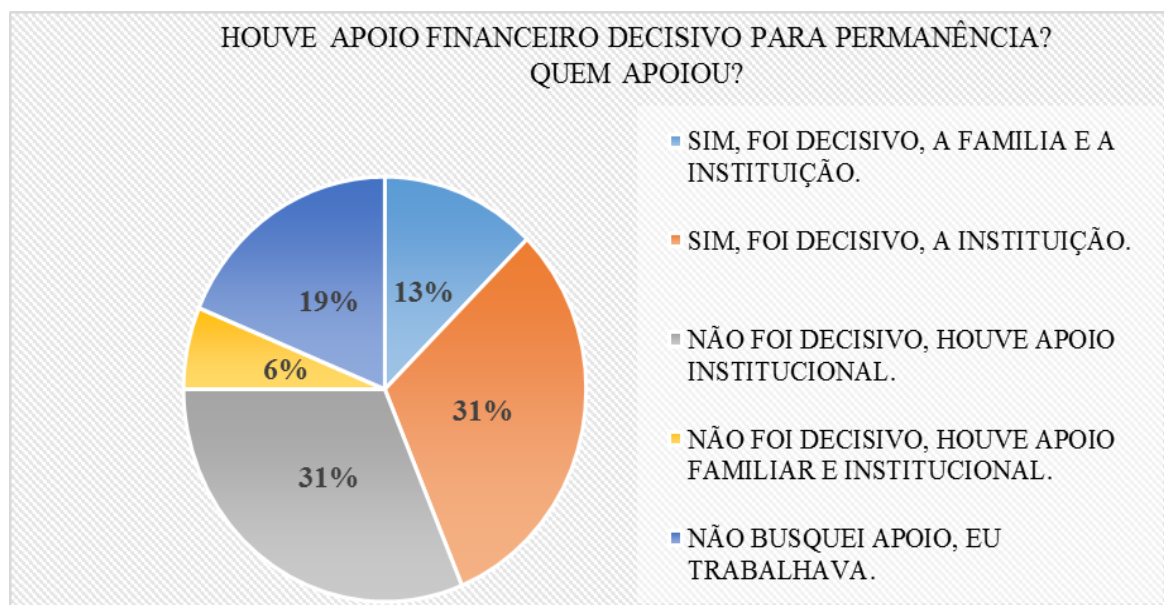
**Figura 10 - Questões financeiras.**



Nota-se que para 31% dos participantes a falta de apoio financeiro foi um dos fatores que levaram-nos a evadir. Cerca de 63% recebeu apoio familiar e 13% recebeu apoio institucional.

O relato dos participantes egressos permite inferir que o apoio financeiro institucional contribuiu para que permanecessem no curso, para 31% dos estudantes esse apoio foi decisivo para permanência e cerca de 81% dos participantes egressos receberam apoio institucional.

**Figura 11** - Apoio financeiro.



Cerca de 31% dos participantes receberam apoio institucional decisivo para que permanecessem. Ou seja, sem esse apoio teriam desistido. Nota-se ainda que 81% dos participantes Egressos tiveram apoio institucional.

#### 4.8 ASPECTOS LIGADOS A EVASÃO E PERMANÊNCIA

Nesta seção serão apresentados os motivos que levaram cada estudante a evadir ou permanecer no curso.

##### 4.8.1 A decisão de evadir

A desistência para alguns estudantes acontece aos poucos, começam a reprovar numa disciplina ou outra e depois de um tempo estão desperiodizados, desta forma vão perdendo contato com outros da turma que ingressaram juntos. Cada vez mais vão sentindo-se distante do objetivo inicial que em muitos casos seria a conclusão do curso e assim desistem.

*Na verdade eu não tive uma decisão assim, vou sair do curso, mesmo porque goste ou não, teve algumas séries de fatores incidentes, e aí eu acabei deixando o curso pra depois, o curso foi andando, andando e eu parei de ir frequentando as aulas, então não foi uma medida assim, vou deixar o curso porque não eu não gosto de fazer esse curso, foi*



*uma série de fatores que foram acontecendo, algumas prioridades que a gente julga mais urgentes foram aparecendo e acabou que eu fui empurrando o curso pro lado, ai foi assim que foi acontecendo.* (E13EV).

*Foi a quantidade de reprovações, porquê com o tempo eu fui me desanimando, e também o meu coeficiente tava muito baixo e ai fui acho que, eu acredito que foi principal assim pra que eu desistisse.* (E3EV).

O abandono do curso torna-se mais fácil quando este não era o curso de real interesse e o estudante consegue aprovação naquele que tinha genuíno interesse, como acontecido com a participante “E16EV”. *“Em 2014, como eu sempre quis biologia, eu passei pra biologia e recebi a proposta que eu tinha passado e eu não vi outra chance, então mesmo sendo no sexto período eu fui seguir meu sonho.”* Há ainda uma maior aceitação, ou auto aceitação quando a mobilidade acontece de um menos valorizado para um curso com melhor *status* ou mais valorizado socialmente, *“[...] foi uma decisão minha mesmo, uma decisão pessoal, por tudo o que eu estava passando, pelas pesquisas que eu tinha feito né, pelas novas descobertas de outras áreas, as dificuldades que eu teria como professor, como licenciatura em si”* (E8EV).

Outro aspecto importante nesse momento é o apoio dos familiares ou pessoas mais próximas quanto a decisão de sair do curso. Quando os estudantes são influenciados, cobrados a não desistir isto torna-se mais difícil. Essa desaprovação por familiares está comumente associada à desistência do sistema educacional sem alguma opção em vista. Pois quando há uma garantia de ingresso noutro curso essa desaprovação também diminui. Como aconteceu com a participante “E6EV”. *“Sim, a minha família me apoiou, eu acho que mais pelo fato de eu já ter passado em outro vestibular. Eu não sei como seria se eu não tivesse já num outro vestibular garantido[...]”*.

Há aqueles estudantes que mantêm consigo a decisão de evadir e quando vão comunicar a família e aos amigos, aquela decisão está bastante amadurecida e dificilmente alguém irá influenciaria a continuar. *“Eu tomei a decisão sozinho, Embora minha mãe e minha namorada tenha me criticado bastante”* (E12EV).

Em alguns casos pesa a decisão de mobilidade quando se trata de saída de um curso numa universidade federal para uma instituição particular, pois além dos desafios inerentes ao novo curso, em alguns casos ainda terão os desafios financeiros que se mostram muita mais influentes para permanência nas instituições privadas. *“Somente os meus pais, os meus amigos do curso não queriam que eu saísse né, outros me criticaram né, por conta de eu sair de uma instituição federal para uma instituição... [privada]”* (E7EV).

#### 4.8.2 A desistência sob a ótica dos participantes

O motivo de saída do curso com base na opinião dos participantes possibilita alcançar um maior leque de motivos de evasão no curso. Os participantes estavam imersos neste universo e em contato com outras estudantes do curso, isso permitiu-lhes conhecer o motivo que levou outros colegas a evadir. Para essa análise eles foram interrogados sobre quais motivos acreditariam ter levado os colegas de curso a desistência.

Conforme a opinião dos participantes evadidos o motivo principal foi a mobilidade, isto é, para eles os estudantes ingressam no curso sem real interesse e após conseguir aprovação em outro, abandonam LCN. Cerca de 15 dos 16 estudantes citaram este como motivo principal. Para alguns estudantes que ingressaram antes de 2010 esperavam uma oportunidade de após o ingresso migrar para o curso pretendido, como vemos na fala do participante “E4EV”.

*Bom, ao meu ver alguns dos meus colegas que entraram na minha turma, eles já vinham no pressuposto de tentar fazer algumas disciplinas pra tentar outros cursos como Medicina, Odontologia, Farmácia[...], eles queriam isso na verdade, aí como eles não tinha pontuação tanto no PSC, como não tinham passado no vestibular para essas disciplinas, eles tentaram Ciências Naturais pra depois tentar também passar pelo Macro, que tinha o Macro antigamente, pra esses cursos.*

Na opinião dos participantes, aqueles estudantes que ingressaram após 2010 pelo SISU, faziam isto em função da nota e depois desistiam após conseguir migrar para outro curso, ou ainda, desistiam após decepção com o curso de LCN, pois não conheciam o curso no momento da escolha.

*Há, eu acredito que seja **porque eles não estavam na área que eles queriam verdadeiramente**, por que a maioria das pessoas que entram na universidade tentam um curso que elas queriam e veem que não tem nota pra passar e acabam jogando pra outro curso que veem que a nota dá pra entrar ali somente para cursar, e aí depois se frustram e desistem do curso. (E10EV) (Grifo nosso)*

Outros motivos ainda foram citados, mas em segundo caso como: Falta de apoio financeiro, estrutura física, desvalorização da profissão, greve e desinteresse.

Os motivos elencados pelos participantes egressos são consensuais aos relatados pelos participantes evadidos. O principal motivo foi a evasão em função de ingressar no curso sem real interesse e abandoná-lo após aprovação para outro. Dos 16 participantes egressos, 14 citaram esse como o motivo mais conhecido que levou alguns de seus colegas a evadir.

Algumas falas complementam que quando não acontece a mobilidade e alguns estudantes deparam-se com o perfil de formação para professor desistem.

Antes da mudança na forma de ingresso acontecida em 2010, o principal objetivo daqueles que ingressavam no curso mas não queriam realmente era uma reopção de curso através do vestibular Extra Macro.

*[...] Essas pessoas desistiram porquê elas não queriam ser professor, [...], porque elas entraram no curso, ou querendo fazer biologia né, ou ser biólogo ou achando que Ciências Naturais era um degrau para fazer medicina, né então, eu conheci quatro pessoas que saíram do curso porquê elas falaram que elas entraram achando que elas iam conseguir fazer o extra macro pra medicina, e quando elas começaram a cursar elas viram que não era bem assim, e aí elas desistiram pelo terceiro período, por aí. (E8EG).*

Após a mudança na forma de ingresso acontecida em 2010, o ingresso no curso para aqueles estudantes que evadiram esteve mais ligado a nota de corte, ou seja LCN era uma opção para aqueles que não alcançaram o curso objetivado.

*Primeiro, passaram de paraquedas, não queriam esse curso, queriam qualquer outro, mas como a nota de corte era o único que dava para entrar eles entravam em Ciências Naturais, outros porque queriam Ciências Biológicas, mas passaram em Ciências Naturais e no decorrer dos anos quando conseguiram passar em outro desistiram do curso. (E8EG)*

Em segundo opção ainda foram citados os seguintes motivos: Falta de identificação com o curso, desvalorização profissional, incompatibilidade entre horário de trabalho e de estudo, reprovações e dificuldades financeiras.

#### 4.8.3 Motivo de saída de cada participante

Vimos que o principal motivo de saída descrito com base na experiência dos estudantes durante o tempo em que estiveram no curso foi a mobilidade, agora veremos qual o real motivo que os levaram os participantes à desistirem do curso.

Dos 16 participantes 6 apresentaram a **mobilidade** como o principal motivo, foram eles: “E1EV”, “E2EV”, “E4EV”, “E5EV” “E6EV” e “E16EV”. A participante “E5EV” revelou inicialmente o excesso de atividades, pelo fato de estar cursando Licenciatura em Biologia paralelo ao curso de Ciências. Isto indica o abandono do curso em função de outro, mas também acentua a falta de identidade e desvalorização do curso, uma vez que a participante optou abandonar o curso em prol de outro.

A participante “E3EV” relatou que **ingressou no curso sem interesse em concluí-lo**, durante a entrevista, a participante revelou que tinha interesse mesmo em cursar Licenciatura em Biologia, curso na qual a participante formou-se em oportunidade posterior. Esse tipo de ingresso é conhecido como “**opção trampolim**” (NEVES; ALLAIN, 2017). Isto acontece, quando o estudante ingressa num curso intencionado em adquirir conhecimentos ou concluir disciplinas que lhe permitam ingressar ou reaproveita-las em outro curso de real interesse. Participante ainda apresentou como motivos que corroboraram com sua saída a decepção com o curso e a desvalorização perante o ambiente universitário comparado a outros. Ela justifica essa desvalorização com base no fato de haver concorrência de espaços como laboratório e mesmo com agendamento antecipado era dado preferência a outros cursos.

A **incompatibilidade entre horário de trabalho e de estudo** foi apresentado como motivo principal para os participantes “E7EV” e “E14EV”. A participante “E14EV” ainda citou a falta de professores e greve como fatores que contribuíram para sua desistência.

Há alguns casos de evasão que a evasão não se apresenta como ruim para o estudante, como no caso da mobilidade para o curso de genuíno interesse. Mas em outros casos, a evasão não se apresenta como uma melhor decisão, como, quando o estudante evade do sistema educacional. O relato do participante “E8EV” possibilita o entendimento que sua evasão aconteceu por falta de apoio institucional. A análise da entrevista de maneira geral apresenta muitos indícios de estudante que concluiria, como: motivação, buscou informações sobre o curso antes do ingresso, mesmo o curso não sendo sua primeira opção, relatou ter interesse inicial em concluí-lo, envolvimento com o curso, participou de forma ativa das reuniões de discussão sobre a reestruturação curricular e compôs a equipe do Centro Acadêmico de Ciências Naturais (CACIEN). Sua fala denota interesse real em concluir o curso. “*As minhas expectativas eram me tornar um profissional, licenciado em Ciências Naturais, outra expectativa era, ser um bom profissional, ser um bom professor e ter um curso de graduação[...]*” (E8EV). Contudo desistiu do curso.

Os motivos que o participante “E8EV” apresenta como motivos da sua evasão são as **questões financeiras**, nesse aspecto o participante relatou **dificuldade financeira para custear transporte e alimentação**. O outro motivo foi a limitação do curso na atuação profissional, uma vez que visa a formação de professor para a atuação nos anos finais do ensino fundamental, e ainda assim enfrenta a concorrência de outros cursos, como o de biologia por esse mesmo espaço.

A participante “E9EV” informou que o que motivou sua evasão foi **gravidez**, noutro momento da entrevista a participante relatou que o deslocamento até a universidade era

complicado, pois ela dependia do transporte público e sentia dores em função de estar grávida, deste modo, para ela sair do curso era uma maneira de ter uma gravidez mais saudável e menos arriscada.

A participante “E10EV” destacou como motivo que levou-a a evadir foi o **falecimento do esposo**, essa situação levou a retrair-se e a um quadro de depressão e conseqüentemente desistência. Esse caso também evidencia a falta de apoio institucional, uma vez que a fala da estudante permite inferir que ela possuía real interesse em concluir o curso. *“O meu objetivo com o curso era terminar, e me especializar, fazer um mestrado o doutorado, e eu tava determinada em concluí-lo.”* A falta de acompanhamento e apoio psicológico teve influência direta na evasão desta estudante.

A participante “E11EV” informou que o motivo que levou-a a desistência do curso foi a **greve**, segundo ela, a greve desanimou ela e os professores também. Backes (2015) afirma que os índices de evasão de estudantes em 2012 foi consideravelmente altos, e que possivelmente pode ser reflexo da greve de professores e técnicos de 93 dias ocorrida nesse ano. Essa informação condiz com a fala da participante “E14EV” que também afirmou que a greve enfrentada foi um dos fatores influenciaram para sua evasão.

O participante “E12EV” informou que o motivo que o levou a desistir do curso foi **dificuldade com disciplinas** na qual ocorria **prática em laboratório** e era necessário desenhar estruturas celulares. O estudante informou que o fato de não sair se bem contribuiu para que ele tivesse um vislumbre de que seria um mau profissional em LCN.

Para o participante “E13EV” o **desinteresse** foi o principal motivo de sua desistência. No entanto, noutro momento o participante descreveu melhor a situação. Segundo ele, houve o falecimento de seu irmão e ele então passou a ser responsável por apoiar outros membros da família. Isto fez com que houvesse faltas e reprovações em algumas disciplinas o que afetou diretamente seu desempenho. Assim, a falta de contato com outros estudantes e o desinteresse em função das reprovações levaram-no a desistência.

A participante “E15EV” afirmou que o curso inicialmente não era aquilo que ela desejava mesmo fazer, e a **falta de professores** levou-a ao desânimo. Ela ainda ressalta que houve apoio familiar para saída do curso.

**Quadro 31** - Motivo de saída. Grifo em negrito nas falas **que apontam o motivo de saída.**

Participantes	Falas
E1EV	<b>“Eu ser aprovada em biologia.”</b>
E2EV	<b>“Eu consegui uma bolsa de estudo do outro curso, aí eu decidi optar pelo outro curso.”</b>
E3EV	<b>“Além de eu não querer concluir, já tinha essa pré-disposição de não querer concluir o curso, é percebi que é foi uma decepção, imaginava uma coisa da UFAM esperava mais da universidade em si né e percebi que tinha muitos privilégios para outros cursos, enquanto que para Ciências Naturais tratavam com um certo desprezo.”</b>
E4EV	<b>“[...] passei num curso pra Engenharia Florestal e no caso era mais relacionado a área que eu gostava que era a parte de cálculo a parte de Ciências Exatas.”</b>
E5EV	<b>“O horário e eu acumulava muitas atividades durante esse período. Eu tive que fazer uma escolha entre dois cursos e eu acabei optando pelo outro curso que era muito mais aproveitável pra mim, que era Biologia.”</b>
E6EV	<b>“Foi, ter passado em outro vestibular, de outra universidade.”</b>
E7EV	<b>“[...] primeiro porquê era um curso diurno, então eu tinha que optar entre estudar e trabalhar. E também pela questão da curiosidade, o nome Ciências Naturais, no momento eu não sabia ao certo do que [...] se tratava e eu decidi mais por conta da curiosidade.”</b>
E8EV	<b>“Foram vários fatores que me levaram a desistir, [...] o fator financeiro que eu não tinha condições na época de arcar com transporte e alimentação. [...] Outros, a questão do pós formado pelas limitações que a gente têm, como de ministrar aulas, a questão das limitações que a gente tinha na época e têm. [...] pós formado, que eram as limitações de lecionar pra determinado público, [...] então isso e outros fatores me levaram a desistir do curso de Ciências.”</b>
E9EV	<b>“Quando eu comecei o curso tava tudo muito bem, aí acabei ficando grávida, então minha decisão de sair do curso foi pela minha gestação, pra ter uma gestação saudável[...].”</b>
E10EV	<b>“Eu decidi sair do curso depois [...] de um choque que eu tive em relação ao meu esposo que faleceu, então eu entrei em depressão e resolvi sair do curso.”</b>
E11EV	<b>“A partir da greve, eu me senti muito desanimada, os professores também já não estavam muito focados em ficar com a gente por conta da greve que deixavam eles desanimados e a gente, todo mundo foi desistindo juntos.”</b>
E12EV	<b>“Minha decisão de sair foi devida as questões de laboratório, ficar desenhando as células ou o que é passado, ficar olhando no microscópio, isso me deixava com muita dor de cabeça. Por acreditar que eu não seria um bom profissional na área que eu estava estudando.”</b>
E13EV	<b>“Na verdade eu não tive uma decisão assim, vou sair do curso, mesmo porque goste ou não, teve algumas séries de fatores incidentes, e aí eu acabei deixando o curso pra depois, o curso foi andando e eu parei de ir frequentando as aulas [...], algumas prioridades que a gente julga mais urgentes foram aparecendo e acabou que eu fui empurrando o curso pro lado, aí foi assim que foi acontecendo. Mais uma questão de desinteresse, colocar prioridades que..., achar prioridades, na verdade que não se faziam, suficientes para desistir do curso.”</b>

“Continua”

**Quadro 31** - Motivo de saída. Grifo em negrito nas falas **que apontam o motivo de saída.**

“Continuação”

Participantes	Falas
E14EV	“[...]foi a minha <b>opção pelo meu trabalho</b> e também aquele cenário de <b>falta de professores e também a questão da greve.</b> ”
E15EV	“[...]já tinha interesse em fazer Ciências Biológicas e com base no que eu vinha passando na graduação, as vezes com <b>falta de professores</b> foi me desanimando e eu vinha pensando nisso e a minha família acabou me apoiando por acha que seria uma melhor decisão sair.”
E16EV	“É, em 2014 <b>como eu sempre quis biologia, em 2014 eu passei pra biologia</b> e em 2014 eu recebi a proposta que eu tinha passado e eu não vi outra chance, então mesmo sendo no sexto período eu fui seguir meu sonho.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora tenham alguns participantes tenham numerado ao longo da entrevista, vários motivos que influenciaram na decisão de evadir, quando perguntados sobre o que os levou a saírem do curso, os participantes que saíram do curso para ingresso em outro foram mais concisos (E1EV, E2EV, E6EV e E16EV). Isso, demonstra que foi uma decisão mais convicta em comparação com os outros, ou ainda, pode-se inferir que estes estudantes não tinham “apego” ao curso, o que está mais associado ao ingresso sem genuíno interesse.

#### 4.8.4 Arrependimento.

Cerca de 75% dos participantes evadidos avaliaram a decisão de saída como algo positivo e não demonstraram arrependimentos pelo que fizeram (figura 11). Todos os participantes que declararam não estar arrependido conseguiram ingressar em outro. Como pesquisa foi realizada em momento bem posterior a saída e com todos já ingressos no ensino superior ou formados, é possível que inicialmente a saída do curso tenha causado arrependimento que foi ressignificado com o tempo e em função das conquistas e vocação profissional mais coerentes.

Houve arrependimento para 25% do total de evadidos, para estes a saída está mais associada a evasão do sistema educacional.

Para a participante “E10EV” esse arrependimento acontece mais em função do tempo ao qual passou distante do ensino superior, uma vez que ela ingressou noutro curso. Para ela a percepção de “tempo perdido” gera a sensação de arrependimento.

*Sim, eu me arrependo de ter saído do curso, porquê era um curso muito bom, eu gostava de certa forma e quando aconteceu isso, alguns professores me ajudaram, me deram apoio e me arrependo por isso, porque eu poderia ter terminado e seguido carreira.*

O participante “E12EV” verbalizou arrependimento por haver desistido do curso. *“Eu me arrependo porquê, eu poderia hoje estar formado e com mais conhecimento.”*(E12EV). Convém destacar que o participante ainda não havia ingressado no ensino superior novamente, e esse arrependimento inicial poderá ainda ser ressignificado. No entanto, isto não exclui a falta de apoio institucional, pois como outrora discutido esse participante desistiu em função de dificuldades com aulas práticas em laboratório, algo que poderia ter recebido acompanhamento. Desenhar estruturas no laboratório era única forma pela qual o estudante poderia ter esse conhecimento?

O participante “E10EV” declarou haver arrependido, para ele caso não houvesse desistido já teria concluído o curso. O fato de não haver ingressado noutra curso, isto é, até o momento da pesquisa configurava-se como uma evasão educacional e essa evasão é mais comum gerar arrependimento.

*Eu me arrependo, eu me arrependo muito, porque já era [...] pra eu estar praticamente concluindo quase que os objetivos e as expectativas que eu tinha com o curso, [...] e logicamente estar num patamar assim de questão de nível intelectual bem mais avançado que o que eu estou hoje. Então eu me arrependo muito, muito mesmo[...].*  
(E10EV)

A participante “E14EV” declarou arrependimento em função das oportunidades de trabalho perdidas.

*Bom, no primeiro momento depois que eu saí, não senti um arrependimento assim imediato, porque eu fui dedicar a outras atividades que eu podia conciliar naquele momento, mas assim a longo prazo, eu vejo assim que pessoas que estudaram, que conseguiram formar, fizeram concurso público, puderam ir até pra outro município assim se dedicaram, eu acho que sim, ocorreu um arrependimento de que a longo prazo eu poderia estar naquela situação.* (E14EV)

Para alguns estudantes os cursos de licenciatura configuram-se como uma profissão com mais chances de ingresso no mercado de trabalho com base nas vagas frequentes nos concursos para professores.



## 4.8.5 Situação atual dos participantes

Com base nessas incertezas buscamos saber como estão profissionalmente os participantes que desistiram do curso de Licenciatura em Ciências Naturais entrevistados. Essa categoria tem a intenção de informar, sem a emissão de juízos de valor uma vez que a situação profissional é algo muito subjetivo para ser descrito como bom ou ruim, cabe ao leitor em sua percepção tirar suas conclusões a respeito.

**Quadro 32** - Situação dos participantes Evadidos. Grifo em negrito nas falas **que denotam suas situações.**

Participantes	Falas
E1EV	"Atualmente <b>eu sou aluna do mestrado</b> , pretendo concluí-lo, fazer doutorado e continuar na área de pesquisa[...]."
E2EV	"No presente <b>eu sou Bióloga, fiz o mestrado, estou trabalhando na área e futuramente pretendo fazer o doutorado.</b> " (sic)
E3EV	" <b>No presente agora, eu sou autônoma[...]</b> eu trabalho com venda mesmo direta assim no momento, me possibilita ter uma renda boa né, até por que eu <b>já fiz também uma outra faculdade na área administrativa</b> , mas eu pretendo ainda fazer uma outra graduação, mestrado[...]."
E4EV	"No presente eu <b>estou como professor do IFAM</b> [...]eu ministro aula para as turmas de agropecuária e aulas para as turmas de técnico em florestas e <b>futuramente tentar terminar o mestrado</b> [está cursando mestrado], no caso e tentar o doutorado pra tentar ingressar como professor de nível superior." (sic)
E5EV	"No presente eu <b>terminei o curso de Biologia em outra instituição e eu comecei a fazer uma outra graduação de desenvolvimento de sistemas</b> , e eu pretendo entrar na área de Bioinformática e fazer uma pós graduação nessa área." (sic)
E6EV	"Bom, hoje eu <b>trabalho como enfermeira[...]</b> eu atuo na <b>cirurgia cardíaca, eu sou formada, sou pós graduada em enfermagem cardiovascular</b> e eu pretendo fazer um mestrado na área."
E7EV	"No momento eu <b>sou enfermeira docente numa instituição privada</b> , e eu pretendo me capacitar né pro futuro com pós graduação ou mesmo doutorado."
E8EV	" <b>hoje eu tenho uma outra formação[...]</b> , mesmo que seja <b>de nível técnico</b> , mas é uma formação que me traz muita satisfação como profissional, né, então hoje eu <b>ministro treinamentos, trabalho desenvolvendo assessoria e consultoria para empresas</b> , eu me sinto muito satisfeito pelo que eu sou hoje como profissional e futuramente eu ainda pretendo cursar uma graduação[...]." (sic)
E9EV	" <b>Eu estou cursando enfermagem</b> agora e futuramente trabalhar né."(sic)
E10EV	"[...] no presente eu <b>estou estudando Licenciatura em Letras Língua Espanhola</b> e eu pretendo seguir carreira com meu mestrado, doutorado e fazer diferença dentro da universidade."
E11EV	"Agora <b>trabalho como instrumentador cirúrgica</b> e eu pretendo passar em Medicina pra poder me formar na área de saúde."

"Continua"

**Quadro 32** - Situação dos participantes Evadidos. Grifo em negrito nas falas **que denotam suas situações**.

“Continuação”

Participantes	Falas
E12EV	<i>"No presente momento eu <b>só estou trabalhando</b> [informou trabalhar no Polo Industrial de Manaus, não especificou em quê] e no segundo semestre de 2018 eu pretendo começar um novo curso."</i>
E13EV	<i>"Agora pra futuro o que eu pretendo me estruturar realmente no [...], [<b>servidor público</b>, informar a empresa poderia comprometer a identidade do participante] e para o ano que vem se Deus quiser entrar na UFAM e concluir um curso de nível superior[...]" (sic)</i>
E14EV	<i>"Atualmente eu <b>estou estagiando e faço uma graduação em Ciências econômicas e futuramente pretendo é fazer uma especialização e mestrado</b>[...]."</i>
E15EV	<i>"Atualmente eu sou formada em <b>Ciências Biológicas</b>, eu <b>acabei de concluir o meu curso de Mestrado</b> e pretendo começar o doutorado provavelmente a partir do segundo semestre[...]."</i>
E16EV	<i>"Atualmente eu <b>estou fazendo Biologia licenciatura</b> e futuramente eu ainda quero fazer um mestrado na área da botânica e talvez depois fazer uma graduação em Engenharia Florestal."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como foram investigados os motivos que levaram os estudantes evadidos a desistirem do curso, é importante saber também o que fez os egressos permanecerem até a conclusão.

#### 4.8.6 Fatores de permanência

O estudo da evasão inclui também compreender os fatores que fazem a diferença para a permanência. Esse diferencial pode ser fortalecido no combate à evasão.

Assim como a evasão comumente é oriunda de diferentes fatores. A permanência é resultado também da combinação de fatores só que positivos num sentido de fortalecer o interesse por concluir. Os participantes “E1EG”, “E2EG”, “E4EG”, “E8EG” e “E11EG” afirmaram que o motivo que os fizeram continuar no curso foi **conhecer as oportunidades que o curso ofereceu**. O participante “E2EG” ainda reforçou a importância das **amizades construídas no ambiente acadêmico** como fortalecedoras da permanência. O participante “E8EG” complementou com a importância do **incentivo dos professores** que no seu caso foi decisivo para a permanência.

O **envolvimento com o curso**, com **projetos de extensão**, o **apoio dos professores** e as **amizades** construídas no curso foram os motivos que segundo o participante “E3EV” levaram-no a conclusão do curso.

A participante E5EG informou que o que a fez permanecer foi a **vontade de trabalhar, de exercer a profissão**.

A participante “E6EV” via no curso uma oportunidade de **melhoria das condições de vida**, ela projetava oportunizar ao filho aquilo que ela não teve disponível e via o curso como um meio para o alcance desse objetivo, e isto a fez permanecer.

A participante “E7EG” afirmou que além do **envolvimento**, de atuar de forma ativa no decorrer do curso ela foi **identificando-se com as disciplinas**, com o curso, com isso não havia porque desistir. Para a participante “E9EG” relatou que levou certo tempo para ela conseguir ingressar no curso, não compensaria desistir do curso, ter que dedicar-se novamente para **ingressar em outro configuraria como “tempo perdido”**. A participante E10EG percebeu que tinha **“vocação para docência”** e isto a fez permanecer.

Os participantes “E12EG” e ‘E16EG” declararam que com o decorrer do curso se **identificava mais com o curso e com as disciplinas** e isto fortaleceu o desejo de concluir o curso. No caso da participante “E12EG”, ela ainda soma a esse aspecto o **incentivo dos professores, amigos e a participa o em projetos**. O participante “E13EG” compartilha o **incentivo dos professores** como o motivo que levou-o a continuar no curso.

A participante “E15EG” descreve que **o apoio familiar e desejo de conclusão do curso** foram os motivos que mais pesaram na inten o de permanecer e concluir o curso. A quadro a seguir traz as falas dos estudantes das quais emergem os motivos de permanência no curso.

**Quadro 33 - Motivos para permanência egressos. Grifo em negrito nas falas que demonstram os motivos que fortaleceram a permanência dos egressos.**

Participantes	Falas
E1EG	<i>"Então é o que me fez continuar <b>eram essas oportunidades que eu iria ter dentro da área que eu escolhi</b>. Então não só licenciatura, mas também eu poderia trabalhar com a pesquisa, em outras vertentes, foi o que me fez continuar."</i>
E2EG	<i>"Eu via <b>uma oportunidade</b>, tanto para minha vida quanto para os meus conhecimentos, quanto pra aquilo que eu queria adquirir ao longo da vida, e também <b>fiz várias amizades</b>, então ali a gente viu que estávamos juntos e poderíamos ir em frente, adiante e transformar muitas coisas na nossa vida, isso que eu vi, <b>muito pelo curso e também pelas amizades que eu fiz ao logo do curso</b>."</i>

“Continua”

**Quadro 33** - Motivos para permanência egressos. Grifo em negrito nas falas **que demonstram os motivos que fortaleceram a permanência dos egressos.**

“Continuação”

Participantes	Falas
E3EG	<i>"O nível de <b>participação em atividades no curso</b> pesou bastante, por exemplo: O <b>envolvimento com projeto de extensão, projeto de pesquisa</b>, e o ponto chave no meu caso foi eu <b>ter ingressado no PIBID</b>, devido a bolsa e tudo mais, ter tido <b>apoio dos professores</b>, aumentar o ciclo de amizade também, a partir de integração com o PIBID, então eu acredito que a <b>socialização por um lado e o fomento econômico por outro</b>, eu acredito que foi decisivo assim para que eu pudesse terminar[...]."</i>
E4EG	<i>"Foi <b>descobrir o curso</b>, aí com o tempo a gente começa a gostar e continua mesmo."</i>
E5EG	<i>"Eu <b>queria terminar, queria concluir, queria exercer uma profissão</b>, queria trabalhar afinal já tava tanto tempo estudando e eu <b>queria exercer minha profissão</b>."</i>
E6EG	<i>"<b>Minha principal motivação era dar oportunidade pro meu filho</b>, de estudar de ter melhores cursos, livros, condições mesmo que eu não tive[...]"</i>
E7EG	<i>"[...]no decorrer do curso fui me <b>identificando muito muito com as disciplinas e não via mais nenhum motivo para trocar</b>, já que eu tava gostando, [...]e o fato de eu tá atuando ativamente dentro do curso exercendo uma voz ativa dentro do curso então isso me fez <b>permanecer no curso</b>."</i>
E8EG	<i>"[...]o que fez eu continuar foi uma <b>professora</b> [...] que trabalhava na Pró-reitora de extensão, e ela falou que não era pra eu desistir, por que eu tinha muita coisa a aprender ainda e que eu ia conseguir fazer o que eu tinha intenção de fazer que era trabalhar com Educação Ambiental, [...] <b>então ela fez com que eu visse uma nova luz no fim do túnel, que era trabalhar com extensão universitária e que isso também poderia ser uma boa, trabalhar com Educação Ambiental e outras coisas</b>. Então foi isso que me fez não desistir do curso[...]."</i>
E9EG	<i>"É, bem eu tinha estudado bastante, foi muito difícil escolher o curso e eu como ingressei, eu achava que <b>não valeria a pena deixar pra lá, não terminar</b>, entendeu, eu achava que eu ia perder meu tempo ficando em casa, até escolher um outro curso, passar todo o processo de novo, então eu pensei em tudo isso e terminei."</i>
E10EG	<i>"<b>Percebi em mim que tinha a vocação pra docência</b>[...]."</i>
E11EG	<i>"Eu vi que eu <b>poderia ter uma carreira promissora na área da educação</b>."</i>
E12EG	<i>"Bom, o que me levou a continuar no curso foram as disciplinas, <b>cada vez as disciplinas eram melhores, eu gostava muito das disciplinas que fazia. O incentivo dos professores, o incentivo de amigos e também a participação em projetos</b>."</i>
E13EG	<i>"Eu acho que <b>o incentivo dos professores</b> foi fundamental para que eu continuasse no curso."</i>
E14EG	<i>Não respondeu.</i>
E15EG	<i>"A <b>princípio a família</b>, o suporte que ela dava e me dá até hoje e a sede por conhecimento, por <b>querer terminar Ciências Naturais</b> que é algo que realmente me motiva, me foca é uma coisa que eu gosto."</i>
E16EG	<i>"<b>Fui gostando do curso a cada dia que passava</b>, eu fui achando o curso bom."</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Análogo a classificação dos fatores de evasão, descritos pela Comissão Especial de Estudo de Evasão (1996), os fatores contrários, ou sejam de permanência também podem ser classificados como individuais, internos e externos.

#### 4.8.7 Situação dos participantes egressos

Como estão os participantes que concluíram o curso? É interessante conhecer essa realidade pois, ainda existe outra evasão, a evasão ligada a profissão docente. Muitos estudantes concluem o curso de Licenciatura, mas em função das condições de trabalho e da desvalorização do mercado de trabalho desistem da profissão, o que se configura como evasão profissional. Semelhante à categoria “Situação dos Participantes Egressos”, esta categoria tem a intenção de informar a situação profissional relatada pelos próprios participantes, sem a emissão de juízos de valor uma vez que é algo muito subjetivo para ser descrito como bom ou ruim, cabe ao leitor em sua percepção tirar suas conclusões a respeito.

**Quadro 34** - Situação dos participantes Egressos. Grifo em negrito nas falas de interesse.

Participantes	Falas
E1EG	<i>"Bom, atualmente eu <b>estou fazendo curso do mestrado em Zoologia</b>, aqui da universidade federal, é, futuramente não sei o que eu vou fazer, sempre dá aquela, aquele desânimo no final[...]."</i>
E2EG	<i>"[...] eu gosto muito do que eu faço <b>como professor eu tenho atuado já a um tempo</b>, [...]então a minha perspectiva é sempre em busca de uma melhor valorização né, por que eu sei que não é só pra minha licenciatura, mas é para a categoria toda."</i>
E3EG	<i>"[...]como eu estou em sala de aula, além de desenvolver as minhas atividades na sala de aula, também na, eu estou com alguns projetos na escola, por <b>ser professor de Ciências e ter certa formação[Doutor]</b>, a gestão sempre me coloca na frente de alguns projetos né, pra desenvolver, pra construir projetos."</i>
E4EG	<i>"O fato de eu ter engajado por muitos anos, desde os meus três anos de idade estudando, depois que eu terminei a faculdade, o nível técnico, me causa muito cansaço físico e mental, então assim eu precisava parar [...]. <b>Então por enquanto eu estou um pouco parada</b> [não exerce a profissão no momento], eu estou no marasmo, infelizmente."</i>
E5EG	<i>"Eu tenho <b>pós graduação em Educação Ambiental e espaços educadores sustentáveis</b>, UFAM também."</i>
E6EG	<i>"Ainda é a <b>graduação</b>, [professora de Ciências atuante], [...] tava fazendo uma pós, só que falta só eu entregar o TCC, e eu ainda não consegui terminar[...]"</i>
E7EG	<i>"Então atualmente eu estou <b>finalizando meu doutorado</b> [...] pelo INPA e o que eu pretendo daqui pra frente e terminar uma outra graduação para que eu possa ter chances de fazer um concurso e atuar dentro de uma instituição universitária."</i>

“Continua”

**Quadro 34** - Situação dos participantes Egressos. Grifo em negrito nas falas de interesse.

"Continuação"

Participantes	Falas
E8EG	"No presente eu estou trabalhando como técnico na Secretaria Estadual de Meio Ambiente, estou muito bem lá, muito bem que eu digo é satisfeito[...]. Eu tenho vontade de fazer um mestrado, um doutorado né nessa área[...]."
E9EG	"No presente eu estou <b>fazendo uma pós graduação</b> , Perícia Auditoria e Gestão Ambiental, <b>estou dando aula pela manhã para o [Ensino de Jovens e Adultos] - EJA</b> e estou estudando para concurso."
E10EG	"Atualmente eu estou dando aula no CEJA [...], estou como <b>professora de química</b> , o que eu pretendo fazer no futuro[...], além de ser professora, ser farmacêutica também, são duas coisas assim que eu sempre quis[...]."
E11EG	"Eu estou trabalhando numa empresa privada ainda como <b>secretária</b> , <b>estou no final da Licenciatura [em Ciências Naturais]</b> e eu pretendo fazer intercâmbio, passar um ano fora ou nove meses. Quando eu voltar de lá vou fazer meu mestrado, meu mestrado na área de Educação, quero fazer em Foz do Iguaçu [...]."
E12EG	"Bom, atualmente eu <b>estou trabalhando, no ramo do comércio</b> , estou também <b>fazendo faculdade de Farmácia</b> , e no futuro eu pretendo concluir a minha faculdade de Farmácia, me tornar um farmacêutico e aí sim, quem sabe é fazer um mestrado. Ou no futuro também pretendo dar continuidade a minha carreira como professor né, passando através de um concurso."
E13EG	"No presente <b>estou desenvolvendo minha tese de doutorado</b> e no futuro pretendo prestar concurso para ser professor de uma universidade."
E14EG	"Bem no presente eu <b>estou concluindo o curso [de Licenciatura em Ciências Naturais]</b> , futuramente eu pretendo além de dar aula né, tentar fazer um mestrado na mesma área da docência."
E15EG	"[...]no presente momento eu estou estudando, estudando para o concurso [concurso do estado para professores] e fazendo cursinho, estou <b>terminando minha pós graduação no IFAM[...]</b> ."
E16EG	Sou <b>graduada em Ciências Naturais</b> , [a participante noutra momento informou não estar atuando ainda como professora].

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.8.8 Ações para o combate à evasão na licenciatura em ciências naturais sugeridas pelos participantes.

Nesta seção serão apresentadas as ações sugeridas pelos participantes para o combate à evasão na Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM. Convém destacar que tais informações foram fornecidas pelos atores do fenômeno ou que estiveram imersos nele, ou seja, aqueles que abandonaram o curso e que presenciaram o abandono descrevem o que pode ser feito para minimizar tais desistências.

As informações que emergiram para compor essa categoria possuem o mesmo objetivo e não demonstraram diferenças ou contradições em função do participante haver

evadido ou concluído o curso. Todos descreveram ações que em suas expectativas pudessem combater a evasão no curso. Com isso, os dados foram reunidos para conhecimento das sugestões que poderiam influir na diminuição da evasão.

As sugestões foram:

- ✓ Apoio psicológico ao estudante.

A UFAM oferece o serviço de apoio psicológico através do Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA), Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia (Fapsi), com atendimentos psicoterápicos gratuitos e avaliação psicológica. Contudo, esse serviço era pouco conhecido pelos participantes, possivelmente pouco divulgado, uma vez que nove participantes relataram a necessidade de um núcleo de apoio psicológico.

A divulgação do serviço existente, ou a criação de um núcleo de assistência Psicológica no Instituto de Ciências Biológicas e um melhor acompanhamento da situação dos estudantes poderia influir nos aspectos de evasão.

Segundo Bardagi (2007) estruturar propostas de atendimento psicológico que venham convergir com as reais necessidades dos alunos contribuiria para a redução nos índices de abandono de curso e de insatisfação profissional entre estudantes de graduação. Adachi (2009) afirma que a falta de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, leva-os a um processo de exclusão, uma vez que o estudante não recebeu o tratamento devido. Assim, ele acaba desistindo e culpando a si mesmo pelo fracasso nos estudos. Como foi o caso do participante “E12EV” que descreve: *“Minha decisão de sair foi devida as questões de laboratório, ter que ficar desenhando as células ou o que é passado, ficar olhando no microscópio, isso me deixava com muita dor de cabeça.”* O estudante termina avaliando o ato de evadir como uma incapacidade sua, ou falta de dedicação.

- ✓ Apresentar no início do curso os aspectos intrínsecos a este, como: disciplinas, pré-requisitos, perfil do curso, área de atuação, funcionamento da universidade, coordenação, principais professores e como participar dos programas institucionais (PACE, PAREC, PIBEX, PIBIC, PIBID etc.). A participante “E9EG” relata isso de maneira tão enfática que merece ser vista na íntegra.

*Eu acho que no começo poderia fazer uma aula, assim preparar um suporte para o curso, e mostrar a área de atuação, como que é no mercado de trabalho, com o que eles vão ter contato. Uma palestra ou alguma coisa assim que os professores pudessem montar para falar: olha vocês vão estudar isso, e isso, ensinar os alunos, porque o aluno que chega do ensino médio ele não sabe nada. Ele não sabe o que é disciplina pré-requisito, ele não sabe que vai ter exatas no curso, que ele vai fazer biologia, ele não tem a mínima ideia do que ele vai*

*estudar. Se vai ter laboratório, quantas práticas. Então eu acho que a universidade deveria na primeira semana, no primeiro dia de aula, enfim, isso seria para cada curso, promover uma aula, ou alguma coisa assim, como se fosse para dar essa informação para o aluno, para ele saber onde está se inserindo, onde ele está, o que que ele vai estudar, quem são os professores. Ele poderia ter a oportunidade de conhecer alguns professores, os professores poderiam falar, olha você pode atuar na área tal, na área tal, escolher profissionais daquela área, por exemplo de Ciências, escolher um professor de Ciências que atue na rede pública. Outro que atua na própria universidade, outro que atua num laboratório, para incentivar os alunos a permanecerem, acho que a primeira semana de aula na universidade é essencial pra fazer com que o aluno se decepcione ou não com aquele curso que ele escolheu.*

Como discutido antes, muitos estudantes que ingressaram no curso passaram a investigar sobre o curso e sobre a área de atuação após perceber que sua nota não permitiu ingresso no curso de interesse genuíno. Houve estudantes que foram conhecer mais sobre o curso apenas nos períodos iniciais. Considerando isso, faz-se necessário esse esclarecimento a respeito do perfil do curso e do que ele pode proporcionar. Assim, o aluno conhece as oportunidades, a realidade do curso e da área de atuação e continua, ou, em último caso, o aluno não se identifica com o curso e desiste no início, evitando desgaste, possíveis traumas e custo para a sociedade.

✓ Incentivo aos estudantes, pelos professores e alunos veteranos.

O incentivo, ou a motivação dos professores e alunos pode fortalecer a integração acadêmica, assim como que os estudantes sintam-se acolhidos e pertencentes ao curso.

✓ Divulgação da Licenciatura em Ciências Naturais para os vestibulandos e para sociedade.

Essa proposta é trabalhada atualmente através do Clube de Ciências, dos professores e dos próprios estudantes do curso. Esse trabalho deveria ser apoiado e intensificado, uma vez que o curso é pouco conhecido perante a sociedade. Haja vista, os participantes relataram isso em suas falas, como por exemplo a participante “E1EV”: “*Quando eu escolhi Ciências Naturais ninguém sabia o que era Ciências Naturais[...]*”. Ou de forma mais contundente como na fala da participante “E11EV”: “*Um tom de zoeira, foi surpresa por que ninguém tinha conhecimento do que era Ciências Naturais.*” Há ainda, autores que afirmam que o curso não possui uma identidade (MAGALHÃES JUNIOR; OLIVEIRA, 2005), (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). A divulgação fortaleceria a identidade e a valorização do curso.



- ✓ Conhecer as causas de evasão no curso para o enfrentamento.

Isso possibilitaria um planejamento de estratégias que favorecessem a diminuição da evasão. Essa proposta pode ser atendida através de projetos de pesquisa trabalhados em disciplinas, ou até mesmo através da criação de um grupo de estudo sobre o tema.

- ✓ Auxílios através de projetos.

A instituição já oferece diferentes projetos que ofertam bolsas de estudo. Essa proposta é válida para a divulgação desses projetos no curso, quem são os professores responsáveis, como ingressar etc.

- ✓ Cursos de nivelamento

Os estudantes ingressos nos cursos de Licenciaturas são na maioria estudantes oriundos de escolas públicas, e chegam na universidade com déficits em sua formação. Ao se deparar com algumas disciplinas do curso, como de exatas, eles tendem a desanimar. Ou ainda, a reprovação resultante desse déficit leva a desperiodização e consequentemente ao desinteresse e evasão. A proposta de um curso de nivelamento é plausível, esta poderia ser ministradas por estudantes de períodos mais avançados do próprio curso em prol de horas complementares.

- ✓ Estímulo a pesquisa científica uma vez que grande parte dos estudantes ingressos querem Biologia.

O curso de LCN forma professores para as séries finais do ensino fundamental. A abrangência curricular permite a atuação na pesquisa científica, mas o curso não pode mudar o perfil em função dos estudantes que ingressam interessados noutro curso.

- ✓ Prestar informação ou promover formação continuada aos professores de exatas, para que trabalhem suas disciplinas voltadas para a formação de professores. No caso formação de professores de Ciências Naturais e não como ministram disciplinas para formação de bacharéis ou especialistas da área.

#### 4.9 (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE E APÓS O CURSO SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS.

Nas verbalizações dos estudantes é possível identificar pelo menos cinco aspectos diferentes ligados a satisfação profissional apresentados a seguir.

Participantes que descreveram satisfação com o curso e com a profissão escolhida.

Os participantes “E2EG” e “E10EG” demonstraram expectativas positivas em relação ao curso e em relação à profissão. O participante “E2EG” relata que teve uma experiência negativa na área da pesquisa científica, contrário a isso, o contato com a sala de aula foi algo

positivo que o estimulou a dedicar-se a profissão docente. Ainda assim, o participante pondera sobre a questão da desvalorização da profissão.

*[...]o curso me dava oportunidade de trabalhar tanto na área da pesquisa, quanto na área como professor, atuar como professor, então eu fui vendo aquilo que eu mais me identificava e tive uma experiência na parte de pesquisa que não foi muito legal. E aí logo em seguida eu fui ter uma experiência em sala de aula, e aí eu gostei muito[...]. Esse ano eu completo oito anos como professor, então eu me sinto realmente realizado, mesmo que hoje não seja uma profissão que a gente sabe como é a questão do valor que é dado hoje para o professor. (E2EG) (Grifo nosso)*

A participante “E10EG” foi a única participante entrevistadas a manter expectativas positivas durante o curso e após a graduação.

*Sempre tive comigo a questão de ser uma boa professora, então sempre me idealizei como uma ótima professora, a questão de estar sempre ali para tirar a dúvida dos meus alunos, sempre tive a preocupação de não ficar só no quadro e nem no datashow, mas fazer atividades experimentais com os meninos. Hoje eu sou bem realizada profissionalmente e a questão financeira também era uma coisa que eu queria, e que tem um bom salário, dá para me manter, compro os materiais até pra realização das aulas práticas dos estudantes, então sempre me idealizei como uma ótima profissional e me vejo como uma ótima profissional. (grifo nosso)*

Alguns estudantes que ingressaram no curso esperam após formado atuarem em outras áreas e não na sala de aula, há falas que destacam a abrangência do curso e a possibilidade de atuação noutros órgãos.

*[...]eu sabia que eu ia ter que ir pra sala de aula, era essa minha expectativa, [...]Bom depois que eu conclui o curso, eu tive a oportunidade de trabalhar fora da universidade, então eu vi que não era só trabalhar numa sala de aula, trabalhei num espaço que eu considero, espaço não formal de ensino, que foi o [Museu da Amazônia] (MUSA), durante três anos, então eu vi que o curso tem muito mais a oferecer que só um sala de aula [...]. (E1EG)  
[...] eu trabalho com educação ambiental em espaços não formais[...]. (E8EG) (grifo nosso)*

A página do curso de Licenciatura em Ciências Naturais<sup>6</sup> da UFAM na internet, disponibiliza informações a respeito do curso, dentre estas os campos de atuação profissional.

<sup>6</sup> Campos de atuação profissional do Licenciado em Ciências Naturais. Disponível em: <http://icbccn.ufam.edu.br/caracterizacao-do-curso>.

O profissional titulado como Licenciado em Ciências Naturais poderá exercer a docência no Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), nas modalidades presencial e Ensino a Distância (EAD), **gerir cursos nas áreas das Ciências, ser pesquisador ou técnico de nível superior junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento socioambiental**. Seus locais de trabalho serão instituições de ensino, secretarias de planejamento e agências de desenvolvimento social e instituições privadas. (grifo nosso)

Como destacado na página de caracterização do curso, o estudante egresso pode atuar em outras áreas, o curso confere arcabouço de conhecimento que o capacita a isso. Contudo, o que não se deve esperar do curso é uma formação paralela à Biologia como muitos estudantes almejam

Duas particularidades emergem das falas a seguir: A primeira é o impacto entre as expectativas construídas durante o curso e a realidade vivenciada em sala de aula e a segunda é a desvalorização do trabalho docente. As falas em negrito apontam as expectativas dos alunos durante o curso, e as falas subscritas a vivência pós egresso e em alguns casos a desvalorização principalmente relacionada a remuneração. (Grifo nosso nas falas)

***O nível de informação que eu tinha sobre o campo de atuação profissional, era que tinha vagas a serem ocupadas no curso, mas o meu foco era ser concursado. Felizmente no ano que eu saí teve um concurso, eu fiz, e consegui passar[...]. E hoje eu me sinto já atuando na área e que o que falavam da pouca informação que eu tinha, de que era pouco valorizado o professor, o salário não era lá o adequado realmente. Eu vivo isso na pele realmente, a pouca valorização[...]. Por que esse contato com o trabalho as vezes não tem [na graduação]. Não tem alguém que fale a situação é essa, o salário é esse, a escola é assim, os alunos são assim e as vezes você chega na sala de aula você tem esse choque de realidade, olha ninguém disse que ia ser assim. Então acho que há uma certa deficiência desse contato entre a formação inicial e a formação dele [do estudante] (E3EG).***

***[...]eu sabia que seria professora. Como eu me sinto agora? Eu me sinto desvalorizada, porquê, eu estudei tanto, quatro anos me dedicando, noites sem dormir, e eu me sinto desvalorizada porquê na escola privada eu trabalhava o dia inteiro e eu recebia menos de mil reais, e era muita pressão, muita coisa pra fazer e eu me sinto assim porque tipo, a minha prima que fez contabilidade, ingressamos no mesmo ano, na mesma faculdade, claro que em cursos diferentes, mas ela ganha o triplo que eu, e eu não ganhava quase nada, eu ganhava mil reais só, era pouca coisa, entendeu. Então eu me sinto desvalorizada e não pelo curso, pela licenciatura ser tão desvalorizada no nosso país. (E5EG)***

***No curso, é eram altas [as expectativas], agora eu tive um choque de realidade depois que eu me formei, eu vi que as coisas são um pouco mais difíceis[...]. (E9EG)***

*Então, eu sempre me senti plena, me senti feliz, por estar num curso tão magnífico como Ciências Naturais. A gente tinha aquele pensamento dificultoso, será que eu vou conseguir um emprego, será que eu vou sair da faculdade e vou conseguir estar inserida no mercado de trabalho como professora? E hoje em dia a gente vê que continua sendo difícil, não está fácil. (E9EG)*

Alguns estudantes demonstraram satisfação durante o curso que posteriormente foi substituída pela insatisfação com o trabalho docente. Essa desvalorização abriga condições de trabalho e outras dificuldades, mas nesse caso, os participantes fazem alusão principalmente ao retorno financeiro. A participante “E5EG” faz uma comparação com a remuneração recebida por uma pessoa egressa de outro curso e destaca o quão inferior ela recebia, chegando equitativamente à remuneração comum de profissionais que concluíram o ensino médio como grau mais alto de estudos.

#### 4.9.1 Vislumbre do egresso de licenciatura em ciências naturais

As expectativas futuras dos Licenciados em Ciências Naturais parecem balizadas pelo anseio da valorização profissional, algo que está associado à profissão em si de modo geral.

*A minha perspectiva em relação a carreira docente é que verdadeiramente sejamos valorizados, porque a gente houve sempre aquela frase, [...] licenciatura por amor, ser professor por amor, o amor não paga nossas contas, as nossas necessidades financeiras, a gente estudou para tal, então acredito que a gente deveria ser valorizado[...]. (E5EG)*

A valorização financeira é o principal anseio de melhoria futura descrito pelos participantes. Isto implica na falta de interesse pela profissão. No estudo de Gatti (2009) a desvalorização social foi o maior motivo pelo qual os estudantes não se queriam ser professor, seguido da desvalorização financeira.

No cenário da LCN além da realidade de desvalorização no cenário geral das licenciaturas o professor de Ciências Naturais enfrenta o fato de ter que dominar mais áreas e de maneira integradora, isto é, essas áreas precisam se complementar em suas aulas. Pozo e Crespo (2009, p. 23) afirmam que os conhecimentos de ciências são complexos, possuem linguagem diferenciada e grau de abstração profundo. Não subjugando outras licenciaturas pois cada uma possui certa dificuldade associada as especificidades intrínsecas a ela, mas ensinar Ciências requer conhecimento de Biologia, Química, Física, Geologia, matemática

etc. Mais que isso uma vez que esses conhecimentos precisam se complementarem Vemos isto na fala da “E3EG” que na perspectiva de vislumbre docente destaca a necessidade de valorização do professor de Ciências e justifica isso com base da solicitude do ensino generalista.

*As expectativas não são tão fáceis, porque você pra ser professor de Ciências, você tem que absorver muitos conhecimentos, você tem que ler bastante, estudar muito, porque é muito assunto. Ciências Naturais abrange a área de biologia, Física e Química então junta até área de matemática. É muita coisa, até pra você ser um bom profissional você tem que estar muito bem preparado, principalmente, se você vai fazer um concurso. [...] hoje em dia os alunos estão mais questionadores, então você como cientista você tem que ter uma boa preparação."*

Essa aspiração por melhorias na valorização do professor de Ciências Naturais acima retratada foi comum na fala de vários participantes “E2EG”, “E3EG”, “E4EG”, “E9EG”, “E10EG” e “E15EG”. Mas ainda assim, mesmo diante do cenário de falta de valorização há expectativas de melhorias, e a motivação de mudança social que o professor é capaz de formar. “[...]eu vejo por um lado que no momento não tem uma certa valorização, mas acredito que ao longo do tempo, a categoria ela vai se fortalecer mais e o campo de atuação vai ficar melhor pra todo mundo”(E3EG). Ainda assim, há professores que acreditam na educação, deixando as questões financeiras a parte e tomando como resposta a importância do seu trabalho para sociedade. (O grifo nas falas foi nosso.)

*Jamais eu vou abandonar a sala de aula, foi uma coisa assim, que eu me apaixonei mesmo, que eu quero isso pra minha vida, [...]eu não sei, não sei futuramente o que eu vou fazer, mas **eu tenho gostado, tenho gostado de despertar a ciência nos meus alunos e eu posso, eu tenho feito, motivado eles a fazer Ciências também**[...]” (E5EG).*

*Eu acho que essa é uma das principais bandeira que a gente consegue levantar como professor de Ciências, **é o despertar do aluno pelo interesse do conhecimento. Eu acho que essa é a minha principal perspectiva**”(E8EG).*

*É algo que eu gosto de estar inserida eu gosto de estar na escola, eu gosto dos meu alunos, **eu gosto de Ciências, gosto de ministrar aulas de Ciências, isso me motiva.** (E15EG).*

As verbalizações como a dos participantes acima, possibilita um pensamento positivo a respeito do vislumbre da atuação do professor de Ciências Naturais, mesmo diante do enfrentamento do fenômeno da evasão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estudo, consideramos que evasão é consequência da soma ou singularidade de desajustes em âmbito sociocultural, psicológico, acadêmico e político-econômico. A evasão vista apenas como decisão final, mascara inúmeros desajustes internos ao problema. Evadir em muitos casos é a última opção daqueles estudantes que estão enfrentando dificuldades e não as consegue superar, ou não recebem o apoio necessário para que consigam. Estas dificuldades as vezes estão manifestas antes mesmo do ingresso associadas a escolha do curso, como é o caso de LCN.

No curso de LCN, os motivos de evasão investigados iniciaram antes do ingresso. Nos tempos de vestibular (antes de 2010), a escolha de alguns estudantes acontecia em função da facilidade de acesso e menor concorrência. Após a mudança na forma de ingresso do vestibular para o SISU, a escolha em muitos casos passou a acontecer “em cima da hora” quando o estudante percebia que a nota obtida no ENEM não lhe permitia acesso ao curso pretendido, então escolhia LCN por ser o curso mais próximo à área que queria, menos disputado e conseqüentemente com menor nota de corte.

A variação temporal na evasão sugere que a mudança na forma de ingresso contribuiu significativamente para o aumento da evasão no período investigado. A estratégia adotada pelos estudantes para garantir o acesso ao ensino superior, ingressando no curso sem genuíno interesse, em muitos casos precede a evasão do curso numa oportunidade de mobilidade futura. Ao evadir, um estudante que entrou em um curso para o qual não tinha afinidade pode encontrar um caminho melhor para si, mas ao ter ocupado uma vaga sem terminar o curso compromete a formação de professores para o Ensino de Ciências.

A facilidade de acesso e até mesmo a baixa nota de corte é reflexo da desvalorização dos cursos de Licenciatura de modo geral, mas especialmente em Ciências pela falta de identidade do curso (MAGALHÃES JUNIOR; OLIVEIRA, 2005; GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011). Considerando o contexto investigado, as perguntas a seguir podem demonstrar a insegurança da escolha pelo curso. Por que escolher uma licenciatura que prepara para os anos finais do ensino Fundamental se ainda irá disputar mercado com profissional licenciado em Biologia, que na prática atua tanto no ensino médio quanto no fundamental? Como motivar-se a permanecer no curso se os professores que podem ser vistos como modelo para construção da sua identidade docente, são em sua grande maioria de Biologia? Estas perguntas trazem uma ideia do porquê da falta de identidade do curso e ainda a facilidade de ingresso.

O nome Ciências Naturais e a presença de disciplinas de Biologia no currículo, atrai muitos candidatos que escolhem o curso como uma espécie de alternativa ao curso de Biologia com menor concorrência, ao invés de ser visto como uma alternativa de formação profissional. Alguns estudantes, entraram no curso almejando “pesquisas científicas”, mais ênfase na Biologia. No estudo, estes estudantes tomaram os seguintes caminhos: Ressignificaram seu interesse e passaram a gostar do curso, do fato de ser professor de Ciências. Engajaram em projetos de pesquisa nas áreas de interesse e continuaram no curso buscando na pesquisa e extensão universitária a completude de seus interesses. Por último, notaram que “não era bem o que queriam”, e assim foram buscar novas oportunidades, em muitos casos no curso de Biologia que comumente era o curso de real interesse, salvo aqueles em minoria que tinham interesse nas áreas da saúde ou noutras áreas.

Um dos objetivos da pesquisa foi verificar a influência da reestruturação curricular na evasão. Quanto a essa mudança, verificamos que a transição do currículo antigo para o novo não foi planejada a intento e isto gerou conflitos com relação a obrigatoriedade de disciplinas e pré-requisitos gerando insatisfação de alguns estudantes e nos casos de reprovação, dificuldades para cursar a disciplina novamente, como foi o caso da disciplina de Língua Portuguesa. As disciplinas de exatas pensadas para fortalecimento do aspecto generalista do curso foram fruto de reclamações de muitos participantes, não pelo aspecto de abrangência curricular, mas pela atuação de alguns professores. Conforme as verbalizações de alguns estudantes estas disciplinas em vários casos foram ministradas desconsiderando o perfil do curso, sem uma transposição didática, como se estivessem sendo ministradas para seus cursos de origem e não voltadas para o ensino de Ciências Naturais. Convém ressaltar ainda, que a grande maioria das falas de reclamações quanto a atuação e conduta dos professores envolviam a área de exatas.

O surgimento do curso noturno propiciado pela reestruturação do currículo possibilitou o ingresso de estudantes no curso noturno, evitando assim incompatibilidade entre trabalho e disciplinas para alguns estudantes, isto foi um fator positivo que contribuiu para permanência dos estudantes. Mas também, os estudantes do curso noturno enfrentaram maior dificuldade para participar de programas institucionais, uma vez que estavam presentes na universidade apenas a noite para cursar as disciplinas, assim, não dispunham de tempo para participação de programas institucionais; estes, citados pelos participantes egressos como o principal motivo que os fizeram permanecer.

Outro aspecto a respeito da reestruturação curricular foi o fortalecimento do perfil do curso, com mais disciplinas de caráter pedagógico, destacando como finalidade a formação de

professores. Assim como a inserção de disciplinas de Química e Física, tornando o curso com um currículo mais abrangente, e não paralelo ao de Biologia, esta diferenciação é destacada, pois para alguns estudantes, familiares e amigos o curso seria um “quase biologia”. A intenção de fortalecimento do curso com inserção de disciplinas das áreas de exatas mostrou-se importante para os participantes, que em suas falas valorizaram a abrangência curricular. Alguns participantes apresentaram a abrangência como motivo de escolha pelo curso, e um diferencial no processo formativo. Houve estudantes que relataram que apesar da falta de valorização do professor, o curso foi uma formação para a vida, que a partir dele abriu-se um leque de possibilidades e que se sentiam muito grato por isso.

Além dos motivos ligados ao ingresso e à mudança no currículo, o estudo investigou as causas gerais e alguns mostraram-se mais significativos, como a evasão em função da idade. Esperávamos que os estudantes mais imaturos, como declarado mesmo na fala de alguns, tivessem mais disposição a evadir, assim também porque estes estudantes possivelmente possuem maior chance de ingressar em outros cursos. No entanto, os resultados indicaram o oposto. Ou seja, quanto maior a idade no ingresso para o curso maior foi o percentual de evasão. Não possuíamos dados concisos para determinar o que leva a maior taxa de evasão dos estudantes “mais velhos”. Possivelmente, os motivos destes diferem daqueles estudantes “mais novos”. Supomos que essas pessoas normalmente são responsáveis pela família e outros interesses e isto pode ter influenciado para que desistissem mais que os estudantes mais jovens.

Um aspecto esperado, isto é parcialmente, foi a evasão em função do sexo. Era notório a presença no curso de mais estudantes do sexo feminino que do sexo masculino, mas não se tinham números sobre isso. Rabelo (2006) afirma que isso permanece como resquícios da fala de que professor é profissão de mulher. No curso de LCN durante o período investigado ingressaram cerca de 70,5% e apenas 29,5% de homens. Contudo, os índices de evasão comportaram de forma diferente, enquanto a evasão feminina foi de 65,9% a evasão de estudantes do sexo masculino foi de 83,3%, ou seja, alguns grupos são mais propensos a evadir. O que significa que para combater a evasão é preciso uma atenção especial àqueles estudantes que apresentam maior propensão a evadir.

Além dos motivos supramencionados, os outros motivos que levaram os estudantes a evadir foram:

Incompatibilidade entre horário de trabalho e de estudo – Este motivo foi relatado por participantes que ingressaram no curso e evadiram antes da reestruturação curricular. O início do curso noturno possibilitou alcançar aqueles estudantes que trabalhavam ou que durante o



curso conseguiam uma oportunidade de emprego e evadiam em função da incompatibilidade entre o horário das disciplinas e horário de trabalho, uma vez que o curso era diurno.

Dificuldades financeiras - a dificuldade financeira não foi um motivo único mas uniu-se a outros e assim foi um dos fatores que contribuíram para evasão. Alguns estudantes relataram que era difícil manter os gastos da universidade, ainda que em alguns casos pequenos sem um apoio financeiro. Isto, indica a necessidade de apoio institucional para mais estudantes, divulgação dos critérios de participação e diminuição das burocracias relatadas pelos estudantes para o alcance de apoio financeiro através de projetos.

Gravidez – duas participantes informaram que ficaram grávidas durante o período que estiveram no curso, para uma delas, o fato de haver engravidado foi decisivo para sua saída do curso.

Falecimento de familiar – esse foi um motivo decisivo para uma estudante, que ressaltou ainda que a perda a levou a um quadro de depressão e isto a levou- a abandonar o curso. Outro participante, relatou que a perda de um membro familiar, levou-o a desmotivação e desinteresse e foi um dos fatores que contribuíram para sua desistência.

Greve – a greve foi um dos fatores que associado a outros levaram a evasão.

Dificuldade com disciplinas – houve um participante que relatou que o motivo da sua evasão foi o fato de não conseguir acompanhar as aulas de práticas de laboratório, mas a maioria dos relatos com relação as dificuldades frente alguma disciplina regularmente eram atribuídas à área de exatas.

Desinteresse – o desinteresse não foi relatado como um motivador único, ele esteve permeando a fala dos estudantes associado com alguma dificuldade. Como: a greve levou ao desinteresse e assim o estudante evadiu, ou mesmo, a dificuldade com alguma disciplina levou ao desinteresse a assim o estudante evadiu.

A falta de professores – esse motivo também não foi relatado como um motivador único, mas a associação com outros levou a evasão.

Após elencar os vários motivos de evasão dos participantes nota-se que grande parte deles poderiam ser amenizados, que a instituição tem responsabilidade direta na maioria e que esta precisa conhecer mais sobre os motivos que levam os estudantes a evadir e fortalecer aqueles que os levam a permanecer. Ingresso sem acompanhamento e apoio é indicativo sensato de evasão futura.

Assim como foram investigados os fatores negativos que impactaram na evasão, verificamos também os fatores que foram contrários a isto, ou seja, os fatores positivos que motivaram os estudantes a permanecer e concluir. A integração acadêmica, principalmente

através dos programas institucionais mostrou se o reverso da evasão mais positivo, pois para muitos participantes, os projetos aos quais estiveram envolvidos fortaleceu a permanência de várias formas: Através do apoio financeiro que os estudantes tinham acesso em função das bolsas, atuação em áreas que os estudantes tinham mais interesse e assim percebiam que o curso de LCN através dos projetos possibilitava-os alcançar áreas mais específicas. No caso do Projetos Básico de Iniciação à Docência, além do apoio financeiro, os estudantes mantinham contato com a sala de aula e isso favoreceu a o perfil deles como professor. Convém destacar que todos os participantes egressos relataram haver participado de programas institucionais, enquanto que no grupo de evadidos apenas três participaram. No entanto, convém relativizar esse conceito uma vez que os participantes evadidos permaneceram menor tempo na universidade, talvez a continuação os levasse ao envolvimento com programas.

O resultado mais importante do estudo, talvez não seja os índices de evasão ou os motivos que levam os estudantes a evadir, mas o que pode ser feito para que se evite essa evasão. Pensando nisso, a seguir são sugeridas algumas ideias com base naquelas partilhadas pelos participantes, assim como outras com base nos diversos trabalhos sobre evasão que tivemos contato.

**Apoio psicológico:** Como discutimos antes, esse é um serviço que a UFAM já disponibiliza, mas é pouco divulgado no curso. O Instituto de Ciências Biológica deveria ter seu próprio núcleo de atendimento exclusivo aos estudantes, poderiam ser criadas equipes responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes de cada curso oferecido pelo ICB. Isto facilitaria o acesso e conhecimento dos estudantes em relação a existência de apoio psicológico.

**Curso de nivelamento:** Muitos estudantes quando ingressam na graduação, principalmente nas licenciaturas que são curso que possuem menor concorrência, e como vimos, composto principalmente por estudantes de escolas públicas, enfrentam dificuldades de aprendizado em algumas disciplinas. Isto poderia ser amenizado com a existência de cursos de nivelamento promovidos pelos estudantes que cursam a partir do sétimo período em troca de horas complementares. Promoveria a integração acadêmica, e reduziria o déficit de conhecimento trazido do ensino médio, além de auxiliar os estudantes finalistas a cumprirem a carga de horas complementares através do contato com sala de aula.

**Corpo docente das disciplinas de exatas subordinados ao ICB.** Alguns professores das disciplinas de exatas disponibilizados ao ICB, não constroem vínculos com o curso de Ciências Naturais, e como relatado pelos participantes não conhecem muito bem o perfil do

curso. O fato de ministrar uma disciplina esporadicamente não favorece a construção de uma identificação. Tomam como base as aulas ministradas nos cursos de Ciências Exatas, o que estão habituados a ministrar e tentam reproduzir isto no curso de LCN. Deste modo há insatisfação dos estudantes, não compreendem os assuntos ministrados, causando reprovações que em alguns casos resultam na evasão.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

ALFA GUIA. **Concepto y Tipología sobre el Abandono**. 2013. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Diagrama-conceptual-basico-abandono.pdf>>. Acesso em: out. de 2015.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará - UFC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 14, n. 52, 2006.

BACKES, Danieli A. P. Análise sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na evasão do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso. In: **Revista de Administração do Sul do Pará (REASP) – FESAR**, Redenção/PA, v. 2, n.1, p. 79-105, jan./abr. 2015. Disponível em:< <http://fesar.com.br/reasp/index.php/REASP/article/view/40>>. Acesso em: Jul. 2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação. 2011, vol.16, n.2, p.355-374. ISSN 1414-4077. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>>. Acesso em: out de 2015.

BARBOSA, João Paulo Gomes; PORTILHO, Lucio Antonio, MIRANDA, Gilberto José, Marcelo Tavares. Adoção do SISU e a Evasão na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 722-738, 2017.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2007.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Laurence. **Análise de conteúdo** (Edição revista e Ampliada). Edições 70. São Paulo, 2016.

BEAN, John p.; EATON, Shevawn Bogdan. The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 3, n. 1, p. 73-89, 2001.

BEAN, John P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in higher education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.

BERGER, Joseph B.; MILEM, Jeffrey F. The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. **Research in higher Education**, v. 40, n. 6, p. 641-664, 1999.

BERGER, Joseph B. Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically based recommendations for practice. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 3, n. 1, p. 3-21, 2001.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Decreto N. 981 - de 8 de Novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Imprensa Nacional.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República (Reforma Rivadávia Corrêa). Coleção de Leis do Brasil. V. 1, p. 492-513, 1911.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 15.530, de 18 de março de 1915**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: Fev. de 2016.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 21.241, de 4 de Abril de 1932**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: Fev. de 2016.

\_\_\_\_\_, LDB. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: Mar. de 2016.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm)>. Acesso em: Mar. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 77.138, de 12 de Fevereiro de 1976**. Concede reconhecimento os Cursos de Ciências, Matemática, Física, Química, Biblioteconomia e Letras da Universidade do Amazonas, com sede em Manaus Estado do Amazonas. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77138-12-fevereiro-1976-425802-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: Julho de 2018.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 99.490, de 30 de Agosto de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99490.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99490.htm)>. Acesso em: Mar. de 2016.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >. Acesso em: Julho de 2018.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Diário Oficial da União, 2007.

\_\_\_\_\_, **Resolução nº 4, d e 13 d e Julho de 2010**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) >. Acesso em: Fev. de 2016.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_, Parâmetros Curriculares Nacionais; SEF, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências naturais. **Brasília: MEC/SEF**, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Alunas e alunos da EJA. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_, PARECER CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: < <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296256/385134> >. Acesso em: Jan de 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 5, p. 9-16, 1993.

CABRERA, Alberto F.; CASTAÑEDA, Maria B.; NORA Amaury; HENGSTLER, Dennis. The convergence between two theories of college persistence. **The journal of higher education**, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTANEDA, Maria B. College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **The journal of higher education**, v. 64, n. 2, p. 123-139, 1993.

CABRERA, Lidia. BETHENCOURT, José Tomás. ÁLVAREZ, Pedro Perez e GONZÁLEZ, Mirian Afonso. **El problema del abandono de los estudios universitarios**. RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa v. 12, n. 2, p. 171-203. 2006. Disponível em: < [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm) > Acesso em: jan de 2016.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2008.

CHAVES, Vanessa de Souza. **Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN.** 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte do Norte - UFRN, Natal, 2016.

CHAIN, Revuelta Ragueb, JÁCOME, Nancy e MARTÍNEZ, Manuel. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio.* México, ANUIES, 2001.

CLAUDINO, Jardel Pereira Santos. **Evasão de Alunos em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Caracterização e Efeitos de uma Reestruturação Curricular.** 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciência e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS. Porto Alegre, 2012.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. **Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na licenciatura em ciências da Universidade Federal do Paraná - setor litoral.** 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO. **Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Avaliação, Campinas, v.1, n.2, p.55-65, 1996.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. **A Formação continuada de professores de ciências percepções a partir de uma experiência.** XXIII Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_08\\_06.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_06.pdf)> Acesso em: Jun. de 2018.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio.** (1897). Lisboa/São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, 1973.

ETHINGTON, Corinna A. A psychological model of student persistence. **Research in higher Education**, v. 31, n. 3, p. 279-293, 1990.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to the theory and Research**, Addison – Wesley publishing, 1975.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra. Formação inicial de professores de ciências na Austrália, Brasil e Canadá: uma análise exploratória. **Ciência & Educação. Bauru**, v. 17, n. 1, 2011.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco, Brasília, 2009.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. 2016. Consultoria Legislativa. Disponível em: < <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239>>. Acesso em: Jul. de 2017.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998.

GOMES, Fernando Costa Fernandes. **A desistência de alunos na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate**. 2011. 617 f., Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2011.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Penso Editora, 2016.

HIMMEL, Erika. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Revista calidad de la educación**, v. 17, p. 91-108, 2002.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. **Toward a definition of mixed method research**. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.2, p. 112-133, 2007.

KIRA, Luci Frare. **A evasão no Ensino Superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: São Paulo, 1998.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

KRÜGER, Júnior Paulo Ricardo; MELLO, Simone Portella Teixeira de; DINIZ, Raquel Martins; SANTOS, Elaine Garcia Dos; NEUENFELDT, Camila Schmalfluss; BARBOSA, Leticia Peter. Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de administração numa universidade pública no sul do Brasil. **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL**, v. 11, 2011.

LAPO, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes. Um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.



LATIESA, Margarita; REPISO, Munoz, Mercedes; GONZALES, Rosa Maria; MARCILLA, Blanco, Aurora. **La investigación educativa sobre la universidad: actas de las jornadas, Madrid, 31 Mayo-1 Junio 1990**. Ministerio de Educación, 1991.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma SISU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. 108 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade de São Paulo, 2016.

LIMA, Edileusa; MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 2, 2014.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; BASTOS, Fernando. Formação inicial de professores de biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**, p. 49-60, 2008.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Cadernos, n. 25, 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. OLIVEIRA, Maurício Pietrocola Pinto de. **A formação dos professores de Ciências para o Ensino Fundamental**. Simpósio Nacional de Ensino De Física, v. 16, p. 24-28, 2005.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013.

MARTÍNEZ, Rizo Felipe; CARRILLO, Irma Flores. **Las Causas de Deserción en la UAA. Un primer acercamiento a partir del estudio de cuatro generaciones de las licenciaturas en educación. Reportes de Investigación de la UAA**. Serie Investigación Educativa, N°12. 1988.

MARTÍNEZ RIZO, Estudio de eficiencia en cohortes aparentes. **Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México, ANUIES**, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZETTO, Selma Elaine; BRAVO, Claudia; CARNEIRO, Sá. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v. 25, n. 6/B, p. 1204-1210, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora: Vozes Limitada, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

Morosini, M. C., de Oliveira Casartelli, A., da Silva, A. C. B., dos Santos, B. S., Schmitt, R. E., & Gessinger, R. M. (2011, November). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In **Congressos CLABES**. Faculdade de Educação – FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. 10 f. p.1-10. 2011.

PASCARELLA, Ernest T. Students' affective development within the college environment. **The Journal of Higher Education**, v. 56, n. 6, p. 640-663, 1985.

PASSOS, Laurizete Ferragut; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não Habilitados e os Programas Especiais de Formação de Professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, 2008.

PERALTA, Christian Díaz. Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 34, n. 2, p. 65-86, 2008.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, 2000.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução: Naila Freitas. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296p.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. 119 f., Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Pulo, 2016.

RIBEIRO, Everton. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciados**. 2015. 127 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Editora Insular, 1999.

\_\_\_\_\_, Dilvo. A educação em guerra. In: **Conferência Nacional de Educação Básica**. 2008.

ROBBINS, Steven B.; KRISTY, Lauver; DAVIS, Daniel; LANGLEY, Ronelle. **Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis**. *Psychological Bulletin*, v. 2, p. 261-288, 2004.

ROCHA, Cleonice Silveira. **Por que eles abandonam? evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas**. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, 2015.

RUFO, Gabriel Fernandes. **Motivos de estudantes para o ingresso e permanência no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**. 2016. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade Unb Planatina, 2016.

SANTOS, Emerson Izidoro dos. **Ciências nos anos finais do ensino fundamental: produção de atividades em uma perspectiva Sócio-Histórica**. Editora: Enzol, São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de Pesquisa para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional. **Cadernos Cedex**, v. 34, n. 94, 2014.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Juana de Carvalho Ramos. **Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em três cursos técnicos subsequentes do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social). Instituto Politécnico de Santarém, 2016.

SILVA, Lenir Maristela; BRIZOLLA, Francéli; SILVA, Luiz Everson da. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, 2013.

SILVA, Marilene de Almeida Viana Reid. **A Evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **Belo Horizonte: Autêntica**, v. 2, 1999.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.

SZERMAN, Christiane. **The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil**. 2015. 65 f. Tese (Doutorado em Economia) - Fundação Getúlio Vargas, 2015.

TARTUCE, Gisela Lobo BP; NUNES, Marina MR; DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.

TAVARES, Daniele Aparecida de Lima. **Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Sociedade e Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Cadernos de Pesquisa, n.49, p. 45-50, 1984.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v.45, n. 1, p.89-125, 1975.

\_\_\_\_\_. Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. **Revista de Educación Superior**. v. 71, n. 18, p. 1-9. Distrito Federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES, 1989.

\_\_\_\_\_. Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. **Perfiles educativos**, v. 62, p. 56-63, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Dispõe sobre o Processo Seletivo Contínuo - PSC, para ingressos nos Cursos de Graduação da Universidade do Amazonas**. Resolução N° 018 de 1998 CONSEPE. Disponível em: < <http://conselhos.ufam.edu.br/consepe/deliberacoes>>. Acesso em: Julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Altera a Res. 018/98- CONSEP, do Processo Seletivo Contínuo - PSC, para ingresso nos cursos de Graduação da Universidade do Amazonas, e dá outras providências**. Resolução N° 014 de 2000 CONSEPE. Disponível em: < <http://conselhos.ufam.edu.br/consepe/deliberacoes>>. Acesso em: Julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Adotar o ENEM com critério único de seleção para 50% das vagas com ingresso em 2010**. Resolução N° 005 de 2009 CONSEPE. Disponível em: < <http://conselhos.ufam.edu.br/consepe/deliberacoes>>. Acesso em: Julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais**. Manaus 2012. Disponível em:<<http://icbccn.ufam.edu.br/attachments/article/7/Ciencias%202010%20PPP%20FINAL.pdf>> Acesso em: Julho de 2018.

VELÁSQUEZ, Johanna Vásquez. VÉLEZ, Elkin Castaño. GÓMEZ, Santiago Gallón, PORTILLA, Karoll Gómez. **Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia**. p. 1-38, 2003. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10495/3627>>. Acesso em: jan de 2016.

VELOSO, Tereza Christina M.A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato grosso, Campus Universitário de Cuiabá - um processo de exclusão. **Série de Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 13, 2013.

VIANNA, José Francisco; AYDOS, Maria Celina Recena; SIQUEIRA, Onofre Salgado. **Curso noturno de Licenciatura em Química – Uma década de experiência na UFMS.** Química Nova, v. 20, n. 2, p. 213-218, 1997.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno.** 2013. 121 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: A EVASÃO EM UMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOB EFEITO DO TIPO DE INGRESSO E DE UMA MUDANÇA CURRICULAR”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Ralkma Belchó Santos

Nome do (a) Orientador (a): Thierry Ray Jehlen Gasnier

.....

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidad@ a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer os motivos que o levou a escolher o curso de Ciências Naturais, suas expectativas sobre a sua permanência ou não nele. Algumas questões que desejamos conhecer são: o motivo da escolha do curso, a forma de ingresso, os motivos de ingresso no curso, os motivos que levaram a sair do curso e as expectativas em prol da docência no curso, entre outras questões.
2. **Participantes da pesquisa:** Essa pesquisa contará com apoio de 32 participantes do curso que saíram ou que colaram grau entre os anos de 2007 a 2012.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você permitirá que o pesquisador utilize os dados em sua pesquisa, mas também se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.
4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista será áudio gravada, com perguntas semiestruturadas, ou seja, o pesquisador pode lhe orientar, ou reformular as perguntas caso as mesmas não estejam claras a seu entendimento.
5. **Riscos e desconforto:** Se em algum momento da entrevista sentir-se desconfortável com algum pergunta, é reservado o direito de não responder ou parar a entrevista como lhe for conveniente. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua

identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a evasão no curso de Licenciatura em Ciências Naturais, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa possibilitar melhorias no curso, evitando a saída de outros estudantes, bem como a melhoria da formação de professores na área.
- 8. Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- 9.** Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Av. General Rodrigo. Octávio, 6200, Coroado I. Cep: 69080-900. Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Setor Sul, Manaus, AM, Instituto de Ciências Biológicas - ICB 01, Laboratório de Ecologia, ou pelos telefones (92) 3236-5699 ou (92) 99259-9130, ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.**

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
Individual	Autoconceito	Como você se descreveria como aluno?
		Do que mais gosta em você?
		Quais seus “pontos fracos”?
	Decisão	(Evadido) Como foi a sua decisão de sair?
		(Egresso) Você chegou a cogitar em desistir do curso? por que? por que permaneceu?
	Estrutura	Idade?
		Nível de ensino?
		Estado civil?
		Possui filhos?
		Local de residência?
Casa própria ou alugada?		
Institucional	Família	Com quem você mora?
		Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
		Como era sua relação com familiares na época?
		Como seus familiares e as outras pessoas ao seu redor lidaram com a tua escolha?
	Escola	Como foi sua trajetória escolar antes da universidade?
		Teve alguma orientação profissional quanto a escolha? Ela influenciou?
		Quais informações você tinha sobre o curso de licenciatura em ciências em geral e sobre o da UFAM em particular, sobre a profissão e sobre o mercado?
		Como foi a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Naturais?
		Este curso foi a sua primeira opção? Por quê?
		Qual era, ou é, seu objetivo com o curso? estava determinado a concluí-lo, ou foi uma forma de aprimorar seus conhecimentos para ingressar em outro?
		Quais eram suas expectativas em relação a ele?
		Foram correspondidas? Por quê?
		O que te levou a sair/continuar (de) nele?
		Se arrepende, ou se arrependeu, de ter saído/feito (d) o curso? por quê?
		O que dificultou sua permanência nele?
		Como você avaliaria seu desempenho no curso?
		Como avalia a estrutura física, administrativa e educacional da UFAM, ICB, do curso?
		Por que motivo você acha que alguns de seus colegas abandonaram o curso?
		Como você avalia o conhecimento e a conduta de seus professores?
		O que você achou do currículo, das disciplinas, das metodologias do trabalho utilizadas no curso?



		O que você pensa da instituição como um todo?
		Se fosse você a promover o curso o que faria diferente?
		Tem vontade de fazer outro curso na UFAM?
		Como você acha que a Universidade poderia ajudar o aluno que pensa em desistir do curso?
	Social	Me fale da turma, como era, fez amigos lá?
		Descreve o teu cotidiano na universidade, que atividades você desenvolvia?
		Como era a relação com os professores e a instituição de forma Geral?
		Alguém apoiou decisivamente para sua conclusão no curso?
		Como era sua vida social na época do curso?
		Descreva, caso tenha acontecido, alguma situação muito estressante durante o curso
		Descreva, caso tenha acontecido, alguma situação muito positiva emocionalmente relacionada com o curso.
		Até que ponto estas situações poderiam ter influenciado na tua tendência a ter permanecido ou desistido do curso.
		Até que ponto situações genéricas (menos marcantes) poderiam ter influenciado na tua tendência a ter permanecido ou desistido do curso.
		SOCIAL
Você teve emprego durante o curso? Como isto influenciou a realização do curso?		
Questões financeiras foram decisivas na tua permanência/desistência do curso?		
Houve apoio financeiro da instituição (bolsas, etc.)		
Além da questão financeira, como você se sentia durante o curso sobre as expectativas de satisfação profissional;		
Como se sente agora?		
Egressos: Quais as suas perspectivas em relação à carreira docente como professor de Licenciatura em Ciências Naturais?		
O que está fazendo no presente e o que pretende fazer no futuro?		
Evadidos: Como ficou a tua vida depois de sair do curso; houve arrependimento?		
O que está fazendo no presente e o que pretende fazer no futuro?		

Este guia fundamenta-se nos trabalhos de Sales (2014), Silva J. (2016) e Claudino(2017) e tem como objetivo orientar as entrevistas com os sujeitos evadidos e egressos, sendo o mesmo flexível pois a entrevista foi semiestruturada.