



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

**EVASÃO DE ALUNOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CARACTERIZAÇÃO E EFEITOS DE UMA
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

JARDEL CLAUDINO PEREIRA SANTOS

MANAUS – AM

2017

JARDEL CLAUDINO PEREIRA SANTOS

**EVASÃO DE ALUNOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CARACTERIZAÇÃO E EFEITOS DE UMA
REESTRUTURAÇÃO 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, linha de pesquisa Formação de professores de Ciências e Matemática.

ORIENTADOR: PROF. DR. THIERRY RAY JEHLIN GASNIER

MANAUS – AM

2017

Ficha Catalográfica

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

S237e Santos, Jardel Claudino Pereira
Evasão de alunos em um curso de licenciatura em Ciências
Biológicas: caracterização e efeitos de uma reestruturação
curricular / Jardel Claudino Pereira Santos. 2017
190 f.: il. color; 31 cm.

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

1. evasão. 2. licenciatura. 3. ciências biológicas. 4. reestruturação
curricular. 5. motivação. I. Gasnier, Prof. Dr. Thierry Ray Jehlen II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

JARDEL CLAUDINO PEREIRA SANTOS

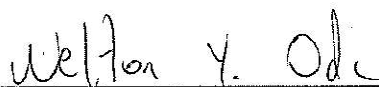
**EVASÃO DE ALUNOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: CARACTERIZAÇÃO E EFEITOS DE UMA
RESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

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.

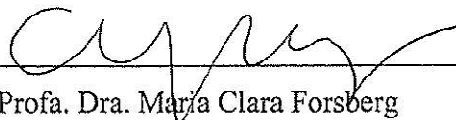
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Thierry Kay Jehlen Gasnier
Orientador



Prof. Dr. Welton Yudi Oda
Membro Interno



Prof. Dra. Maria Clara Forsberg
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que lutaram pela minha educação e me deram possibilidades de crescer na carreira docente;

À Livia, que, apesar de estarmos em caminhos diferentes, me ajudou nos momentos que mais precisei de apoio;

Aos meus amigos queridos pela força que deram durante essa jornada;

A saudosa Maria do Carmo Araújo de Souza, conhecida como “Mariazinha”, secretária e figura simbólica do Instituto de Ciências Biológicas, além de prestar um excelente serviço de orientação aos estudantes da época, nunca me esqueço do carinho e das intermináveis conversas.

Ao Bob, o finado bichano de estimação que me deu força emocional de carinho, aliviando a pressão por ter realizado nesta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Thierry Gasnier, pela estima, amizade e dedicação nesta orientação, ao ter paciência em escutar meus anseios, além de benevolência quanto às etapas desta dissertação e uma convivência de profundo aprendizado.

Ao Professor Dr. Sérgio, da área de Ecologia do ICB pelo incentivo e as palavras de carinho e conforto nos momentos de angústia com a coleta.

A Solange Huber, responsável pelo Arquivo Geral da PROEG, pela disponibilidade dos registros e dados necessários que colaboraram com informações gerais sobre os formados e evadidos do curso de Ciências Biológicas.

A Prof. Dra. Sidilene Farias, pelas sugestões de referenciais teóricos no início desta dissertação, além de me conferir novos conhecimentos e me ajudar a crescer profissionalmente.

Ao professor Msc. Saulo Seiffert, pelos ensinamentos e orientações na minha carreira acadêmica, além da estimada amizade.

À todos os entrevistados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que tiveram a gentileza de estarem a disposição para colaborar para esta pesquisa.

À todos os colegas do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), que estiveram comigo nesta jornada.

Em especial a Antônio, Willam, Elvécio, Rafael, Suelene, Eliane e Edilene, pela amizade, companheirismo e incentivo para sempre seguir em frente.

À todos os professores do PPGECIM que me deram a chance de fazer parte do programa, e proporcionaram conhecimentos que fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos secretários do PPGECIM, Wagner e Saulo que nunca mediram esforços para me ajudar quando pedia algo, pela amizade e apoio.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação pelas contribuições e conhecimentos que tornaram meu trabalho muito mais significativo.

À coordenação do PPGECIM pelo apoio, paciência e incentivo nessa jornada.

E à todos os meus amigos que de forma direta e indiretamente me ajudaram de algum modo nessa caminhada.

RESUMO

CLAUDINO, J. P. S. **A evasão de alunos em um curso de licenciatura em ciências biológicas: caracterização e efeitos de uma reestruturação curricular.** 2017. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

A evasão de estudantes de cursos de licenciatura é um dos principais problemas no atendimento da demanda crescente de professores de nível fundamental e médio e tem sido preocupação de políticas públicas. O fenômeno da evasão é complexo, condicionado a diversos fatores inter-relacionados, varia entre áreas do conhecimento, entre cursos de uma mesma área e ao longo do tempo dentro de um mesmo curso, de forma que a influência de alguns fatores ainda não está bem compreendida. Na década de 2000, os cursos de licenciatura pelo país passaram por mudanças curriculares, sob as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, que poderiam influir sobre o fenômeno da evasão discente em licenciaturas. Neste contexto, buscamos avaliar os fatores que influem na evasão em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1997 a 2010, antes e depois de uma reestruturação curricular em 2003. Investigamos as causas de desistência de alunos evadidos e a persistência de alunos formados em diferentes anos e comparamos as causas de desistência e persistência em um currículo de licenciatura como única opção que se transformou em licenciatura por opção. Participaram deste estudo 16 ex-alunos (oito evadidos e oito formados) do curso, para preenchimento de questionário e realização de entrevista. Analisamos o Projeto Político Pedagógico de 2003 e comparamos as estruturas curriculares de 1986 (currículo anterior) e 2003 e utilizamos o método de análise do conteúdo para avaliar as entrevistas. Verificamos que os motivos de evasão no curso envolveram a incompatibilidade de carga horária do curso e o tempo para atividades pessoais, dificuldades relacionadas ao desempenho nas disciplinas, o desinteresse ou falta de perspectiva com a carreira docente, incluindo as baixas perspectivas salariais e as condições de trabalho da profissão, excesso de ênfase em conteúdos biológicos em detrimento aos conteúdos pedagógicos, eventuais abalos psicológico durante a vivência acadêmica e as dificuldades financeiras. A reestruturação curricular de 2003 contribuiu por dar a opção de escolha ao estudante entre um curso de licenciatura e um de bacharelado e permitiu dar uma ênfase melhor à formação docente. Entretanto verificamos que pouco contribuiu a identidade docente e redução da evasão discente. Discutimos as características da evasão neste curso comparando nossos resultados com outros estudos sobre evasão em licenciaturas e as necessidades de ações complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para se trabalhar a identidade docente durante o curso, o que poderia reduzir a evasão durante o curso e determinar uma inserção mais efetiva na profissão.

Palavra-chave: evasão, licenciatura, ciências biológicas, reestruturação curricular, motivação.

ABSTRACT

CLAUDINO, J. P. S. **The evasion of students in a degree in biological science course: characterization and effects of curricular restructuring.** 2017. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

The evasion of undergraduate students is one of the main problems in attending the growing demand of primary and secondary teachers and has been a concern of public policies. The phenomenon of evasion is complex, conditioned by several interrelated factors, varies between areas of knowledge, between courses in the same area and over time within the same course, so that the influence of some factors is still not well Understood. In the 2000s, undergraduate courses across the country underwent curricular changes, under the National Curriculum Guidelines for Teacher Formation ("Licenciatura"), which could influence the phenomenon of student dropout in undergraduate degrees. In this context, we sought to evaluate the factors that influence evasion in the undergraduate course in Biological Sciences of the Federal University of Amazonas from 1997 to 2010, before and after a curricular restructuring in 2003. We investigated the causes of dropout of students evaded and the persistence of students graduated in different years and we compared the causes of dropout and persistence in a degree curriculum in "Licenciatura" in Biological Science compared to a new curriculum of Biological Science with "Licenciatura" as option from the beginning. Sixteen students from the course (eight evaded and eight graduated) participated in this study, to complete a questionnaire and conduct an interview. We analyzed the Pedagogical Political Project of 2003 and compared the curricular structures of 1986 (previous curriculum) and 2003 and used the content analysis method to evaluate the interviews. We verified that the reasons for avoidance in the course involved the incompatibility of the course workload and the time for personal activities, difficulties related to performance, disinterest or lack of perspective with the teaching career, including the low salary perspectives and the conditions of work of the profession, excessive emphasis on biological content in detriment of pedagogical contents, possible psychological upsets during the academic experience and financial difficulties. The curricular restructuring of 2003 contributed to give to the student the option of choosing between a bachelor's degree and a "Licenciatura" course and allowed a better emphasis to be placed on teacher education. However, we verified it contributed little to the teaching identity and reduction of student dropout. We discussed the characteristics of dropout in this course comparing our results with other studies on dropout in undergraduate degrees and the need of complementary actions to the National Curriculum Guidelines to work on the teaching identity during the course, which could reduce dropout during the course and determine an insertion more effective in the profession.

Key- words: dropout, degree, biological science, curricular restructuring, motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema das Entrevistas com Evadidos e Formados.	58
Figura 2: Relação do Número de Formados por Ano de Conclusão.....	68
Figura 3. Representação do Fator de Origem das Motivações dos Evadidos.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Hábitos dos Estudantes”	72
Quadro 2. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “A Escolha”	75
Quadro 3. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Informações Prévias sobre o Curso”	80
Quadro 4. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Expectativas Iniciais”	82
Quadro 5. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Aptidão para Docência”	85
Quadro 6. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Apoio Familiar na Escolha”	87
Quadro 7. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Adaptação a Universidade”	90
Quadro 8. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Expectativas Cumpridas”?	94
Quadro 9. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Estrutura e Integração Acadêmica”	97
Quadro 10. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Cotidiano e Atividades”	102
Quadro 11. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Auto Avaliação de Desempenho”	106
Quadro 12. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Situações Estressoras”	109

Quadro 13. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Decisão de Sair”	113
Quadro 14. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Motivo de Saída”	114
Quadro 15. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Planejamento da Saída”	117
Quadro 16. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Apoio para Decisão”	119
Quadro 17. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Vivência pós-Evasão”	121
Quadro 18. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Atitudes para Mitigar a Evasão”	123
Quadro 19. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Oportunidade e Tempo de Carreira Docente”	126
Quadro 20. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Expectativas e Dificuldades da Carreira Docente”	128
Quadro 21. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Capacitação da Carreira Docente”	131
Quadro 22. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Apoio para a Decisão de Persistir ou Desistir”	133
Quadro 23. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Vivência para Pós-Formados”	135
Quadro 24. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Atitudes para Mitigar a Evasão no Curso e na Carreira Docente”	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CEP - Conselho de Ética e Pesquisa

CONSUNI - Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas

CNE - Conselho Nacional de Educação

EUA - Estados Unidos da América

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAE - Modelo de Atrito do Estudante

MCPE - Modelo Casual de Permanência do Estudante

MEA - Modelo de Envolvimento de Astin

MEC - Ministério de Educação

MIAE - Modelo Integrado de Ajustamento do Estudante

MIE - Modelo de Integração do Estudante

MIR - Modelo Integrador de Robbins

MIRE - Modelo Integrado de Retenção do Estudante

PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP - Plano Político Pedagógico

PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

TLCE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Apresentação	18
Capítulo 1. Introdução	21
1.1. Evasão no Ensino Superior.....	21
1.2. Os Estudos sobre a Evasão na Licenciatura no Contexto Brasileiro	25
1.3. A Atratividade Docente	27
1.4. Reestruturação Curricular nos Cursos de Licenciatura e a Relação com a Evasão do Estudante no Ensino Superior	29
Capítulo 2. Fundamentação Teórica.....	34
2.1. Modelos Teóricos de Evasão.....	34
2.2. Evasão, Currículo, Formação e Identidade Docente.....	42
2.3. Atitudes e Motivação no Ambiente de Ensino e a Carreira Docente	47
Capítulo 3. Questão de Pesquisa e Metodologia	53
3.1. Questões-Problema e Objetivos	53
3.2. Tipo, Local do Estudo, Instrumentos de Coleta de Dados.....	54
3.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	56
3.4. Análise de Dados.....	59
3.5. Casuística (Amostragem)	62
3.6. Análise Crítica dos Riscos e Benefícios.....	63
Capítulo 4. Resultados e Discussão	64

4.1. A Reestruturação Curricular e a Formação dos Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	64
4.2. Perfil e Resultados dos Macro-Contextos com Evadidos e Formados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	69
4.3. Discussão sobre Evasão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológica e a Mudança Curricular	140
Considerações Finais	156
Referências	159
APÊNDICES.....	176
Consentimento Livre e Esclarecido	189

Apresentação

Iniciei minha vida acadêmica cursando Licenciatura em Ciências Naturais na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2004. Nesta época, ainda estava tentando descobrir se fiz a escolha correta, pois me via envolvido em outras áreas que não tinham relação com ensino. Passei por dúvidas sobre se eu continuaria no curso, mas, persisti e com o tempo, participando de projetos de extensão como o Clube de Ciências da UFAM e o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), comecei a gostar da ideia de me tornar um professor. Com a descoberta desta afinidade ao final do curso, fiquei seguro de que esta seria minha carreira profissional. No mesmo ano que conclui minha graduação, eu ingressei como professor substituto na área de ensino do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Amazonas. Esta foi minha primeira experiência profissional, ministrando aulas para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Naturais, em disciplinas de Estágio Supervisionado, Instrumentação para o Ensino e outras disciplinas da área pedagógica.

No mesmo período, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), em nível de mestrado. Naquele momento iniciei uma nova etapa de minha carreira acadêmica e profissional. No princípio desta jornada, eu e meu orientador conversamos sobre qual tema poderia ser desenvolvido para esta dissertação e decidimos trabalhar com o problema de evasão na licenciatura, pois este era um tema candente nas discussões sobre formação docente na educação. O curso que escolhemos para investigar foi o de Licenciatura de Ciências Biológicas, já que era este curso que eu e ele (também professor do Departamento de Biologia) trabalhávamos.

Gostei do tema porque pensei que poderia aprender e contribuir com a melhoria do curso; estávamos preocupados com número reduzido de formados na licenciatura nos últimos anos e pensamos que esta investigação poderia contribuir para futuras ações para diminuir a evasão. E conforme avançavam os estudos, me identificava cada vez mais com o tema. Procurei saber a respeito de modelos teóricos de evasão e percebi a abrangência deste tema no Brasil. Evasão era um

problema crônico em diversos cursos em universidades do País, públicas ou particulares, principalmente nas licenciaturas.

A partir desta percepção, comecei a planejar como faria para investigar o problema de evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O auxílio de meu orientador foi vital neste desenvolvimento, por sua experiência como coordenador de curso de Ciências Biológicas na época da sua reestruturação em 2003, além do longo tempo de experiência lecionando para este curso. A partir de sua sugestão, me interessei em investigar um período que abrangesse 1997 a 2010. A razão disto foi devido a uma das mudanças curriculares que o curso teve, em 2003. Logo, me interessou não apenas investigar os motivos que levariam os estudantes deste período a evadir, mas, se houve algum efeito da mudança curricular sobre essa questão.

Neste estudo foi incluído não apenas a percepção dos evadidos, como também a dos graduados no curso neste período, de forma a acrescentar mais informações a respeito da evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Nessa perspectiva, este texto está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo mostra uma breve apresentação do conceito de evasão e a história sobre o problema de evasão na Educação, incluso alguns dos primeiros estudos realizados no mundo. Será abordado a respeito do contexto brasileiro, onde começaram os estudos sobre a evasão na licenciatura e o que se tem avançado na última década. Também, a respeito da atratividade docente e as dificuldades que licenciados passam por esta carreira, por ser um objeto pertinente para compreender a evasão na licenciatura. E, finalizando esse capítulo, será tratado a respeito de reestruturação curricular e o impacto disto em cursos de formação na licenciatura pelo país.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico sobre evasão deste estudo, através dos modelos teóricos e seus aspectos, que servirão de base para os macro-contextos das entrevistas com evadidos e formados. Logo após, será tratado a respeito de questões que envolvem o currículo, formação e identidade docente de forma a reforçar a compreensão sobre o efeito de mudança curricular e os motivos

de evasão na Licenciatura. Finalizando, será apresentado os referenciais sobre atitudes e motivações no ensino e na carreira docente.

O terceiro capítulo mostra o percurso metodológico da pesquisa que construímos para responder a questão da pesquisa à luz do referencial teórico adotado. Incluiu-se informações sobre o cenário da pesquisa, sujeitos envolvidos, técnicas e coletas de dados, bem como o modo foi realizada a análise dos dados.

O quarto e último capítulo apresenta os resultados da caracterização do perfil dos entrevistados através da análise dos instrumentos de coleta de dados, levando em consideração os macro-contextos provenientes dos referenciais de evasão. A discussão deste estudo apresenta uma caracterização da evasão geral e na licenciatura, destacando os aspectos positivos e negativos da mudança curricular no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Por fim, nas considerações finais, foram ressaltados os pontos importantes deste estudo, perspectivas e contribuições que poderá oferecer a respeito desta problemática.

Capítulo 1. Introdução

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a complexidade do conceito de evasão e de como os autores se dividem a respeito da mesma. Destaca-se a história do problema da evasão nas universidades e quais são os estudos, modelos e relatórios que se propuseram a dar um panorama deste fenômeno. Na caracterização de evasão, serão apresentados alguns estudos que tiveram uma grande contribuição na reflexão sobre o problema e o como estes têm contribuído para esclarecer as razões da desistência dos estudantes, além de uma descrição sobre o perfil dos que escolhem a licenciatura. Por fim, este capítulo fecha com um balanço sobre a reestruturação curricular nos cursos do país e sua relação com a evasão.

1.1. Evasão no Ensino Superior

A evasão em si, é um conceito complexo e existem autores que fazem inúmeras releituras a respeito do conceito. Para Bueno (1993), a “evasão” distingue-se de “exclusão”, onde a primeira corresponde “a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade” e a segunda “implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante”. Estudos posteriores apresentaram conceitos como “a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino” (GAITOSO, 2005; MOROSINI *et al.*, 2012); a “perda” ou “fuga” de alunos da universidade (KIRA, 1998); ou saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso (BAGGI & LOPES, 2011; MOROSINI *et al.*, 2012). Há estudiosos que distinguem evasão de “mobilidade”, criticando a utilização de conceituação uniforme na abordagem de processos heterogêneos, apresentada, por Ristoff (1995; MEC/ANDIFES, 1996).

Alguns estudos posteriores abordaram especificamente a evasão no Ensino Superior. Para Polydoro (1995) a evasão consiste no abandono de um curso para um eventual ingresso em outro, não importando o tempo que o estudante leve para este retorno, pois isto é indeterminado. A evasão do sistema consiste no abandono do sistema universitário, sem retorno a outro curso superior. Cardoso (2008) e Morosini *et al.* (2012) colocam a definição por seguintes nomenclaturas: a evasão aparente – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro e a evasão real – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

Os estudos de evasão no Ensino Superior começaram na segunda metade do séc. XX., em um contexto no qual os currículos educacionais estavam passando por transformações por conta dos avanços na ciência e a corrida espacial, após a II Guerra Mundial (CHASSOT, 2000; 2014). Nas universidades, as mudanças não seriam diferentes, principalmente por estarem acompanhando as transformações sociais que o mundo estava passando (ROSSATO, 2005).

Os estudos educacionais começaram a acompanhar e registrar essa mudança (SPADY; ASTIN, 1970 *apud* TINTO, 1975) e, neste contexto, surgiria um dos primeiros modelos teóricos sobre evasão no Ensino Superior, nos EUA. As mudanças curriculares no sistema americano de educação promoveram mudanças quanto ao perfil dos estudantes que ingressavam no Ensino Superior na década de 1960 e 1970. Cada vez mais, estudantes de baixa renda estavam tendo oportunidade de frequentar o espaço acadêmico. Questões individuais (preparação do estudante, o apoio familiar) e sociais (gênero, raça, dentre outros) estavam ficando cada vez mais relevantes de se avaliar em estudantes no Ensino Superior.

Em 1975, o “Modelo de Integração do Estudante” (MIE), um dos primeiros modelos teóricos sobre evasão, a partir de um estudo chamado “Evasão em Ensino Superior: uma revisão e síntese teórica de uma pesquisa recente” (da tradução: *“Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research”*), de Vicente Tinto, usando dados sobre estudantes ingressos desde a década de 1960 para estabelecer não apenas os fatores que levavam o estudante a evadir, como também, um modelo padrão de análise de evasão para universidades do Ensino Superior a partir da verificação do nível de envolvimento do estudante com a instituição ao qual este faz parte (TINTO, 1975). Este estudo pioneiro tornou

Tinto reconhecido nesta área e seu estudo foi pioneiro e influenciador de muitas publicações que viriam a seguir no contexto internacional de evasão. Mais à frente, o capítulo seguinte descreverá melhor a respeito do MIE e outros modelos teóricos.

A partir da década de 80, os estudos avançavam em muitos países, influenciando universidades a repensarem seus currículos de forma a atender ao perfil dos estudantes que desejavam ingressar no Ensino Superior e fazê-los persistir no processo acadêmico (LATIESA, 1992). Um dos primeiros relatórios internacionais sobre evasão, conhecido como “Relatório LATIESA”, coletou dados sobre a evasão nas universidades europeias e norte-americanas, no período de 1960 a 1986, apesar de ter sido publicado somente em 1992, pela Universidade de Madrid, na Espanha. Parte do relatório, com um panorama descritivo, mostrou resultados de alguns destes países quanto aos números da evasão. Os melhores rendimentos do sistema universitário em termos de baixa evasão ocorreram na Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto que os piores resultados se vinham dos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. Nos EUA, por exemplo, apontava a autora, as taxas de evasão estão em torno de 50%, estando essa porcentagem constante nos últimos trinta anos; a mesma constância verifica-se na França onde as taxas, em 1980, variavam entre 60% a 70% em algumas universidades. (LATIESA, 1992; MEC/ANDIFES, 1996; GARCIA *et al.*, 2000).

Os estudos na América Latina começaram a aparecer no início da década de 1990, quando este tema começou a dividir a atenção de educadores preocupados em verificar os índices de formação estudantil no Ensino Superior neste continente. Inspirados em estudos e modelos internacionais consolidados, um destes primeiros estudos foi realizado em 1992, na Argentina, como parte do Programa de Melhoria do Sistema de Informação Universitária (GARCIA *et al.*, 2000). Este programa analisava o desempenho das universidades naquele país e levantava as causas do problema naquele contexto.

A iniciativa do país vizinho e os relatórios internacionais sobre evasão levaram o Brasil a tomar iniciativas quanto a investigar o problema e saber o panorama de formação das universidades. A evasão de estudantes do Ensino Superior se tornou alvo das políticas públicas quando passou a figurar entre os indicadores da planilha de alocação de recursos para as universidades do sistema

federal do país, na segunda metade da década de 1990, apesar dos estudos de Bueno (1992) e Ristoff (1995) serem bastante reconhecidos e terem trazido o tema para o contexto nacional, alguns anos antes (MEC/ANDIFES, 1996; GARCIA, 2000).

Em 1996, com a instituição de uma comissão realizada 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”, como o objetivo de efetuar um levantamento extenso acerca do tema com abrangência nacional. Esta iniciativa se constituiu em um primeiro esforço conjunto de diferentes instituições de ensino superior pública (IES) para organizar, de forma sistemática, um estudo que definiu uma fórmula de cálculo, objetivando identificar as causas e talvez, propor soluções. O trabalho desta comissão concluiu que os fatores predominantes da evasão são de três ordens: fatores individuais, fatores internos e fatores externos.

Os fatores individuais, relacionado aos estudantes, apontam relação com as habilidades de estudo, a 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, desinformação a respeito da natureza dos alunos, e a descoberta de novos interesses que levam à realização de um novo vestibular.

Os fatores internos, relacionado aos cursos e instituições, indicam: currículos desatualizados, alongados, rígidas cadeias de pré-requisitos; falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; critérios impróprios de avaliação do desempenho discente por parte dos docentes; 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; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização de vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

Os fatores externos, estes de ordem mais conjuntural, são denominados de “variáveis socioculturais e econômicas” (POLYDORO, 1995; ADACHI, 2009) e

estariam relacionados ao: mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais.

Como resultado final, o estudo desta comissão organizada pelo MEC e pela ANDIFES focou apenas em levantar as causas e realizar um levantamento da situação da formação universitária no país. As propostas sugeridas foram apenas pontuais para a solução do problema, como o aumento de opções de cursos nas IES, a capacitação de funcionários que compõem as coordenações de curso para atendimento e orientação do estudante, melhoria das estruturas das IES e nos cursos, dentre outras. Apesar disso, a grande contribuição consistiu na realização de inúmeros estudos sobre evasão, que começaram a aparecer no país, principalmente após a virada do século, na década de 2000. Os diferentes contextos em que os estudos foram realizados (instituições e cursos, educação à distância, bacharelado, licenciatura, dentre outros) fizeram com que a abordagem sobre evasão enriquecesse de forma exponencial, mesmo que esta seja tema recente, com poucos anos de estudo no país (SILVA FILHO, 2007; ADACHI, 2009; MOROSINI *et al.*, 2012; CASTRO & TEIXEIRA, 2013).

Entretanto, as pesquisas sobre este tema encontram obstáculos, tais como as falhas na caracterização do termo evasão e o desacordo em como interpretar os índices de evasão, pois, normalmente, acabam visando apenas uma quantificação do problema, havendo poucas pesquisas que tratem qualitativamente a questão (MOROSINI *et al.*, 2012).

1.2. Os Estudos sobre a Evasão na Licenciatura no Contexto Brasileiro

No Brasil, desde o final da década de 1990, tem sido característica da abordagem da temática “evasão no Ensino Superior” os estudos apresentarem uma visão mais complementar a respeito do quadro geral de evasão (POLYDORO, 1995; CUNHA, 1999; GARCIA *et al.*, 2000; GAITOSO, 2005; BARDAGI, 2007; CARDOSO,

2008; ADACHI, 2009; BAGGI & LOPES, 2011; MOROSINI *et al.*, 2012; CASTRO & TEIXEIRA, 2013). Tais estudos tentam elucidar o fenômeno sob a ótica dos estudantes que evadem do Ensino Superior e dependem do contexto que os estudantes evadidos estejam inseridos, o tipo de instituição (pública ou particular), o tipo curso e habilitação (“bacharelado” ou “licenciatura”).

Após a rápida expansão dos estudos de evasão, alguns destes começaram a abordar especificamente o problema de evasão em cursos de licenciatura. E, por mais que haja comparações quanto ao tipo de evasão e perfil dos estudantes que evadem com outras habilitações, a evasão na licenciatura chama a atenção especial por possuir um contexto que lida não somente com a desvalorização dos cursos de licenciatura, mas aos problemas ligados a carreira docente, como a desvalorização profissional, a questão salarial e as condições de trabalho (GATTI, 2009b). Por estes fatores, os estudos de evasão na licenciatura puderam aprofundar os motivos que levam o estudante a desistir, caracterizando melhor este tipo evasão, fazendo-a se distinguir dos motivos de evasão nas outras habilitações.

Os resultados começam a descrever melhor a realidade preocupante do problema de evasão na licenciatura, principalmente em relação a como este confronta a consecução das políticas públicas de acesso dos estudantes ao sistema educacional, a ampliação do acesso dos estudantes, e, conseqüentemente, a necessidade de formação de professores para o atendimento dessa demanda. A evasão é um fator que contribui de forma a dificultar a concretização dessa política e os esforços de inclusão barram na pouca geração de docentes para atuarem em todos os níveis educacionais (ARRUDA *et al.* ; MOREIRA & SANTOS, 2006; GOMES & MOURA, 2008; CASTRO & MALACARNE, 2011; SILVA *et al.*, 2012; ALKIKMIN *et al.*, 2013; CARVALHO & OLIVEIRA; LIMA & MACHADO; DAITX, 2014; MASSI & VILANI; RAFAEL *et al.*, 2015).

Um levantamento nacional recente feito por Vitelli (2014), com dados com informações de 1.027 estudantes, ingressantes, em cursos de licenciatura, a partir de 2007, envolvendo todas as formas de ingresso, 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, mesmo em uma universidade pública” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007 *apud* VITELLI, 2014, p.6).

O percentual da evasão obtido, considerando a concepção de evasão de seis semestres consecutivos sem matrícula, independente de curso, foi de 65,73% em cursos de licenciatura em 2007.

A pesquisa de Vitelli (2014) levou em consideração o cenário de crescimento de incentivo de políticas educacionais que promovem a facilidade de acesso, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que prevê a ocupação de vagas ociosas em universidades privadas; o Programa Consolidação das Licenciaturas (ProDocência), 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 e busca articular o Ensino Superior ao Médio.

Todas estas ações se apresentam como programas que vão atuar na facilidade de acesso e de busca da permanência dos estudantes no Ensino Superior. Mesmo assim, o fenômeno da evasão na licenciatura ainda se defronta com uma realidade que vai além de uma política de acesso e condições do estudante se manter na graduação, seja pública ou privada.

1.3. A Atratividade Docente

A maioria dos trabalhos sobre evasão na Licenciatura tem dado ênfase em descrever os problemas decorrentes da desistência dos estudantes dessa habilitação, se atendo apenas a um curso de uma IES escolhida, usando estudo de caso ou abordagens mais descritivas sobre o problema. O curso abordado no presente estudo é uma licenciatura em Biologia, que, em todo país, sofre um problema atenuado com a evasão se comparado aos cursos de licenciatura em como Matemática, Física, Química, Letras e Geografia (SILVA FILHO *et al.*, 2007; CASTRO, 2011). Ainda, segundo os últimos dados, observa-se historicamente que

estes são os que mais sofrem com fenômeno pelo país, segundo a maioria dos estudos de teses e artigos que levantaram o problema de evasão em suas áreas (PAZ, AZEVEDO, 2005; ARRUDA *et al.* ; PASSOS, 2006; CASTRO, MALACARNE, 2011; RIBEIRO *et al.*, 2008; GATTI *et al.* 2009b; CAMPOS, 2012; SILVA *et al.*, 2012 *apud* MOROSINI *et al.*, 2012; SANTANA, 2016).

Primeiro, o desprestígio crescente dos cursos de licenciatura tem representado um alerta para as políticas públicas, não apenas quanto à oferta de vagas para professores da rede municipal e estadual para preenchimento das vagas no sistema de ensino (GATTI *et al.*, 2009a), como também, no que condiz com a questão salarial (SOUZA; DIAS, 2008 *apud* CASTRO; MALACARNE, 2011; GATTI *et al.*, 2009a, MOROSINI *et al.*, 2012). Estes são fatores clássicos de condução de uma expectativa baixa do curso no qual ingressam em relação a outros fatores já salientados pelos demais estudos e apontados aqui.

Segundo, a discussão sobre o assunto é pertinente, pois, mediante os dados mais recentes do censo do Ensino Superior de 2013 (INEP/MEC, 2014), mostra-se que a licenciatura teve um crescimento baixo de 0,6% de 2003 até 2013 no ingresso da carreira, se comparado à graduação do tecnólogo, de 5,4% e o bacharelado, de 4,4% em todo país. Neste período final, houve acentuadas quedas de egressos deste tipo de modalidade, mostrando queda de 4%, ao mesmo tempo em que bacharelado e a graduação de tecnólogo apresentavam crescimento respectivamente de 16,2% e 10,3% neste período. Uma queda no número de formandos em cursos de licenciatura que pode estar indicando algo além da mudança de perfil dos que buscam a profissão.

Terceiro, os dados do censo de anteriores, retirado do relatório de atratividade da carreira docente da Fundação Carlos Chagas (GATTI *et al.*, 2009a), mostra que houve na época uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação seria mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%), influenciando na quantidade alarmante de professores de Física, Matemática, Química e Biologia. O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises

do Exame Nacional do Ensino Médio (INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com língua, leitura, escrita e compreensão de texto.

Quarto, a maioria dos estudantes são provenientes dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Gatti (2009b) aponta que se trata de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes, influenciando as motivações pela carreira docente.

1.4. Reestruturação Curricular nos Cursos de Licenciatura e a Relação com a Evasão do Estudante no Ensino Superior

Antes do encerramento da década de 1990, havia um consenso entre os educadores de que era necessário não apenas atender ao aumento de vagas na carreira docente no ensino público, mas capacitar melhor os formados para que estes estivessem preparados para o exercício da profissão. Nesta perspectiva, era necessário rever a forma como os cursos de licenciatura estavam sendo estruturados (SOUZA, 2001). Como forma de combater a desmotivação dos estudantes para a licenciatura e outros problemas que envolvem a formação docente, o MEC estava prestes a iniciar uma nova empreitada para promover ações que impactassem diretamente a licenciatura.

As discussões sobre as últimas reestruturações curriculares levadas a cabo nas IES de todo o país iniciaram-se com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e conhecida como a de nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir de sua promulgação, e com base em seu artigo 53, inciso II, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs, dentre outras medidas

complementares à lei, a criação de diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de ensino superior do país. O resultado deste processo culminou em novas diretrizes sugeridas e publicadas em Diário Oficial pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2002) a partir do ano 2002, no qual os cursos precisavam reestruturar seus currículos e adequá-los aos novos parâmetros que o MEC recomendava. O exemplo de uma destas ações era contemplar mais horas de conteúdo pedagógico na licenciatura e desvinculá-la com a criação do bacharelado, para o caso de cursos que tinha a licenciatura única, nos moldes de currículos '3+1', onde os três primeiros anos estudavam-se os conteúdos específicos e no quarto ano as disciplinas pedagógicas (SOUZA, 2001).

Como forma de entender o contexto desta mudança curricular, partimos do conceito do que são currículos. Estes são geralmente definidos como um “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional” (MENEZES; SANTOS, 2002 *apud* BOSSLE, 2011). A partir deste conceito, começou a preocupação com as adequações do currículo no contexto em que se insere, principalmente pensando na formação docente. E com passar dos anos, passou a ser teorizado por diversos autores e especialistas no assunto, pela influência epistemológica e ideológica exercida na visão que estes currículos deveriam ter para adequarem a realidade e a racionalidade prática do docente (GAUTHIER, 1998).

Pensando nos problemas que a formação docente vinha tendo ao longo dos anos, como a desvalorização de carreira e a identidade docente, Pimenta (2012) ressalta que as transformações na sociedade inferiram diretamente para a exigência de mudanças na LDB que, por conseguinte, exigia uma perspectiva de mudança em aspectos curriculares que eram importantes para a constituição da prática profissional do docente, principalmente quanto à ‘ambiguidade’ presente nos currículos, onde a autora descreve que:

(...) A ambiguidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento de indissociabilidade entre teoria e prática fique, às

vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como um neotecnicismo (...) (PIMENTA, 2012, p.91)

Como reflexo do contexto político da década de 60 e 70, era necessário repensar a formação do professor não apenas em sua racionalidade técnica, mas em relação ao currículo dos cursos formadores que necessitava redimensionar os componentes da formação para as mudanças sociais que já estavam em curso desde os anos 80. O contexto das escolas e as transformações da realidade social da população obrigaram as universidades a se adequarem dentro deste panorama de repensar a formação docente, culminando mais tarde nestas diretrizes de 2002, pelo CNE (BRASIL, 2002).

A partir das mudanças propostas pelo MEC e CNE, uma destas perspectivas com as diretrizes para reestruturação curricular, segundo Cunha (2000, p.171) seria a ampliação do ensino superior brasileiro, através de três caminhos: criação de novas faculdades em locais onde elas não existiam; gratuidade dos cursos das instituições federais de ensino superior; e a federalização das faculdades estaduais e privadas, que passariam a ser reunidas em universidades, submetidas ao controle do MEC, órgão que seria responsável pelo custeio destas instituições. Também, a forma de acesso e número de vagas (consequência da ampliação de cursos) forma fatores decisivos que justificam as especificações melhores definidas entre licenciatura e bacharelado.

Neste contexto, a década de 2000 foi marcante, principalmente pela notável quantidade de trabalhos e estudos relacionados à reestruturação curricular (FREIRE, 2000; BARBOSA, 2007; CAMPOS, 2006; ANUNCIAÇÃO *et al.*; BOSSLE *et al.*, 2011; CAMARGO *et al.*, 2012; ALKIMIN *et al.*, 2013; CASTRO; FIALHO, 2014) que ocorreu. A princípio, a finalidade mais importante desta mudança era estabelecer um perfil mais “definido” da especialidade, habilidades e competências do profissional em formação e evitar a ambiguidade que ocorria quanto essa definição. Como exemplo, era necessário dar uma perspectiva quanto à especialidade – evitando conflitos quanto às atribuições do papel do licenciando e do bacharelado, pois antes, alguns cursos seguiam em seus currículos modelos

similares ao modelo '3+1'. Como havia uma forte necessidade de colocar profissionais de maneira 'pragmática' no mercado de trabalho, este modelo começou a sofrer muitas críticas, principalmente porque, devido à maior importância que os cursos de formação davam para as características predominantes dos conteúdos do que a formação pedagógica. A pouca preocupação com os conteúdos pedagógicos, incentivava um modelo fabril da docência (LIPPE; BASTOS, 2007) e um processo de formação voltado para apenas para a racionalidade técnica da profissão docente (MONTEIRO, 2001).

Por essas críticas à forma de como reproduziam o modelo '3+1' nos cursos de graduação, Souza (2001) sugere uma razão de modelo predominar na época:

(...) Isso se deveu a conflitos gerados quanto à tese de que todo o controle do ensino público deveria ficar sob a responsabilidade do Estado, sem possibilidade de investimento privado. Esse domínio excessivo foi bastante desfavorável e influenciou os cursos de formação de professores, os quais pautaram suas estruturas curriculares em uma dimensão técnica, ignorando as dimensões sociais e políticas importantes para a compreensão do contexto com suas contradições e ideologias (SOUZA, 2001).

Apesar da crítica ao papel do Estado concentrador da total responsabilidade pelo ensino público, seria incerto dizer que o investimento privado mudaria este quadro, se a estrutura curricular do 3+1 continuaria a ditar as regras do jogo. Tal formato, que predominava a formação de professores por meio de um 'treinamento', era entendido na literatura como um modelo ultrapassado e que não atendia às necessidades de uma formação identificada com a profissão docente, pois, imperava a ideia de que caberia aos professores somente o papel de transmitir os conhecimentos e os alunos eram vistos como meros receptores.

A formação de professores nesse modelo '3+1' favoreceu a concepção simplista de que para ensinar é necessário saber o conteúdo e aplicar algumas técnicas didáticas. 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 evasão, constatado que até mesmo na formação os cursos de licenciatura são abandonados (LIMA, MACHADO, 2014).

Além do problema com a racionalidade técnica da profissão de docente, o estudo da Comissão Especial (MEC/ANDIFES, 1996) já relatava na década de 1990 uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a atividade profissional do magistério no Brasil não se mostrava atraente quanto à formação posterior apontando um cenário de resultados alarmantes em relação à falta de professores em algumas áreas. Nos dados do Instituto Lobo (SILVA FILHO *et al.*, 2007), por exemplo, a evasão na Licenciatura no país até o século XXI, chegou a 41,7%, na a média nacional.

Para mudar esse panorama que os professores enfrentam após se formarem (expectativas de baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade e a falta de perspectivas na carreira), a promoção da reestruturação curricular nos cursos teve a intenção de atingir aspectos importantes, como o fortalecimento do papel do professor de licenciatura, aliado a políticas públicas de promoção da carreira e programas institucionais que posteriormente foram criados como forma de reascender o interesse pela carreira (BRASIL, 2007).

Após as diretrizes do CNE e MEC (BRASIL, 2001; 2002), muitos cursos de licenciatura que seguiam o antigo modelo de currículo '3+1' iniciaram suas reformas com intuito de promover ações que pudessem melhorar não apenas a formação, como também motivasse a permanência dos estudantes no curso e valorizassem o papel da licenciatura nas universidades, incluindo o curso de licenciatura que serviu de base para nosso estudo: o de Ciências Biológica da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesta perspectiva, como forma de entender o impacto destas mudanças, que este estudo pretende avaliar quais os fatores que levam a evasão dos estudantes e a persistência dos formados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Amazonas, e qual o efeito de mudança curricular sobre a evasão.

Capítulo 2. Fundamentação Teórica

O segundo capítulo traz a literatura que serve de base para aprofundar as discussões a respeito de evasão no Ensino Superior. Uma breve síntese das teorias e modelos se propõe a explicar o fenômeno da evasão e os principais aspectos que exercem influência. Logo após, será tratado a respeito de currículo, formação e identidade docente na universidade de forma reforçar a compreensão sobre o efeito de mudança curricular e os motivos de evasão na licenciatura. Este capítulo finaliza com uma abordagem a respeito de atitudes e motivação na vivência acadêmica e na carreira.

2.1. Modelos Teóricos de Evasão

A literatura internacional aponta para diversos modelos de evasão e permanência no ensino superior. De uma forma geral, modelos têm sido desenvolvidos a partir da incorporação de novos conceitos a modelos previamente elaborados ou a combinação de dois ou mais modelos anteriores. Donoso e Schiefelbein (2007) destacam cinco tipos de modelos de permanência/evasão: (a) modelos psicológicos, que enfocam características individuais, fundamentalmente de personalidade (FISHBEIN & AJZEN *apud* DONOSO & SCHIEFELBEIN, 2007) ou comportamentais (ASTIN, 1999); (b) modelos sociológicos, que buscam explicações para evasão no contexto social do aluno e da instituição, desviando o foco das questões psicológicas (SPADY *apud* TINTO, 1975); (c) modelos econômicos, que aplicam a lógica do custo-benefício à decisão de evadir-se; (d) modelos organizacionais, que abarcam aspectos pessoais, sociais e institucionais para explicação da evasão (TINTO, 1975; BEAN, 1985); e, por fim, (e) modelos interacionistas, que buscam integrar aspectos de todos os modelos anteriormente

citados (BERGER & MILEM, 1999; CABRERA *et al.*, 1993; ROBBINS *et al.*, 2004; TINTO, 2006).

Daremos destaque a dois tipos de modelos de evasão que foram apresentados: o organizacional e o interacionista, pois tais modelos serviram de base na construção dos temas e os macro-contextos deste estudo de evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

2.1.1. Modelos Organizacionais de Evasão

Em 1970, surgiu um dos primeiros modelos teóricos de Evasão no Ensino Superior aplicado à situação de estudantes dos EUA, chamado de Modelo de Integração dos Estudantes (MIE) (TINTO, 1975), como já foi abordado no capítulo anterior. O MIE foi proposto para esclarecer duas dimensões referentes à construção da motivação do estudante para se graduar: a interna – decorrente de fatores advindos da experiência que antecede a entrada do aluno na graduação e de suas características individuais; e a de integração ou externa – voltada para as experiências vividas na graduação. O modelo pioneiro tomava como base pressupostos da obra de Émile Durkheim, onde se via o papel das instituições de ensino superior como um sistema social, com seus próprios valores e estrutura social. Nesse sentido, a falta de integração do estudante ao sistema social da IES levaria a um baixo comprometimento deste, e o que irá aumentar as probabilidades de evasão.

Entretanto, o MIE não era um modelo unânime de evasão, apesar do sucesso e da influência que exerceu em diversos de estudos. Bean (1985) dizia que o MIE tinha inconsistências nos seus resultados e omitia o papel desempenhado por fatores externos que o estudante traz para a vivência acadêmica, na definição de percepções, compromissos e da própria permanência deste no ensino superior.

Este autor propôs um modelo chamado Modelo de Atrito do Estudante (MAE) (1985), que foi inspirado nas organizações de trabalho e no modelo de rotatividade

pessoal (oriundo do termo em inglês “*turn-over*”) (PRICE, 1977 *apud* BEAN, 1985) recorrente da área de administração. As proposições do MAE tinham como foco uma organização em particular e a influência do atrito de estudantes associado ao pertencimento a uma instituição de ensino superior em particular, ao invés de ao ensino superior em geral. Tinha a própria evasão do estudante como uma variável dependente e as variáveis de intervenção como a satisfação e compromisso com a instituição (lealdade); os determinantes organizacionais da instituição; e as variáveis que correspondem a seus antecedentes (hábitos, cultura, habilidades).

O MIE e o MAE tornaram-se os modelos mais recorrentes na literatura internacional de evasão (BARDAGI, 2007; ADACHI, 2009; CASTRO & TEIXEIRA, 2013). As razões são que os aspectos que estes modelos apresentam possuem maior facilidade de compreensão ao darem mais ênfase na relação do estudante e a instituição, apesar destes não levarem em conta os estressores vocacionais e outros índices que costumam a estar ligados com o campo da Psicologia (BARDAGI, 2007; CASTRO & TEIXEIRA, 2013). Apesar disso, os modelos organizacionais ainda são utilizados e um deles recentemente teve uma complementação.

Tinto e Pusser (2006) acrescentaram aspectos novos ao MIE (TINTO, 1975), gerando o “Modelo Institucional de Sucesso de Estudante” (MISE), através da perspectiva do que motiva o estudante a persistir no processo de ensino. Sua ênfase se dá nas condições necessárias para manter os estudantes na instituição e não sobre os atributos e antecedentes prévios destes, apesar de ressaltar que esses aspectos ainda são importantes e são variáveis consideráveis no sucesso do estudante no ambiente acadêmico. Tinto e Pusser (2006) explicam que estes fatores ficaram apenas em segundo plano, pois sua pesquisa percebeu que havia muitos estudantes com bons antecedentes prévios tendo insucesso na permanência no ambiente acadêmico, devido a algum conflito ou incompatibilidade de natureza institucional. As cinco condições que são essenciais para o sucesso do estudante são: i) compromisso institucional, ii) expectativa institucional, iii) apoio institucional, iv) o monitoramento (*feedback*); v) o envolvimento ou engajamento.

No compromisso institucional, as instituições devem estar comprometidas com a meta de aumentar o sucesso dos alunos, de forma a motivar estudantes (principalmente, os de baixa renda e minorias) a encontrar uma maneira de alcançar

esse objetivo institucional. Ele deve ir além de apenas palavras, mais do que apenas declarações de missão publicadas em folhetos elaborados; ele é a disposição da instituição de investir recursos e proporcionar os incentivos e recompensas necessários para melhorar o sucesso dos alunos. Sem esse compromisso, programas para o sucesso dos alunos podem começar, mas raramente prosperam em longo prazo.

Na expectativa institucional, Tinto e Pusser (2006) declaram que o aconselhamento tem um papel muito importante para ajudar alunos que iniciam a faculdade, indecisos sobre sua vocação. A incapacidade de obter aconselhamento durante o primeiro ano ou no momento da mudança de especialidades pode minar a motivação, a probabilidade de saída e, para aqueles que continuam, pode resultar em maior tempo para conclusão do grau. A forma de aconselhamento deve ser eficaz e não uma “consulta rápida” (oriundo do termo em inglês “*hit and miss*”), pois ela necessita ser acompanhada de período em período. Attinasi (1989 *apud* TINTO & PUSSER, 2006) cita que uma “rede informal” tem sido uma solução, envolvendo não apenas estudantes mais experientes no ambiente acadêmico, como os professores e funcionários.

O apoio institucional promove o sucesso do aluno através de três aspectos: acadêmico, social e financeiro. No acadêmico, cursos devem estar preparados para a disponibilidade de apoio acadêmico na forma de tutoria, grupos de estudo e programas de apoio, pois instrução suplementar é uma condição importante para sua continuação na universidade. No apoio social, sob a forma de aconselhamento, orientação e centros de acolhimento, proporciona-se a motivação necessária aos estudantes e um refúgio seguro. No financeiro, programas de incentivo à permanência, como bolsa-trabalho, bolsas de estudos, principalmente para estudantes que não possuem apoio familiar na localidade onde cursam tem sido vitais para o sucesso e permanência.

O monitoramento (*feedback*) é um componente institucional complexo de se usar para avaliar o sucesso do estudante, pois a instituição precisa de meios para fornecer a professores, funcionários e estudantes um relato frequente sobre o seu desempenho, não apenas à avaliação de entrada de habilidades de aprendizagem, refletidos através de notas conceituais. Estudantes necessitam de assistência, mas

também de técnicas de avaliação em sala de aula e estas não devem ser confundidas com testes; são formas de avaliação, como um “registro rápido” (oriundo do termo em inglês “*one-minute paper*”) das impressões sobre que é ensinado, de forma a fornecer aos alunos e professores informações sobre o que está ou não sendo aprendido na sala de aula. Quando usadas com frequência, tais técnicas permitem aos alunos e aos professores ajustar o nível de aprendizagem e ensino de forma a promover maior interação em sala de aula.

O envolvimento tem sido frequentemente descrito como acadêmico e social (ASTIN, 1993, TINTO, 1975; 1987; 1993 *apud* TINTO & PUSSEY, 2006). Quanto mais os alunos são academicamente e socialmente envolvidos, mais provável que eles persistam na graduação. Isto se torna especialmente verdadeiro durante o primeiro ano de estudo, quando a adesão dos estudantes é tão tênue, mas tão crítica para a aprendizagem e persistência subsequentes (TINTO, 2001 *apud* TINTO & PUSSEY, 2006). As chances de permanência do aluno aumentam quando seu envolvimento é estimulado desde o primeiro ano de ingresso, e isso atenuará as afiliações subsequentes e, neste contexto, compromissos são construídos.

2.1.2. Modelos Interacionistas de Evasão

Os modelos interacionistas surgem no contexto de evasão na década de 90, pelo forte crescimento da área de Psicologia no tema “evasão”. São estudos aprofundam aspectos que os modelos organizacionais não enfatizam, como, por exemplo, as questões de identidade e aptidão profissional na formação na graduação e a importância da influência de fatores sociais no comportamento do estudante que evade (BARDAGI, 2007; CASTRO & TEIXEIRA, 2013). Os modelos representativos são: o “Modelo Integrado de Ajustamento do Estudante”, o “Modelo Integrado de Retenção do Estudante”, o “Modelo de Envolvimento do Astin”, o “Modelo Casual de Permanência do Estudante” e o “Modelo Integrador de Robbins” (CABRERA *et al.*, 1992; 1993; ASTIN; BERGEN & MILEM, 1999; ROBBINS *et al.*, 2004).

O “Modelo Integrado de Ajustamento do Estudante” (MIAE) foi concebido por Cabrera *et al.* (1992), com a intenção de aperfeiçoar os instrumentos e variáveis que os modelos organizacionais anteriores apresentavam. Por trás desta intenção, estariam processos sóciocognitivos como o “autoconceito” (conceito de si próprio, elementos como a imagem corporal, a sensibilidade sinestésica e tátil, a cultura, a religião, e outros) e a “autoeficácia” (a crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade). As questões ambientais e familiares também passariam a ser decisivas para decisão da evasão, proporcionando mais elementos a investigação da intenção do estudante de concluir ou não o ensino superior.

O “Modelo Integrado de Retenção do Estudante” (MIRE), também concebido por Cabrera *et al.* (1993) nasce a partir de concepções do MIAE e após testarem a compatibilidade entre os dois modelos através de modelos de equações estruturais. Neste modelo, são avaliados: (a) apoio financeiro por parte da instituição; (b) apoio da família e de pares; (c) integração acadêmica; (d) desempenho acadêmico; (e) integração social; (f) compromisso com a instituição; (g) compromisso com a meta de graduar-se e; (h) intenção de persistência ou evasão declarada. Foi considerado um modelo eficaz por ênfase no apoio financeiro por parte das instituições e na permanência dos estudantes não tradicionais, ou seja, que pertencem a minorias étnicas ou de camadas socioeconômicas que antes não tinham acesso à educação superior, ou eram adultos que retornaram aos estudos depois de algum tempo (CHEN & DESJARDINS, 2007; GROSS, 2011 *apud* MAYHEW *et al.*, 2016).

O “Modelo do Envolvimento de Astin” (MEA) concebido por Astin (1999) tem ênfase no nível de investimento (psicológico e de tempo) do estudante na sua formação como um fator importante para a permanência ou evasão do curso. Quanto mais o estudante se envolve em atividades ligadas direta ou indiretamente ao seu curso ou instituição, maior será sua propensão à permanência. Por outro lado, estudantes que dedicam pouco tempo à sua formação acadêmica tendem a evasão. O modelo possui cinco pressupostos básicos que são: i) envolvimento se refere ao investimento de energia física e psicológica que o aluno aplica na sua graduação, tanto em momentos específicos como um exame quanto de um modo geral durante seu curso; ii) estudantes diferentes se envolvem de formas diferentes em determinadas tarefas e o mesmo estudante se envolve de forma e intensidade

diferente dependendo da tarefa; iii) o envolvimento possui aspectos quantitativos e qualitativos, podendo ser medido tanto objetivamente (ex.: número de horas dedicadas aos estudos, número de atividades extraclasse) quanto subjetivamente (ex.: capacidade ou facilidade de compreensão para determinadas tarefas acadêmicas); iv) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante são diretamente proporcionais ao envolvimento dele com o programa acadêmico e; (e) a efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes. Através destes pressupostos, o MEA busca fundamentalmente indicadores objetivos de investimento por parte dos alunos para investigar a permanência e a evasão, apesar de que seus pontos negativos são em relação a não-observação de variáveis motivacionais e de integração à universidade (CASTRO & TEIXEIRA, 2013).

O “Modelo Casual de Permanência do Estudante” (MCPE), concebido por Bergen e Milem (1999), buscou integralizar de dois modelos de evasão, um do tipo organizacional, o MIE e o outro do tipo interacionista, o MEA. Embora fossem distintos, Bergen e Milem (1999) acreditavam que seu modelo poderia contemplar tanto o fator de auto percepção de integração e compromisso da teoria de Tinto quanto aos aspectos comportamentais de investimento de energia do modelo de Astin (1999). O MCPE foi concebido para ser aplicado no primeiro ano de um curso de Ensino Superior e utiliza sete conjuntos de variáveis independentes: i) características prévias do estudante (estudo, etnia, visão política da família e renda familiar); ii) compromisso inicial com a instituição; iii) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre; iv) percepção de suporte por parte da instituição e dos pares entre o fim do primeiro e início do segundo semestre; v) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre; vi) integração acadêmica e social percebida e; vii) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre. Este modelo serve para explicar que o envolvimento no primeiro semestre vai balizar as percepções de suporte e integração que, por sua vez, balizam o envolvimento no segundo semestre. Porém, mesmo sendo mais completo que os seus antecessores, o modelo possui limitação na abordagem de questões motivacionais, de personalidade e de apoio institucional (através de benefícios), apesar de que tem se mostrado eficaz na análise da evasão (LE *et al.*, 2005; ROBINSON, 2003 *apud* CASTRO & TEIXEIRA, 2013).

O “Modelo Integrador de Robbins” (MIR), concebido por Robbins *et al.* (2004) inovou não apenas por ter adotado as virtudes dos modelos anteriores, por considerar a construção de suas categorias a partir de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e desempenho acadêmico. Este modelo buscava entender a complexidade acerca da motivação dos estudantes e os estressores vocacionais que os levam as escolhas e decisões tomadas. A meta-análise resultou em características importantes para serem analisadas: i) motivação para realização, ou motivação para o sucesso e para realização das tarefas acadêmicas; ii) metas acadêmicas, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; iii) compromisso com a instituição, ou a confiança e satisfação em relação à escolha da instituição; iv) suporte social percebido, ou o apoio dos pais e pares, percebido em relação à sua condição de estudante; v) envolvimento social, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; vi) auto eficácia acadêmica, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; vii) auto conceito, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; viii) habilidades acadêmicas, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; ix) influências do contexto acadêmico, mais precisamente: como as condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios; o tamanho da instituição, ou número de alunos na instituição e, a forma de seleção da instituição. Se comparando aos modelos anteriormente apresentados, MIR possui uma abrangência maior, mesmo que Robbins *et al.* (2004) não considerem que esta abrangência consiga contemplar a totalidade do problema, pois a questão de quais variáveis estão envolvidas ainda não está fechada. Pesquisas utilizando o modelo de Robbins *et al.* (2004) como base têm demonstrado resultados satisfatórios (LE, CASILLAS, ROBBINS & LANGLEY, 2005; SAMEANO, ALLEN, ROBBINS & PHELPS, 2010 *apud* CASTRO 2013), mesmo que adicionando alguns fatores com o intuito de torná-lo mais completo, tais como exemplo, a ansiedade manifestada pelo estudante e características de personalidade.

Os modelos interacionistas possuem vantagens em relação aos organizacionais, por seus aspectos contemplarem os indicadores comportamentais,

de personalidade ou cognitivos, que antes consistiam numa lacuna na compreensão da evasão. Apesar disso, o uso deste modelo ainda é recente, devido à complexidade de entendimento de seus indicadores. Castro (2013) comenta que os estudos ligados à área da Psicologia estão mais adaptados a utilizar os modelos interacionistas, pois costuma ser recorrente que alguns destes busquem estabelecer relação do tema “evasão” com os estressores vocacionais. Os aspectos que estes modelos interacionistas apresentam são bastante relevantes para a abordagem da dimensão de fatores individuais, institucionais e sociais do problema de evasão, sendo pertinente para outras áreas que estudem o problema.

2.2. Evasão, Currículo, Formação e Identidade Docente

Em um contexto de evasão envolvendo uma mudança curricular, é necessário entender a importância dos estudos de currículo, principalmente aqueles voltados para a formação e identidade docente. Vimos no primeiro capítulo uma breve conceituação de currículo e a história envolvendo a reestruturação curricular no início do século XXI no país, perante a recomendação das diretrizes do CNE e o MEC.

Silva (2002) diz que o currículo é uma matéria que se constrói a partir do ponto de vista com que se trabalha e está essencialmente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos: nossa identidade e subjetividade. Deste modo, espera-se do currículo que este não seja apenas um norte para o desenvolvimento de um arcabouço teórico e prático que fundamentará a racionalidade técnica daquele que se forma, mas que proporcione atributos que sejam consolidados para um saber de experiência e de vida. Sobre isto, a questão é saber qual é o perfil de um currículo formador.

Nesta perspectiva, Souza (2001) destaca três teorias de abordagem a respeito de currículo: i) teorias tradicionais - currículos como instrumento neutro que ajuda a sistematizar a tarefa de ensino e aprendizagem, por meio de ações como

planejamento e estabelecimento de objetivos; ii) teorias críticas - currículo como espaço de manifestação da ideologia, responsável pela reprodução cultural e social do poder; e iii) teorias pós-críticas - estendem as ideias compartilhadas pelas teorias críticas, entendendo o currículo como documento de identidade e o conhecimento como parte inerente do poder.

A teoria tradicional busca uma pretensa neutralidade, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica. Silva (2007 *apud* MALTA, 2013) explica que essa teoria teve como principal representante John Bobbitt, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual havia diversas forças políticas, econômicas e culturais que procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse consolidada. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Segundo Silva (2007 *apud* MALTA, 2013):

(...) O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2007 *apud* MALTA, 2013, p. 23).

Duas representações desta teoria são: i) o modelo de Bobbit e ii) o modelo de Dewey.

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e Fayol, tendo como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, a teoria de John Dewey demonstrava mais preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia (MALTA, 2013). Essa teoria considerava importante, também, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Entretanto, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

A teoria crítica surge em meio ao contexto dos movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos de 1960 em todo mundo. Eram teorias que se preocupavam com o desenvolvimento de conceitos e compreensão do que o currículo faz (MALTA, 2013). No desenvolvimento deste conceito, explicitou-se uma ligação entre educação e ideologia (que possui diversas vertentes), dentre as quais destacamos duas: i) a análise marxista de classes e ii) reprodução social por meio da cultura.

A análise marxista de classes, segundo Silva (2007 *apud* MALTA, 2013), surgiu através do pensamento de Louis Althusser, de que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter sua hegemonia ideológica. Nisto, sustenta-se a ideia de que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo. Althusser acreditava que a ideologia dominante transmitia seus princípios através das disciplinas e conteúdos que lhes eram interessantes. Descreveu que o modelo de escola valoriza mecanismos seletivos e práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante (SILVA, 2007 *apud* MALTA, 2013).

A reprodução social por meio da cultura nasce através de concepção de Pierre Bourdieu e Jean-Claude, que defendem a ideia de que a cultura dominante influencia os valores, os gostos, costumes e hábitos que passam a ser considerados a "cultura", desprezando-se os costumes e os valores das classes dominadas. Ela atua como educação excludente, eliminando do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não tem como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. A cultura deve ser construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, pois os sujeitos

que estão envolvidos nesse processo devem participar desse “terreno de luta”, criando e dando sentido aos seus conhecimentos (Id., 2007 *apud* Id., 2013).

A teoria pós-crítica destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, mostrando que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante (MALTA, 2013). Nesta perspectiva segue duas correntes: a liberal ou humanista e a mais crítica. A primeira defende a ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas. Porém a segunda pontua que estas questões de ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas (que a visão liberal propaga), motiva a ideia de que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas de cultura tivessem seu "espaço".

Em consideração as teorias apresentadas, Malta (2013) ressalta a compreensão de que o papel político deve estar presente no currículo, pois ele não é algo neutro. Ao mesmo tempo, é importante analisar o currículo de forma mais objetiva e prática, percebendo-se que é de suma importância para a organização pedagógica. Sacristán (2000) ressalta que as funções que o currículo cumpre são essenciais para expressão de projeto de cultura e socialização através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas em torno de si. A conjunção disso produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Nos currículos de formação e identidade docente, encara-se a docência como uma atividade complexa (SOARES & CUNHA, 2010). Pois, é necessário saberes docentes voltados para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos. Os saberes e ações que Tardif (2014) destaca devem ser: de ordem técnica, visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; para a construção de valores considerados fundamentais; e à interação social, que revelam a natureza

profundamente social do trabalho educativo e implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade por professores e estudantes.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002 *apud* SOARES & CUNHA, 2010), estes saberes se articulam em torno de quatro eixos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Através destes conteúdos, o desenvolvimento da formação e da identidade docente (CUNHA, 2006 *apud* SOARES & CUNHA, 2010) vai ser contemplado através destas características: i) os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições; ii) os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes; iii) os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal; iv) os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos; v) os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem

significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes; vi) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida; e por fim, vi) e os saberes relacionados com a avaliação, que pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

2.3. Atitudes e Motivação no Ambiente de Ensino e a Carreira Docente

Dentre os aspectos que ajudam a entender o que levam os estudantes a tomarem decisões, estão as atitudes. Deste modo, para uma melhor compreensão, iniciamos esse tópico pelo conceito de atitude que se origina-se de *aptus* (do latim), inicialmente o termo significou “aptidão” ou “adaptação” com um sentido de conotação física e, mais tarde, ampliou-se a ideia do termo sugerindo também uma preparação mental para a ação.

Segundo Shrigley *et al.* (1988), a história transformou a atitude de um conceito físico em um conceito avaliativo, envolvendo i) qualidade avaliativa: o centro do conceito de atitude é nosso “gosto” ou “desgosto”, isto é, no sentido de gostar e não gostar; ii) consistência: descrita como atitude, comportamento, sob a rubrica das diferenças individuais; iii) predisposição ou prontidão: atitudes são consideradas por alguns como predisposições, são interiores e inobserváveis e acompanham-nos como uma prontidão para interpretar experiências; iv) influência social: atitudes são aprendidas de muitas maneiras e a influência social é integrante do processo; v) e experiência: atitudes são aprendidas da experiência, e, portanto, podem ser ensinadas.

Historicamente, pesquisadores têm realizado a comparação entre atitudes, crença, valor e opinião, sendo que as atitudes são sentimentos em relação a essas

cognições. Os diversos autores que trataram ou tratam do tema introduziram atributos definidores de atitude: gostar, não gostar, interação social, interação comportamental, auto persuasão; dessa forma estreitaram a lacuna entre a atitude e o comportamento (SHRIGLEY *et al.* 1988).

Parecem existir evidências de que atitudes e valores são fatores determinantes da aprendizagem escolar no sentido de que, através deles, a importância e a necessidade dos conhecimentos científicos trabalhados nas disciplinas são vinculadas. Klausmeier (1977 *apud* SHRIGLEY, 1988) considera que é dever da escola ensinar atitudes e valores aos estudantes, nos aspectos relacionados a crenças, raças, governo e organização social. Para ele as atitudes apresentam duas vias de observação (individual e social) e classificando os elementos definidores de atitudes como: aprendibilidade, estabilidade, sentido pessoal-societário, conteúdo afetivo-cognitivo e orientação de aproximação-evitamento. É individual, no sentido de apresentar aspectos de “disposições emocionais” e social, no sentido de “entidades públicas identificáveis”.

Norival (2002) destaca que à medida que o indivíduo vai-se desenvolvendo, suas atitudes vão se posicionando internamente aos seus padrões maturacionais e às suas experiências de aprendizagem. Com o desenvolvimento da linguagem e até mesmo sem ela, o indivíduo vai incorporando a aprendizagem das atitudes. Assim, vão sendo construídas as relações dos sujeitos com os objetos, eventos e ideias, e as atitudes em relação a essas coisas.

Para aquisição de atitudes, Pozo e Gómez-Crespo (2009) estabelecem que todo aluno passa por processos de internalização como a *modelagem*, ou seja, imitação do modelo como forma de compreensão de sua totalidade. Os autores citados destacam que este tipo de aprendizagem costuma ser um processo mais implícito do que explícito, no qual muitas vezes, nem o professor e nem o próprio aluno percebem que está havendo aprendizagem. Porém, essa construção não se apoia apenas em modelos, ela estabelece em relações afetivas e representativas, num envolvimento pessoal maior que representa identificação com o modelo. Os adolescentes, por exemplo, são especialmente sensíveis a essa necessidade de possuir uma identidade social. Um reflexo bastante fiel dos valores da sociedade adulta na qual eles querem entrar. Logo envolve o que os autores como Moscovici,

Mugny e Pérez (1991 *apud* POZO, GÓMEZ-CRESPO, 2009) descrevem como um pertencimento a um grupo social, passando por processos de *conformismo* para se adequar as pressões coletivas, como modo de manter sua identidade social. Segundo os autores, o conformismo envolve sucessivas fases: aceitação de norma; conformismo com a norma; interiorização, ou transformação da norma em valor; e relatividade da norma (ECHEBARRÍA, 1991; SARABIA, 1992 *apud* POZO & GÓMEZ-CRESPO, 2009). A atitude formada será mais estável e duradoura quanto mais longe tiver avançado esse processo de conformismo. Se a norma não for interiorizada, ou transformada em valor, será mantida na presença de pressão externa – por conseguinte, não se tornará autônoma.

Na construção da carreira docente, o desenvolvimento de atitudes vem sendo vital para a experiência na construção da carreira docente desde a formação inicial (TARDIF, 2014). Como forma de compor os saberes docentes, Tardif (2014) fala que os saberes brotam de uma experiência de vida, desde sua vivência como aluno, e são por ela, validados. Elas incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, atitudes, valores e de habilidades de “saber-ser” e “saber fazer”, que são chamados de saberes práticos ou experienciais. Estes saberes são enraizados no sentido mais amplo, envolvendo contextos de múltiplas interações, lidando com fatores condicionantes que vão moldando suas características profissionais.

Muitos dos alunos em formação na graduação em licenciatura têm dificuldades de reconhecer-se como um docente em formação, esperando que as disciplinas pedagógicas lhe proporcionem atitudes e condicionantes para encararem esse ofício, porém, não reconhecem o potencial dos saberes das disciplinas anteriores a esta para suas interações futuras em sala como forma redefinir sua aptidão pela carreira docente (LIPPE & BASTOS, 2007). Segundo Tardif (2014), a atividade docente não é exercida sobre um objeto, fenômeno ou obra ser produzida. Ela realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, estas com caráter de urgência. Mediadas pelo discurso, comportamento ou maneira de ser, exigem capacidade de se comportarem como sujeitos vocacionais e representativos da profissão.

A motivação é outro aspecto importante da formação e identidade docente e costuma a ser estudada progressivamente no campo da Psicologia, sob ângulos diversos e assim surgiram muitas teorias e abordagens. Apesar de tudo, ela é um objeto altamente complexo de lidar. Analogicamente seria apenas uma visão global da floresta que pode estar impedindo a discriminação de cada árvore e o seu relativo papel dentro do conjunto (BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009).

Uma das primeiras ideias sugestivas sobre motivação normalmente é aplicável a qualquer tipo de atividade humana, sendo fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbete latino *movere*, cujo tempo *motum* e o substantivo *motivum*, deram origem ao nosso tempo aproximado, que é o *motivo*. No termo francês, elevado ao termo *raison d'être*, significando “razão de vida”, esclarece seu sinônimo para definir genericamente que a motivação é aquilo move uma pessoa ou que a põe em ação ou faz mudar de curso.

Para autora Bock (1999) a motivação é um fator que deve ser equacionado no contexto da educação, ciência e tecnologia, tendo grande importância na análise do processo educativo, pois esta se apresenta como o aspecto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos, a decidir a sua persecução e o seu termo. A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade. (BOCK, 1999)

A motivação tem sido apontada como um dos gatilhos que desencadeiam a escolha, instigam, fazem iniciar o comportamento direcionado a um objetivo. Assegura a persistência, dado que emergem no percurso não apenas obstáculos e fracassos como outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de ação (STIPEK, 1996; PINTRICH & SCHUNK, 1996 apud BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009).

Atualmente, concepções contemporâneas da motivação têm ampliado a abordagem mecanicista do comportamento, preponderante em uma época em que se abordaram os constructos como *drive* (oriundo do inglês, significa “direção”), instintos, necessidades, etc. A motivação assumiu conotações novas e mais diversificadas, sobretudo em função das metas pessoais que exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e dos esforços (WEINER, 1992; GRAHAM & WEINER, 1996 *apud* BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009). Por exemplo, a metáfora de investimento pessoal parece contribuir adicionalmente para se compreender o que seja motivação, pois toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. Assim, esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando sem desvio da escolha (BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009 *apud* MEYER, 1997).

Se tratando da carreira docente, TARDIF (2014) afirma que a formação não se inicia somente durante o processo acadêmico, período em que o aluno irá se afirmar como tal, mas inicia-se durante o processo escolar, quando este era protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele, gerando seus valores e concepções de vida e metas (SALVADOR *et al.*, 2008 *apud* BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009). Por tanto, os estudantes amadurecem suas motivações durante o processo de Ensino Básico até chegarem ao momento de decisão e definirem a carreira pela qual optaram.

A motivação dos estudantes tem sido apontada por Gatti *et al.* (2009a) como decisivo não apenas quanto a essa escolha, mas quanto ao processo de formação da carreira docente. Além disso, a influência dos antecedentes sofre influência de outros fatores (facilidades de acesso, baixo desinteresse pelo curso, sonho de ingresso numa IES, dentre outros), e estes antecedentes junto a motivação não favorecem ao mesmo ter autonomia na escolha. Durante a vivência acadêmica, quando as tarefas não correspondem a suas expectativas, a desmotivação será evidente no resultado da aplicação do esforço, além de reforçar as crenças próprias sobre a burocratização da carreira (GATTI *et al.*, 2009a).

A motivação, quando de natureza positiva mediante a dedicação às metas, implica em qualidade no envolvimento, ou seja, o investimento pessoal tem de ser da mais alta qualidade possível. Assim, favorece a novas construções de conhecimento graças à ressignificação de processos cognitivos, meta-cognitivos, gerenciamento de tarefas que vão proporcionar um processamento de profundidade (PINTRICH & GARCIA, 1991; BORUCHOVITCH, 1999 *apud* BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009). É preciso reconhecer que a motivação se tornou um problema recorrente na educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem e atitudes. Além disso, há a crença de que os professores podem fazer muito, mesmo com pouca motivação, por que além das condições contextuais serem adversas, a ponto de frustrarem suas iniciativas, estes passaram por um processo parecido quando eram alunos e encontraram os seus professores na mesma situação. Admite-se que, em qualquer situação, a motivação do aluno e suas pretensões podem esbarrar nas motivações de seus professores (BORUCHOVITCH & BUZNECK, 2009). Para esta afirmação, Bandura (1993) preconiza que a motivação dos professores para trabalhar em qualquer condição depende acentuadamente do nível de sua crença de autoeficácia, ou seja, da crença de que pode exercer ações destinadas a produzirem certos resultados. Pois, ainda segundo esse autor, a motivação de enfrentar situações difíceis no ensino deriva do pareamento que a pessoa faz entre suas próprias motivações.

Capítulo 3. Questão de Pesquisa e Metodologia

Neste capítulo foi descrita a organização do referencial metodológico para este estudo. Apresenta-se o percurso escolhido para nortear este trabalho no sentido de esboçar o conhecimento concernente ao tema abordado. Desse modo, este capítulo está composto com as questões-problemas e objetivos, caracterização, o contexto e os sujeitos da pesquisa, e, em seguida, traçamos o percurso metodológico da mesma, encerrando com os procedimentos adotados para a análise de dados.

3.1. Questões-Problema e Objetivos

Nosso interesse foi caracterizar o fenômeno da evasão em um curso de Ciências Biológicas e avaliar se uma reestruturação curricular, com base nas diretrizes do MEC para licenciatura, influenciou sobre este fenômeno. Portanto, levantamos as seguintes questões-problema:

1. *“O que motivaria um estudante a evadir ou persistir no curso de Ciências Biológicas”?*
2. *“Haveria o efeito da transição de um currículo de licenciatura obrigatória para um currículo com opção dentro do curso, influenciar o perfil do estudante e suas decisões”?*

Nosso objetivo geral foi:

Avaliar os fatores que levam os estudantes a evadirem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Amazonas.

Os objetivos específicos foram:

- a) Traçar um panorama sobre a evasão em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com base em dados disponibilizados pela Universidade Federal do Amazonas de 1997 a 2010;
- b) Investigar as causas de desistência de alunos evadidos e a persistência de alunos formados em diferentes anos;
- c) Comparar causas de desistência e persistência em um currículo de licenciatura obrigatória que se transformou em licenciatura por opção;

3.2. Tipo, Local do Estudo, Instrumentos de Coleta de Dados

Este estudo foi realizado na Universidade Federal do Amazonas, envolvendo 16 estudantes egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com a perspectiva de avaliar os fatores da evasão dos estudantes no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Amazonas nos anos de 1997 a 2010.

Na sistematização das etapas desta pesquisa, a primeira teve uma abordagem metodológica de cunho descritivo, uma vez que esta expõe características de um determinado fenômeno e pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza (VERGARA, 2004, p. 47); a segunda, explicativa, buscou identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno, que, deste modo, visaria a explicar a razão dos acontecimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2014; VERGARA, 2004). As etapas seguintes estavam pautadas na abordagem qualitativa (idem, 2004), analisando as características do fenômeno a ser investigado pelas falas, além dos pressupostos metodológicos de análise e coleta que condicionam o paradigma da pesquisa qualitativa.

O estudo foi realizado no município de Manaus, em que os instrumentos de coleta de dados previstos foram a pesquisa documental (LAKATOS, 2003) de forma a resgatar a historicidade das ações que foram tomadas pelo Instituto de Ciências Biológicas, no período de 1997 a 2010; e o uso de questionário de perguntas semi aberto e a entrevista semi estruturada (MAZZINI, 2004) que tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, no quais questionamentos darão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista a realização deste trabalho com seres humanos, este estudo e os instrumentos de coleta de dados foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFAM, através da Plataforma Brasil.

3.2.1. Sujeitos da Pesquisa

- a) Oito alunos egressos de ambos os sexos que evadiram entre os anos de 1997 a 2010, do curso de Ciências Biológica da Universidade Federal do Amazonas;
- b) Oito alunos egressos de ambos os sexos que formaram entre os anos de 1997 a 2010, do curso de Ciências Biológica da Universidade Federal do Amazonas.

3.3. Procedimentos de Coleta de Dados

3.3.1. Pesquisa Documental

O intuito de uma pesquisa documental, segundo Lakatos (2003) diz que toda pesquisa implica no levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de background ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta.

É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse, antes de compreender as etapas seguintes do fenômeno. Por isso, o levantamento de dados de uma pesquisa documental é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, sendo feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) ou pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

Nesta perspectiva, analisamos os seguintes documentos: listagem de ingressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de 1997 a 2010; listagem de evadidos que formalizaram seu abandono do curso; o Plano Político Pedagógico do curso, na versão 2003; estruturas curriculares da versão curricular de 1986 e a versão curricular de 2003. Os documentos foram disponibilizados através de dados coletados via disponibilidade de documentos na *web*, além de dados físicos na secretaria de Divisão de Matrícula e o Arquivo Geral na Pró-Reitoria da Universidade Federal do Amazonas (PROEG) e da secretária do Instituto de Ciências Biológicas (ICB).

3.3.2. Detalhamento do Questionário e o Roteiro de Entrevista Semi estruturada

As etapas seguintes consistiram no uso de questionário (Apêndice A) de perguntas abertas e fechadas e entrevistas *semi estruturadas*. O primeiro se fez necessário uma vez que se pretendia sondar os participantes da pesquisa e a convidá-los para as etapas seguintes. O questionário foi distribuído via *online*, construído na ferramenta chamada *Google Forms*. Lakatos (2003) cita vantagens do uso do questionário como a economia do tempo, viagens e além de obtenção de grande número de dados; alcance maior de número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtêm-se respostas mais rápidas e mais precisas; e há uma maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

Já a entrevista *semi estruturada* (Apêndice B) foi utilizada no momento em que houve o convite formal para uma aproximação com os sujeitos da pesquisa. Lakatos (2003) relaciona vantagens de se utilizar o método de entrevista como: uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo 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; além de permitir que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

Seguindo a ideia de um roteiro semi estruturado de entrevista, segundo Manzini (1990/1991, p. 154 *apud* MANZINI, 2004), a entrevista *Semi estruturada* tem ênfase em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, apesar de que os questionários em sua essência seguiram o padrão estruturado (LAKATOS, 2003), mas deixando livre pra respostas fora do padrão das alternativas.

Nesta fase, os participantes das entrevistas foram os evadidos e formados que ingressaram no período entre 1997 até 2010. Os potenciais participantes foram

selecionados a partir dos registros dos documentos das secretarias já citadas no tópico anterior, divididos em categorias representativas, conforme a ilustração destaca (Figura 1).



Figura 1: Esquema das Entrevistas com Evadidos e Formados.

Os selecionados foram contatados por telefone ou e-mail diretamente pela de pesquisa e convidados a participar do estudo. Quando da impossibilidade do contato ou participação, o aluno subsequente na lista foi chamado, até que se completassem quatro entrevistas em cada grupo, totalizando as 16 entrevistas. Durante a realização destas foram abordados três temas para mapear a trajetória de vinculação e desvinculação (no caso, evadidos) do curso. Evadidos e formados participaram dos macro-contextos *antecedentes prévios* (qual a motivação para escolha pela docência em Biologia e pela carreira docente, o apoio dos pais e pares,

informações e expectativas preliminares em relação ao curso e a profissão de docente) e *vivência acadêmica* (as experiências relativas ao período que frequentou o curso). Somente evadidos participaram do macro-contexto *decisão de sair e pós-evasão* (quais motivações estariam relacionadas à evasão, a situação profissional e acadêmica atual e quais as sugestões de possíveis intervenções da instituição sobre o problema de evasão, na visão do entrevistado). E somente os formados participaram do macro-contexto *persistência e pós-formados* (sobre a continuidade da carreira após se formar, expectativas, dificuldades, capacitação, apoio da família e possíveis intervenções).

3.4. Análise de Dados

Esta fase deu ênfase na análise das falas das entrevistas obtidas durante a investigação, recorrendo a uma técnica chamada *análise do conteúdo*, proposta por Laurence Bardin (1977; 2016).

A mesma autora denomina a técnica como:

(...) Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é a hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise do conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e a da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977; 2006, p.15).

O método tem como finalidade atenuar as incertezas na interpretação subjetiva do pesquisador, com seus procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre

renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Sobre este método, Moraes (1999), diz que:

(...) constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Os dados chegam ao pesquisador em estado bruto, requerendo ser decodificados para, então, se proceder com a compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Nessa perspectiva serão utilizadas as etapas básicas proposta por Bardin (2016, p. 125) para a análise de dados que são: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, a inferência da interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Bardin (2016, p. 125) diz que esta fase corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Esta é uma fase que permite flexibilidade, podendo, a escolha do pesquisador, recorrer à introdução de novos procedimentos no decorrer da análise.

A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Mesmo se os procedimentos aplicados forem manuais ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Por ser uma fase longa, Bardin (2016, p. 131) diz que esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente formuladas.

O tratamento dos resultados obtidos dos dados brutos pode ser efetuado através de operações estatísticas simples ou mais complexas (análise fatorial), permitindo estabelecer um quadro de resultados, diagramas, figuras e modelos, dos

quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. O rigor se intensifica quando estes dados são postos a provas estatísticas, assim como testes de validação, de forma que o pesquisador tenha à sua disposição resultados significativos e fiéis. Através disso, o pesquisador pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (incluindo descobertas inesperadas nos dados investigados). Neste estudo, nos propomos a fazer uma confrontação sistemática dos dados e o tipo de inferência alcançada, através da interpretação dos dados com os referenciais teóricos adotados.

Em relação à técnica de análise, segundo Bardin (2016) existem seis tipos: categorial, de avaliação, enunciação, proposicional do discurso, da expressão e das relações. Para estudo, utilizamos a análise categorial ou análise por categorias. Esta análise funciona através de operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Após a definição da técnica de análise, a próxima etapa é a codificação. Segundo Bardin (2016), esta corresponde a uma transformação (efetuada, segunda regras precisas) dos dados brutos do texto. Através de recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias), permite atingir o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices ou unidades temáticas.

A categorização (*id.*, 2016) é a última etapa de exploração do material, é a fase de classificação e reagrupamento dos elementos. É a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. Segundo a mesma autora, podemos realizar a categorização 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). O estudo optou pelo critério semântico, já que os dados estariam organizados através de categorias temáticas. Para melhor organização e compreensão deste estudo, a categorização se deu através das respostas mais recorrentes, em que as mesmas

serão apresentadas em forma de fragmentos ou completas ao longo do texto, em quadros com tabulações e suas interpretações.

Bardin (2016, p.126) define *corpus* como um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, isto é, sua constituição implica, muitas vezes, em escolha, seleções e regras. Estas regras podem ser implícitas à: exaustividade (o uso de todos os elementos que compõem o *corpus*), representatividade (efetua-se através de amostra, desde que o material a isso preste), homogeneidade (devem obedecer a critérios precisos de escolha, sem apresentar demasiada singularidade fora destes critérios) e pertinência (os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise). Neste caso, o *corpus* deste estudo foi constituído da análise das entrevistas com evadidos e formados do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

3.5. Casuística (Amostragem)

Especificando os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa na amostra, bem como os Planos de Recrutamento, foram incluídos egressos:

- a) De ambos os sexos;
- b) Que concordarem com a pesquisa e tenham assinado o protocolo de autorização;
- d) Evadidos e formados ingressos no curso de Ciências Biológicas entre os anos de 1997 a 2010.

Foram excluídos os egressos:

- a) Que não assinaram o termo de autorização para participação na pesquisa;

- b) Fora do período entre os anos 1997 a 2010 (condição válida somente para os egressos);
- c) Entrevistados que não foram localizados após o sorteio e a indicação.

3.6. Análise Crítica dos Riscos e Benefícios

O estudo foi realizado com as informações recolhidas no momento da entrevista com os egressos e formados do curso de Ciências Biológica da Universidade Federal do Amazonas, com as entrevistas marcadas neste local onde formaram. Os dados foram analisados preservando a identidade dos egressos e na tentativa de evitar qualquer dano possível. Em momento algum os entrevistados se sentiram constrangido a participar da pesquisa e todos assinaram um TCLE (Apêndice C) permitindo a realização da mesma.

Capítulo 4. Resultados e Discussão

Este capítulo traz o perfil dos egressos e suas falas através dos dados coletados nos questionários e entrevistas. No primeiro tópico, apresentaremos os resultados da reestruturação curricular do curso, caracterizando o antes e depois da mudança e seus impactos na formação e evasão. No segundo tópico, apresentaremos o perfil dos entrevistados e os resultados das entrevistas com evadidos e formados através de macro-contextos. No terceiro e último tópico, traz uma discussão sobre os resultados, caracterizando a evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e o efeito da mudança curricular na evasão discente.

4.1. A Reestruturação Curricular e a Formação dos Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas

Por quase 28 anos, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas foi o único responsável pela formação de biólogos e professores de Biologia no Estado do Amazonas, levando ao mercado de trabalho de Manaus e interiores, profissionais qualificados que atuam como professores, técnicos e pesquisadores em escolas e órgãos públicos ou privados (UFAM/ICB, 2002). A idealização do curso surgiu em 1972 e, após a aprovação do Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas (CONSUNI) em 1974, este iniciou suas atividades.

O curso passou por sua primeira reestruturação curricular em 1979 e pela segunda em 1986, porém, ambas sem mudanças significativas quanto à habilitação única que o curso tinha. Em 1998, houve inclusão de 300 horas de estágio complementar, por exigência do MEC, mas o currículo ainda era o vigente de 1986. Não havia informações sobre o perfil do licenciado do currículo de 1986 e apenas a estrutura curricular deste estava disponível no arquivo geral da coordenação do curso (Anexo C).

A estrutura curricular de 1986 estava organizada dentro de um modelo de currículo '3+1', que predominava a maioria dos cursos de licenciatura antes das mudanças curriculares fomentadas pelas diretrizes do CNE em 2002, como já foi abordado. Do total de oito semestres, os cinco primeiros tinham disciplinas voltadas principalmente para os conceitos e especificidades da carreira de Biólogo e apenas uma, de caráter pedagógico, era ofertada a partir do quinto semestre. Nos últimos semestres, duas são ofertadas no sexto semestre, uma no sétimo e duas no oitavo.

Atendendo às diretrizes direcionadas para melhorar a formação docente, a coordenação do curso procedeu a reorganização do currículo, através da formação de comissões e outras ações que puderam acolher as sugestões de docentes e discentes, além do auxílio de outros departamentos sobre a formatação de um novo currículo que foi aplicado a partir do ano de 2003 (UFAM/ICB, 2002).

Nesta mudança houve uma preocupação maior com a organização da estrutura curricular, com as disciplinas pedagógicas e com os estágios de ensino, nos quais os licenciandos tinham uma maior vivência do cotidiano escolar e das dificuldades do profissional da docência. Na nova estrutura curricular (Anexo D), a disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico" passaria a se chamar "Legislação do Ensino Básico" (assim como haveria mudanças em sua ementa e plano), sendo esta ofertada a partir do segundo semestre, assim como as disciplinas "Psicologia da Educação I" e "II" que foram antecipadas na estrutura curricular em comparação ao currículo antigo, quando eram oferecidas respectivamente no quinto e sexto semestres do curso. A disciplina de "Didática Geral" que, no currículo anterior era do sétimo semestre, passava agora a ser do quarto. A proposta era fazer os estudantes que optassem pela licenciatura terem mais contato com estas disciplinas pedagógicas no primeiro ano do curso. Houve a inclusão de disciplinas como "Instrumentação para Ensino de Biologia I" e "II", proporcionando um amparo teórico e preparação para licenciandos, quando estes iniciassem os estágios.

As exigências do MEC naquele momento influenciaram a licenciatura oferecer 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, totalizando 1000 horas. Comparado ao currículo antigo, o crescimento de horas foi de 11,7%. Somando as disciplinas ligadas à psicologia da educação, a didática, e a legislação

de ensino, totaliza-se mais 240 horas, e esta proporção aumenta para 14,5%. Entretanto houve uma redução de 17,9% de horas para todo o conteúdo biológico teórico e prático mais estrito. Na época, isto fez o Conselho Federal de Biologia pressionar o curso a adequar-se às horas mínimas exigidas, 2800 horas, quando o curso só estava oferecendo 1560 horas.

O tempo de titulação para os mestrados ter diminuído bastante (média de dois anos), foi um fator que também influenciou. Havia um consenso na comissão, de que quanto melhor a fundamentação para a pesquisa durante a graduação, melhor tendia a ser o desempenho durante a pós-graduação, uma vez que a competição por vagas nesta modalidade tinha crescido muito nos últimos anos, e um preparo mais especializado na graduação deveria aumentar as chances de ingresso nos cursos mais concorridos.

O currículo de 2003 do curso de Ciências Biológicas passaria também a oferecer duas características:

i) A inclusão da nova habilitação, o “bacharelado”, apesar de que do ponto de vista legal, o licenciado seria um biólogo com os mesmos direitos do bacharel e, mais o direito de ministrar aulas no ensino básico. A proposta colocava para o licenciado o dever de estar preparado tanto para dar aulas no ensino básico como para a pesquisa (BRASIL, 2001; 2002), pois foi por esta possibilidade ampla de mercado que o curso se manteve unicamente como licenciatura por muitos anos até esta reestruturação. A finalidade desta proposta era anular a “ambiguidade” que existia no curso quanto ao perfil formado e a racionalidade técnica da profissão.

ii) A flexibilidade para o estudante optar entre licenciatura e bacharelado após o primeiro semestre cursado. Se este optasse por “licenciatura”, estaria em contato com as disciplinas voltadas para a formação docente; se optasse por “bacharelado”, haveria opções de aprofundamento em áreas específicas da Biologia. Porém, para a licenciatura, havia a crítica pela carga horária ser muito alta em função de se estar atendendo exigências para formar tanto um professor como um pesquisador.

A razão destas novas caracterizações no curso era devido ao pedido de diversos estudantes que cursavam ainda o currículo vigente de 1986, que

declararam que queriam ter a opção de optar pelo bacharelado, mesmo sabendo que não poderiam ministrar aulas no Ensino Básico (UFAM/ICB, 2002).

Havia uma tentativa de manter uma formação voltada para preparar um pesquisador ao mesmo tempo em que se formava um professor. Isto estava ligado também à otimização das cargas horárias de professores do curso, que aproveitavam as mesmas disciplinas para turmas de licenciatura e de bacharelado. Além disso, do ponto de vista da comissão, seria muito alta a carga horária necessária para conteúdos básicos completos, conteúdos relacionados com a licenciatura e uma especialização.

De todo o modo, esta mesma otimização geraria críticas, quanto à formação da identidade docente, pois o compartilhamento do espaço das aulas entre licenciandos e bacharelandos, levou a questionamentos sobre a forma como as atividades seriam realizadas, a didática e planejamento específico, pensando nas duas habilitações. Afinal, as habilidades e competências que as ementas destas disciplinas compartilhadas poderiam criar um conflito quanto ao perfil para as duas habilitações;

Após as mudanças, era esperado que as ações tivessem surtido um impacto no número de formados do curso. No balanço geral, entre 1997 e 2010 (com a mudança curricular de 2003, inclusa) através de um gráfico de alunos que se formaram (Figura 2), percebemos que a realidade foi outra.

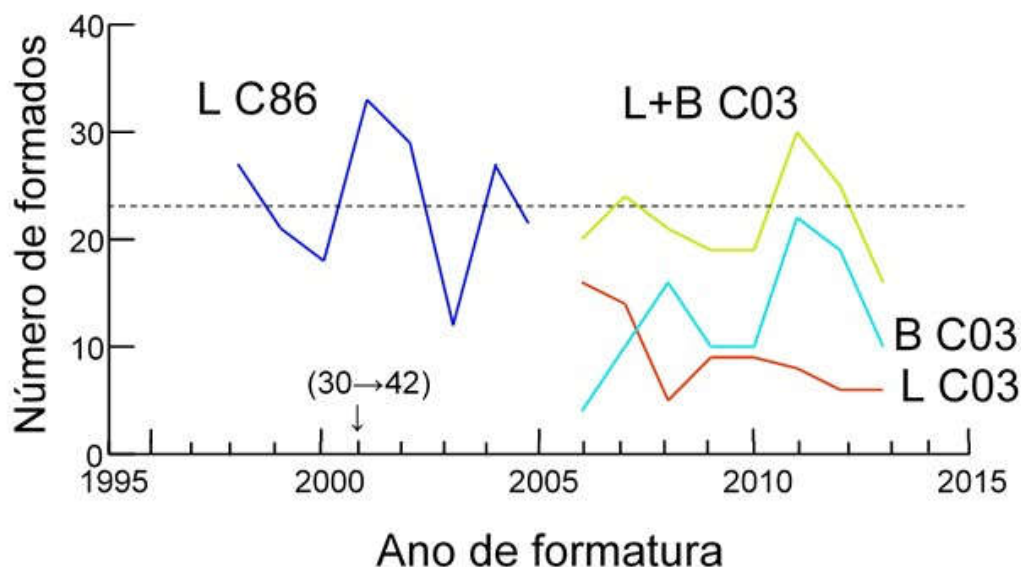


Figura 2: Número de estudantes de Ciências Biológicas da UFAM formados entre 1998 e 2005 sob o currículo de Licenciatura de 1986 (L C86: em azul escuro) e entre 2006 a 2013, no currículo de 2003, em duas habilitações: Bacharelado (B C03: em azul claro) e Licenciatura (L C03: em vermelho), sob o total neste período (L+B C03: em verde claro). Dados formados do currículo C86 de 1997 e posteriores 2005 foram omitidos para não comprometer a visualização da tendência. Fonte dos dados brutos: PROEG/UFAM.

O número de estudantes formados no curso oscilou, mas manteve uma média semelhante nos dois períodos (média do ano 1998 a 2005, de $23,4 \pm D. P. de 6,8$; média para 2006 a 2013, de $22,4 \pm D. P. 4,4$). O ano de 1997 foi atípico para o curso, com 40 estudantes formados, em função da greve de 1996, que atrasou as formaturas naquele ano. Por isso, o gráfico se inicia com dados de 1998. Também foram excluídos os dados de cinco estudantes do currículo de 1986 que se formaram após 2005 para simplificar a apresentação. Vale ressaltar ainda que, apesar da relativa constância nos valores absolutos, observou-se que houve um aumento proporcional na evasão, pois a partir de 2001, o número de estudantes que ingressava no curso passou de 30 para 42.

A separação entre licenciatura e bacharelado, ocorrida em 2003 permitiu avaliar o interesse pela licenciatura, o que não era possível no currículo anterior de licenciatura obrigatória. A opção pela licenciatura começou mais alta e declinou significativamente entre 2006 a 2013 (correlação do método estatístico de Spearman, $r_s = -0,56$; $P = 0,04$ - Fig. 2 L C03).

4.2. Perfil e Resultados dos Macro-Contextos com Evadidos e Formados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Participaram da pesquisa um total de 16 pessoas, com idades atuais entre 24 e 42 anos. Dos oito entrevistados que evadiram, quatro entraram antes da mudança curricular do ano de 2002 (entre 1997 a 2002) e quatro depois (2004 a 2010). A mesma proporção por período foi designada para os oito que se formaram no curso. A forma de ingresso que os entrevistados escolheram na época, foi por meio do Processo Seletivo Macro (PSM) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); como exceção, três entrevistados que disseram ter ingressado ao curso por meio do Processo Seletivo Contínuo (PSC).

A maioria dos entrevistados é natural do município de Manaus, com exceção de dois que vieram de outro Estado (um natural de Porto Velho, Estado de Rondônia e outro de Belém, Estado de Pará) e todos residiam nesta cidade na época da preparação e ingresso para o curso. Na época que estavam ingressando na universidade, a maioria dos entrevistados residiam nas casas de seus pais, com exceção de apenas um que já tinha família constituída. Metade dos entrevistados (50%) fazia parte de famílias que tinham renda acima de cinco salários, enquanto 33,3% declararam receber dois a três salários mínimos e 16,7% declararam rendimentos acima de um salário mínimo. Também na época do ingresso, dos entrevistados evadidos, apenas um entrevistado já tinha filho, enquanto entre os formados, dois tinham filhos.

Nenhum entrevistado havia feito orientação profissional em instituição de ensino antes da entrada na universidade; apenas três deles declararam que realizaram testes de aptidão profissional de forma ocasional (escola, *online* ou em curso preparatório pra vestibular). Em relação ao nível educacional paterno e materno, a maioria dos entrevistados alegou que seus pais não tinham curso superior (81,25%).

Quanto ao período cursado pelos entrevistados, a maioria dos participantes evadidos abandonou o curso de licenciatura nos primeiros dois semestres; três abandonaram quando cursava do terceiro ao quarto período do curso; e apenas um

abandonou quando este estava cursando o quinto. Todos os formados não tiveram problemas de retenção para concluir o curso, conseguindo a diplomação dentro do tempo previsto, mesmo que alguns destes tenham alegado o atraso do calendário acadêmico ocasionado por fatores como a greve. Todos cursavam na época apenas este curso, com exceção de um entrevistado, evadido, que alegou que fazia outro curso antes de ingressar neste que abandonou. Dos entrevistados evadidos, quando perguntados ao período cursado se exerciam, antes de ingressar no curso, alguma atividade profissional, apenas dois alegaram que exerciam, mas a função não tinha ligação com o curso ou a licenciatura; dos formados, dois também confirmaram que tinham atividade remunerada, mas esta era ligada à docência.

Quanto à atividade atual desempenhada, dos entrevistados evadidos da fase “antiga” do currículo, dois tornaram-se docentes em instituições de Ensino Superior, uma pública e outra particular onde, respectivamente, ambos docentes na Área de Ecologia e Área de Engenharia. Dos demais, um exerce função como médica plantonista no município de Itacoatiara; e um exerce profissão como especialista em segurança do trabalho em uma empresa particular, localizada no município de Manaus. Dos entrevistados da fase “reestruturada” do currículo, um retornou via vestibular a fazer a licenciatura em Ciências Biológicas, na mesma instituição onde foi realizado o estudo, cursando o quinto período; outro se tornou aluno de mestrado em uma instituição privada de ensino superior no município e Estado do Rio de Janeiro, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental; enquanto que outro ainda exerce função administrativa trabalhando no ramo de hotelaria na cidade de Manaus.

Dentre os formados, três da fase do ‘currículo antigo’ exercem docência, lecionando em instituições de Ensino Superior, uma pública federal, uma pública estadual e outra particular, todos em áreas ligadas a Biologia; apenas um entrevistado deste período, exerce a função docente na rede pública estadual no Ensino Médio, lecionando para a disciplina de Biologia. Dos entrevistados da fase do “currículo reestruturado”, um entrevistado exerceu por um período a profissão na rede pública no Ensino Médio, mas atualmente leciona numa instituição pública de Ensino Superior na modalidade Ensino à Distância (EAD), enquanto outra exerce a função técnica administrativa em gestão escolar em uma escola da rede pública municipal. Os demais deste período ainda aguardam oportunidade de atuar pelo no Ensino Médio, ainda que “informal” ou em caráter de estágio.

Os resultados dos entrevistados e suas verbalizações foram destacados e separados através de quatro macro-contextos: “Antecedentes Prévios”, “Vivência Acadêmica”, “Decisão de Sair e Pós-Evasão” e “Persistência e Pós formados.” Os três primeiros macro-contextos são dimensões da avaliação da evasão dos estudantes (TINTO; 1975; 2006; ROBBINS, 2004) e com o quarto macro-contexto, buscou-se avaliar a persistência ou desistência na carreira docente, mas utilizou-se de aspectos extras, nas entrevistas com os formados.

Dentro de cada macro-contexto, consideramos identificar as causas de evasão e persistência, através das motivações e as atitudes dos entrevistados evadidos e formados. As verbalizações foram destacadas em quadros ilustrativos com as verbalizações, sendo divididas em grupos representativos como ‘G1997 a 1998’ (representando os entrevistados ingressos do curso entre 1997 a 1998), ‘G2001 a 2002’ (idem, entre 2001 a 2002), ‘G2005 a 2006’ (idem, entre 2005 a 2006) e ‘G2009 a 2010’ (idem, entre 2009 a 2010). Ainda sobre os quadros, utilizamos a cor branca para representar o currículo antigo, de 1986, enquanto a cor cinza serviu para indicar o período do ‘currículo estruturado’. Os entrevistados também foram identificados, tanto no quadro resumindo suas falas, quanto nos resumos descritos (Anexo D) como ‘E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8’, de forma de preservar suas identidades e representar aqueles que evadiram do curso; tomando o mesmo procedimento, os formados têm sua representação como ‘F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 e F8’.

4.2.1. Antecedentes Prévios

Neste macro-contexto foram estabelecidos seis aspectos para análise das respostas dos entrevistados: ‘Hábitos dos Estudantes’, ‘A Escolha’, ‘Informações Prévias sobre o Curso’, ‘Expectativas Iniciais sobre o Curso’, ‘Aptidão para Docência’ e ‘Apoio Familiar na Escolha’. O objetivo foi verificar quais as motivações de realização dos entrevistados, quando estes optaram pela licenciatura em Ciências Biológicas.

O aspecto “Hábitos dos Estudantes” (Quadro 1) reuniu as sentenças relativas à descrição dos hábitos e características dos entrevistados durante o período escolar na Educação Básica antes destes ingressarem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Quadro 1. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Hábitos dos Estudantes” ¹ excertos de entrevistas realizadas com evadidos e formados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAM; ² neste e nos quadros seguintes, as áreas de cor branca representam um período do primeiro currículo de 1986 do curso e a de cor escura representam o período do segundo currículo, de 2003.

² Grupos	Entrevistados / Sínteses ¹	
G1997-1998	E1	<i>“Eu era uma estudante dedicada, de perfil ‘estudiosa’, porém trabalhava para sustentar-se no curso”.</i>
	E2	<i>“Eu gostava muito de estudar, principalmente se tratando de biologia”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Nunca fui uma estudante de destaque, eu era uma aluna mediana”.</i>
	E4	<i>“Vim de uma escola que exigia muito de mim, (...) então acho que era esperado que fosse um bom aluno no mínimo. Portanto acredito que sempre fui muito estudioso”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Eu era um dos melhores alunos da sua escola e era muito bom em biologia; passou de primeira para biologia (...) passei em outros vestibulares”.</i>
	E6	<i>“Eu não era um bom aluno, vamos dizer. Além disse, eu cheguei a fazer cursinho para tentar me preparar para vestibular, já que minha época, a escola pública que eu estudava vivia em reforma e isso atrapalhava muito o andamento das disciplinas”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Eu era uma aluna bastante esforçada, sim (...) estudava em um colégio público e fazia cursinho ‘pré-PSC’ à tarde”.</i>
	E8	<i>“Acredito que posso dividir o meu ensino médio em duas etapas. Durante o meu primeiro e segundo ano, pouco pensava no vestibular, apenas de maneira superficial. A minha cabeça de adolescente de 14, 15 anos pensava em muita coisa em diversos extremos. Estudava em um colégio tradicional, me dedicava às disciplinas e atividades extra classe da escola mesmo (...) durante esses dois primeiros anos, o mais importante pra mim era manter um bom desempenho escolar. Pouco pensava na minha carreira ou no curso que faria. Era apenas bem superficial (...) durante o meu ensino médio flertei com diferentes cursos e expectativas de carreira. Tentava, de certa maneira, procurar algo que se assemelhasse com o que eu gostava durante a escola. No meu terceiro ano, o colégio que eu estudava fechou e então fui para um colégio preparatório. O que seria um terceiro ano virou um pré-vestibular. A pressão na mente começou a surtir efeito”.</i>

G1997-1998	F1	<i>“Eu tinha gosto pelo estudo (...) eu era um aluno premiado (...) eu gostava de tirar notas altas (...) considerava mais a pressão interna (‘auto-cobrança’) do que a externa (pais e professores cobrando-o a ser o melhor)”.</i>
	F2	<i>“Eu era ‘mediana’, quieta, calma, mas meio lenta para entender os conteúdos, precisava sempre de um tempinho maior de estudos antes de avaliações”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Aluno tímido, mas concentrado nos estudos”.</i>
	F4	<i>“Vim de colégio militar (...) eu era focado nos estudos”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Sou dedicada”.</i>
	F6	<i>“Eu me considerava ‘mediana’ (...) Anotava tudo que o professor, e escrevia para ajudar aprendizagem”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Considerava-se esforçada e dedicada (...) eu era organizada com prazos (...) era mais focada e resiliente na época - tanto na escola como, posteriormente, na universidade”.</i>
	F8	<i>“Passou por ‘fases de indecisão’ (...) ‘altos e baixos’ (...) e não sabia o que era vestibular, mastinha afinidades com a Biologia (...) e tinha uma professora jovem na época do ensino médio em contato com a universidade (...) não passei no primeiro vestibular, passei o ano se preparando para o segundo (...) eu dava aula de esforço particular”.</i>

Percebeu-se na maioria das verbalizações que tanto os evadidos quanto os formados resumiram seu desempenho em generalizações como ‘estudioso’, ‘dedicado’, ‘gosto pelo estudo’, ‘bastante esforçado’ ou similar, para ocorrências relevantes a serem interpretadas como desempenho satisfatório (E1, E2, E4, E5, E8, F1, F4, F5, F7). Os demais expressaram a descrição do seu desempenho usando termos como ‘aluno mediano’, ‘pouco destaque’ ou similares (E3, E6, E7, F2, F3, F6, F8) para um desempenho considerado regular. Aparentemente nenhum entrevistado passou por situações de repetência ou reprovação durante este período. Alguns participantes foram taxativos em referir-se a sua época de escola como ‘controladora’, ‘tradicional’ e ‘exigente’ (E4, E8, F4), enquanto outros entrevistados não detalharam esse tipo de descrição nas respostas, parecendo indiferentes. Um entrevistado expressou o termo “aluno tímido”, para resumir as dificuldades de relacionar-se com outros colegas (F3), enquanto outro ressaltou que estava em ‘fase de indecisão’ (F8).

De forma geral, os entrevistados não expressam descontentamento ou arrependimento por não 'aproveitarem melhor' esta fase e relatam terem se esforçado bastante para serem bem-sucedidos nesta época, principalmente em relação à escolha que fariam. Mesmo aqueles entrevistados que expressaram o termo 'aluno mediano' ou 'de pouco destaque', suas verbalizações indicaram que houve 'dificuldades mínimas' na vivência no Ensino Básico. Os entrevistados do 'currículo antigo' se destacaram mais neste aspecto em relação aos do 'currículo reestruturado' e, curiosamente, os entrevistados evadidos (62,5% das verbalizações) apresentaram melhor relação com os termos que indicam um bom desempenho em comparação aos formados (37,5% das verbalizações).

As respostas dos entrevistados também indicavam que os estudos eram parte da rotina, mas não consumiam um tempo considerável destes. Como exceção, alguns entrevistados descreveram que passar nas disciplinas por média excepcionais e conseguir um relevante desempenho que satisfizesse pais e professores era algo corriqueiro e motivo de orgulho (E4, E5, E8, F1, F4). Como adendo, o entrevistado 'F2', apesar de sua verbalização 'aluna mediana' indica que se encaixa no perfil dos entrevistados quando a 'naturalidade' pela rotina de estudos, afirmou na sua verbalização que 'precisava de um tempinho maior para estudos antes das avaliações', por se declarar 'meio lenta para entender os conteúdos'; o entrevistado 'F6', pela a sua dificuldade de assimilação afirma que este fato o fez adquirir um hábito de registrar todas as explicações do docente em seu caderno e estudá-las posteriormente, por sua dificuldade de acompanhar os conteúdos.

Com relação a gosto por disciplinas e outras áreas de interesse, apenas dois entrevistados relataram a respeito seu gosto pela disciplina de Biologia (E5, F2), mas isto já era esperado, uma vez que os outros entrevistados só manifestaram essa preferência durante questões da entrevista relacionadas 'A Escolha', onde este segundo aspecto reuniu as verbalizações referentes aos critérios utilizados pelos entrevistados para sua preferência pelo curso (Quadro 2).

Quadro 2. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “A Escolha”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Foi pensamento em pesquisa, tinha paixão por botânica, queria ser pesquisadora do INPA, queria estar em contato (...) eu assisti apenas poucas aulas, devido à dificuldade de ter tempo para estar na universidade. Tinha questão financeira também, precisava trabalhar”.</i>
	E2	<i>“Sempre gostei de Biologia, queria fazer algo ligado às características da Floresta Amazônica, tanto que pretendia que poderia ser algo entre Engenharia ou Biologia na UFAM”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Fiz vestibular várias vezes para Medicina e não conseguia passar. Então fiz Biologia pensando que seria uma base para Medicina, além de também pensar a respeito do ‘Extramacro’. (...) eu achava que era muito comum essa questão dos estudantes usarem o argumento ‘faço biologia por que assim eu consigo chegar a Medicina’, pois afirmo que teve vários colegas com essa estratégia”.</i>
	E4	<i>“Tinha a opção de ir para fora aguardando a oportunidade de fazer uma graduação nos EUA e quando vi que passei na UFAM, cheguei a iniciar para ter um contato, mas não fiquei muito tempo”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Eu tinha crença que iria ter acesso a trabalhar com tudo que envolvia a biologia, então não se preocupava com essa distinção. Era coisa do orgulho de estar envolvida no meio acadêmico (...) tive um descontentamento com o curso de Designer na UFAM. Eu acreditava na maleabilidade do horário do curso de Biologia como vantagem para persistir. E essa maleabilidade me ajudou na questão do trabalho pessoal, pois a mesma disciplina podia ser dada em outro horário do turno diurno”.</i>
	E6	<i>“Escolhi pela oportunidade de ingressar numa universidade, confesso que queria algo que fosse mais ligado à Administração, mas era muito concorrido. Na época eu sentia uma simpatia pela disciplina de Biologia, então marquei Ciências Biológicas como opção. Era um curso concorrido, mas era bem menos se comparado à administração”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“(...) Na época eu queria Medicina. Tentei o vestibular da UEA, o ENEM e o PSC. Na segunda etapa do PSC, eu não fui tão bem e na terceira etapa, eu resolvi escolher Biologia, porque era algo que eu tinha uma afinidade e também porque eu sabia que dava pra passar com a nota que eu tinha (...)”;</i> <i>“(...) Na época era só Biologia mesmo, quando eu ingressei (sic). Escolhi licenciatura no segundo período por persuasão dos meus colegas (...)”.</i>
	E8	<i>“Eu estava bastante confuso. No colégio onde fiz o terceiro ano, tínhamos de escolher as disciplinas específicas para fazer a prova do vestibular. Escolhi Português, História e Geografia, pois achava que iria fazer algum</i>

		curso na área de Humanas. Eu gostava muito de Biologia e Química, mas achava algo muito difícil. Achava que nunca seria capaz de ser um profissional da área. Então eu não queria tentar. Um professor de biologia me incentivou. Ele perguntava o porquê de eu querer fazer humanas se eu gostava tanto de Biologia. Eu tinha notas ótimas em Português e Literatura. Tinha inclusive publicado uma redação selecionada num concurso. Eu realmente achava que era a minha aptidão. (...) Quando chegou a hora de escolher no vestibular, eu me inscrevi em várias provas. Coincidiu com o fato de eu estar de mudança do Rio de Janeiro pra Manaus. Acabei fazendo provas pro Rio e para Manaus, mesmo sabendo que iria me mudar. Acabei fazendo uma 'salada'. Inscrevi-me pra Letras na UERJ, UFF e na UEA. Inscrevi-me em Química na UFRJ. Inscrevi-me pra Letras na UFAM também, mas depois mudei de ideia e coloquei Biologia. Acabei passando na UFF, UEA e na UFAM. A UFRJ nem consegui fazer a prova, pois caiu no mesmo dia da UEA, se não me engano. Daí ficou Biologia na UFAM e Letras na UEA. Decidi isso em um dia. Tinha de fazer a matrícula no dia seguinte, um sábado de carnaval. Foi tudo muito confuso. A matrícula havia sido suspensa, eu já havia comprado passagem pra matricular. De repente marcaram a data, eu tive de comprar outra passagem, viajar correndo pra Manaus. Acabei optando no susto mesmo. Foi irresponsável, mas com 17 anos é difícil ter consciência de carreira. (...) Não contei nas respostas anteriores, mas eu também tinha uma "paixonite" por Arquitetura. Acredito que a Arquitetura alimenta os olhos. A UFAM me fazia bem. Passei cinco anos estudando num prédio que parece uma 'caixa de fósforos' aqui no Rio. É incomparável! (risos)".
G1997-1998	F1	"Curiosamente, eu gostava mais da disciplina de História, até pensei em fazer este curso. (...) E a escolha foi um momento de grande dúvida, pois demorei três anos para fazer o vestibular e ver o que queria; sentia a pressão de fazer um curso de prestígio. (...) Cheguei a fazer curso de Informática (técnico), mas eu tinha um primo que fez biologia e era do PET (Programa de Educação Tutorial). Quando soube que ele ganhava uma bolsa, me interessei em fazer o curso".
	F2	"Eu não sabia ao certo que curso eu queria fazer, só sabia que queria ser professora. Fiquei encantada com a disciplina e por um professor biólogo e estudante de Medicina na época. Queria seguir seus passos e iniciei tentando fazer Medicina, não passei. Depois, fui tentar Biologia e daí, foi só 'amor' até hoje! (sic) (...) Fiz vestibular em Roraima no final de 91 (risos). Depois fui pra Manaus, fiquei dois anos como aluna 'avulsa' e como não consegui transferência. Depois fiz vestibular novamente e aproveitei algumas coisas".
G2001-2002	F3	"Gostava de 'Discovery Channel', 'Animal Planet'. Tinha vontade de fazer Veterinária, mas o curso não tinha aqui na época. E a Biologia era mais ou menos 'próxima'. (...) Me preocupei com o fato de ser licenciatura, mas eu insisti e continuei, sabendo que havia a parte de pesquisa".

	F4	<i>“Foi um misto de idealismo com revolta, pois meus pais queriam que eu fizesse Medicina, só que eu odiava o ambiente de hospital (...) meu pai era formado em Física e Matemática, eu tinha irmão engenheiro, amigos que faziam licenciatura, nas Exatas, valorizava o cursinho por ter me ajudado a escolher”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Tinha encantamento e engajamento com a Biologia, mas sempre enfatizando o lado da pesquisa como principalmente interesse, apesar da escolha pela licenciatura (...) eu tinha intenção de fazer Odontologia na época, mas optei nos momentos finais pela Biologia, pelo interesse que tinha pela pesquisa”.</i>
	F6	<i>“Sonho de criança, acreditava nisso desde a sexta série do Ensino Fundamental! (...) Fiz Processo Seletivo Contínuo para Química. Fiz curso técnico de Química Industrial. Foi aí que depois fiz o macro para a Biologia”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Inicialmente eu desejava fazer Letras, mas temia que não conseguisse pontuação suficiente para o curso pelo PSC. (...) Eu gostava de Biologia e priorizei passar o ENEM e a preparação para passar neste curso. No final, acabou passando para o curso pela repescagem para Biologia e nem tentei mais depois Letras”.</i>
	F8	<i>“Como disse, passei por ‘fases de indecisão’, pois não sabia o que era vestibular, mas tinha afinidades com a Biologia (...) eu tinha uma professora jovem em contato com a universidade com quem me dava bem e ela influenciou bastante na minha decisão, vê-la atuando (...) eu não passei no primeiro vestibular, mas continuei me preparando para a segunda tentativa. (...) Neste tempo, eu aproveitava e dava aula de reforço particular. (...) Não tive incentivo de ninguém para fazer Biologia. Não me considerava ‘aberta’ para conversar sobre a escolha. Eu considerava que afinidade com a Biologia era a coisa mais importante para minha decisão particular, sem interferência externa”.</i>

No geral, todos os entrevistados relataram sua preferência pela área de Biologia ou afins e ainda relataram que tiveram sensação de liberdade de escolha’, sem explicitar a percepção das pressões explícitas por parte de pais, amigos ou da escola, em relação à escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Como exemplo, o entrevistado E4 considerou ‘oportuna’ sua escolha, enquanto aguardava uma oportunidade de ingressar em uma universidade fora do Brasil, mas isso não impediu de ingressar no curso de Ciências Biológicas enquanto isso não ocorresse, sem interferência dos pais em sua decisão. Apenas os entrevistados E3, F1 e F4, no entanto, relataram que os pais costumavam ‘dar palpites’, sugerir opções. E3 via como ‘inevitável’ seu caminho para o curso de ‘Medicina’, pois seu

pai era médico e, indiretamente este lhe sugeria como meta; F1 declarou que seus pais lhe fizeram ‘pressão’ para optar por ‘fazer um curso de prestígio’; e F4 revelou que seus pais desejavam que ele ingressasse para o curso de Medicina, rejeitando a ideia por alegar ‘odiar o ambiente hospitalar. O aspecto do ‘Apoio Familiar’ abordará mais adiante juntamente com outras questões em maiores detalhes.

Entretanto, foi perceptível uma ‘diferença de perspectiva’ entre aqueles que ingressaram na época do ‘currículo antigo’ em relação ao que ingressaram na época do ‘currículo novo’, pois entrevistados na época do primeiro currículo (75% dos entrevistados do ‘currículo reestruturado’) demonstraram um sentimento de ‘obrigatoriedade’ de seguir para o ‘Ensino Superior’ e ter o *status* de estar numa universidade federal em relação ao segundo (50% destes entrevistados do ‘currículo antigo’), um sentimento de ‘obrigatoriedade’ de seguir para o ‘Ensino Superior’ e ter o *status* de estar numa universidade federal. De modo mais específico, a intencionalidade de fazer o curso foi um fator que mais chamou atenção nas verbalizações. A maioria dos entrevistados que ingressaram no ‘currículo antigo’ desejavam fazer o curso de Biologia por duas justificativas que sintetizam a generalização das sentenças dos entrevistados desta fase: ‘oportunidade de pesquisa’ e a intenção de usar o curso de Biologia como forma de ‘se aproximar do curso de Medicina’. Mesmo os entrevistados ‘F1’ e ‘F2’ afirmando que chegaram a ter ‘dúvidas’ do que seguir, demonstrando essa intencionalidade quando definiram a escolha, apesar de que para F1, a razão foi a ‘oportunidade de bolsa de estudos e se tornar pesquisador, mesmo sabendo que era uma licenciatura’ e o F2 ‘por admiração a Biologia e a possibilidade de ser docente, caso não conseguisse ser médica, pois tinha também desejo por essa profissão’.

Analisando a razão desta perspectiva, o currículo antigo por dar apenas a opção ‘licenciatura’ para aqueles ingressaram no curso, somando ao fato de que os entrevistados desta época alegaram que o curso era o único da região naquele momento que ingressavam, fez com que as escolhas fossem mais ‘objetivas’ e ‘pensadas por essa perspectiva de aproveitar o curso de licenciatura para ser pesquisador’ deixando a docência como ‘uma questão de oportunidade’, já que não havia impedimento para um biólogo licenciado conseguir cadastro no Conselho Regional de Biologia (CRBIO), desde que complementasse seus conhecimentos e se adequasse as regras desta instituição. Como exceção, o entrevistado ‘F4’ foi o único dentre os entrevistados (incluindo principalmente aqueles do ‘currículo

reestruturado') que fez sua escolha ciente de que queria o professorado como intenção.

Com a mudança para o 'currículo reestruturado', e a inclusão da opção para Bacharel, havia uma expectativa que as verbalizações dos entrevistados fossem afirmar que desejavam a Licenciatura, e que estes tomariam conhecimento sobre essa distinção; entretanto, de acordo com as verbalizações, alguns entrevistados ainda tinham a intenção de 'trabalhar com pesquisa', mesmo escolhendo a licenciatura (E5, E6, E8, F5, F6); alguns entrevistados também alegaram 'questão de oportunidade' (E6, E7, F7) para a escolha. Essa verbalização ocorre com um dos entrevistados do 'currículo antigo' (F4), mas neste contexto mais recente, esse fator chama mais atenção por ser de uma época característica do meio da década de 2000, com crescimento das opções de forma de acesso e de opções de instituições para os entrevistados deste currículo mais recente.

Quanto à diferença de percepção entre os evadidos e formados, neste aspecto, eram quase mínima, sendo que as ocorrências de verbalizações praticamente empatam quando se trata de verificar quais destes entrevistados estavam determinados a cumprir a licenciatura antes de iniciarem o primeiro semestre (50% para cada), mesmo que não estando convictos que seguiriam a docência. Entretanto, todos os entrevistados manifestaram que a 'afinidade com a Biologia' (por mais que alguns destes descreveram que na época de escola tinham interesses variados e outras disciplinas que julgassem interessantes) e este foi um fator que definiu bastante (principalmente para entrevistados mais indecisos), representando 87,5% das verbalizações, tanto aqueles do 'currículo antigo', quanto do 'reestruturado'.

Não houve verbalizações que indicassem a pressão por escolher o curso por perspectivas sociais como 'obter uma vida melhor', apesar de haver trabalhos apontando essas situações (BARDAGI, 2007; ADACHI, 2009; CASTRO, 2012). A razão disso é que se atribui maior prestígio ao curso de licenciatura nos últimos anos, a carreira salarial e as condições de trabalho, ainda que a oferta de vagas seja um fator atraente para uma carreira temporária (GATTI, 2009b).

No aspecto "Informações Prévias sobre o Curso" (Quadro 3) buscamos as verbalizações relativas tanto ao conteúdo da informação profissional, quanto ao comportamento de busca de informações utilizado pelos entrevistados para a escolha pela graduação e a carreira profissional.

Quadro 3. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Informações Prévias sobre o Curso”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Via como um curso a se dedicar, remuneração e mercado. Acreditava que era consequência de oportunidades e dedicação. E acreditava na excelência e profissionalismo”.</i>
	E2	<i>“Fiz a escolha intuitivamente, pensando complementar os conhecimentos de Ciências Biológicas aos da faculdade de Engenharia Florestal que eu fazia na UTAM. (...) Também fiz essa escolha pensando nos contatos que poderia ter no curso, principalmente alguns docentes ligados ao do INPA, que davam aula no curso”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Na época, eu tinha um namorado que fazia Biologia. Ele terminou o curso e se tornou professor hoje. E ele ama a profissão. Então ele já era apaixonado por Biologia e me influenciou muito na decisão de fazer o curso naquele momento”.</i>
	E4	<i>“Foi mais questão de circunstâncias mesmo. Gostava da área de Biologia, pretendia fazer o curso, mas tinha essa oportunidade de fazer Biologia em universidade da EUA e quando ela se confirmou, eu deixei a UFAM de lado”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Eu fiz uma escolha mais pessoal. Procurei a apresentação do curso de forma escrita. Tinha em um manual sobre o curso, sobre a descrição dele, no dia da matrícula. Por achar as informações resumidas, procurei em outros meios”.</i>
	E6	<i>“Sinceramente, nem busquei informações. Marquei mais por indicação de amigos sugerindo o curso e a afinidade que eu tinha com a disciplina”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Na parte de licenciatura, eu confesso que não, porque eu fui para a Biologia para poder trabalhar com outras áreas de pesquisa. (...) No caso, só não sabia ainda qual seria. E pensava em fazer mestrado e dar aula em Universidade. Mas não me informei quanto a carreira de forma aprofundada”.</i>
	E8	<i>“Eu pesquisei bastante sobre as distinções entre o bacharelado e a licenciatura. Quando comecei na biologia, meu objetivo era ser professor universitário. Então deveria desenvolver o meu lado docente e o lado “laboral”. Não cheguei a fazer a opção na UFAM, mas quando voltei ao Rio de Janeiro e fui fazer a seleção aqui, optei por fazer o Bacharelado primeiro e depois complementar com a licenciatura”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Eu tinha informação complementares do curso com o primo que fazia Biologia”.</i>
	F2	<i>“Sim. Meus pais foram a UFAM e pesquisaram com alunos, professores, coordenação. Pra saber se valia a pena mudar pra Manaus. Antes disso eu fiz cursinho e lá me ajudaram a escolher também”.</i>

G2001-2002	F3	<i>"Tinha certeza que queria a área de Biológicas e queria trabalhar com animais. Quando começou a Zootecnia dois anos depois na UFAM, pensei até em mudar, já que era mais próximo do perfil que queria".</i>
	F4	<i>"Peguei o encarte do PSC, falando sobre o curso de licenciatura. E fui bem cuidadoso com a escolha, pois a escola não dava muita informação e influência familiar dava mais conta".</i>
G2005-2006	F5	<i>"Antes de vir para Manaus, eu morava no Rio Grande do Sul. Lembrei que em uma escola de lá, houve uma 'feira da profissão' (...) aquilo foi marcante, pois aquilo influenciou diretamente minha decisão de ser licenciada em Biologia, antes mesmo de qualquer informação de mercado a respeito de aspectos profissionais e salariais".</i>
	F6	<i>"Marquei por intuição, não busquei informações mais complementares".</i>
G2009-2010	F7	<i>"Eu tive acesso ao material do CRBIO, dando informações sobre o curso. (...) Teve um professor do Ensino Médio e uns amigos da Biologia que incentivaram".</i>
	F8	<i>"Não procurei saber (...) durante a época do segundo vestibular, fiz uma pesquisa sobre os cursos técnicos em particulares, caso não passasse".</i>

Os entrevistados explicitaram a forma como obtiveram as informações que serviram como critérios de escolha pelo curso. Pelas verbalizações, as ocorrências mais frequentes direcionam as escolhas dos entrevistados de forma 'intuitiva' (43,75% do total de entrevistados), sem informações complementares sobre o curso, influenciados por justificativas como 'consequências de oportunidade' (E1; E7); 'afinidade com a Biologia' (E4; F6); 'próximo do perfil que eu queria' (F3); 'não procurou saber' (E8). Logo após, temos ocorrências ligadas informações de amigos, parentes e outros (25% das verbalizações); uso de material impresso e mídia (18,25% das verbalizações); e, por fim, outros eventos (12,5% das verbalizações) foram os fatores decisivos, segundo os depoimentos, para obtenção de informações a respeito do curso e a carreira na licenciatura.

Ao analisar a quantidade de informações que possuíam, percebemos que a maioria dos entrevistados pouco se interessou em procurar informações complementares, confiando apenas nos conhecimentos prévios e 'visões romantizadas' sobre o curso e a carreira de biólogo (E1, E2, E4, E7, F3, F6, F8); 'F2' foi o único entrevistado que declarou que sistematicamente foi atrás de informações indo até a instituição, avaliando o campus e conversando com os professores, junto

de seus pais. Ficou claro, nas entrevistas, que aqueles que buscaram as informações mais confiáveis tinham mais segurança para a escolha que estavam fazendo, principalmente aqueles entrevistados do ‘currículo reestruturado’, que tinham de lidar com fato de estarem optando entre a licenciatura e o bacharelado, refletindo nos resultados das verbalizações do segundo aspecto, ‘A Escolha’.

Os entrevistados relataram que na época as informações iniciais foram satisfatórias e que não tinham necessidade de buscar mais dados para embasar a escolha, principalmente aqueles que fizeram a escolha de forma ‘intuitiva’. Foram recorrentes verbalizações de confiança excessiva nas fontes de informação, sem necessidade percebida de complementação, principalmente na indicação de amigos e parentes. Exemplos são as verbalizações de F1 (“...Tinha informações complementares com meu primo...”), E3 (“...Eu tinha um namorado que fazia Biologia, na época...”) e E6 (“...Sinceramente, nem busquei informações... Marquei mais por indicação de amigos sugerindo o curso e a afinidade que eu tinha com a disciplina...”).

Percebemos que as verbalizações refletiam um posicionamento mais passivo da maioria dos entrevistados frente aos dados recebidos, ou seja, sem um comportamento efetivamente exploratório da fonte, como fazer perguntas variadas sobre o curso, área, mercado, etc. Sem confrontar as informações, sem buscar eventuais problemas e dificuldades a serem enfrentadas e sem tentativa de complementação do que estava sendo recebido como informação, mesmo quando o aluno não compreendia ou ficava insatisfeito com algum aspecto. Comparando ‘evadidos’ e ‘formados’, as ocorrências de sentenças demonstram que os primeiros tinham mais ‘dependência’ de informações sem fontes confiáveis (37,5%), se comparados aos entrevistados que se formaram (25%).

O aspecto “Expectativas Iniciais” (Quadro 4) reuniu as verbalizações relativas às ideias iniciais e expectativas dos entrevistados em relação ao curso, à universidade e a carreira docente.

Quadro 4. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Expectativas Iniciais”

Grupos	Entrevistados / Sínteses
G1997-1998	E1 <i>“Deixei para ter as impressões no dia. Na época, eu assisti apenas uma aula, que foi marcante, graças a competência do professor. (...) Mas o ambiente físico estava sem manutenção, sucateado. Odiava o cheiro de formol pelo</i>

		<i>ambiente. Mas, ressalto que isso iria influenciar eu a desistir do curso”.</i>
	E2	<i>“Eu esperava que tivesse mais oportunidades de contato com os professores para poder realizar pesquisa e aprofundar meus conhecimentos. (...) Quanto ao ambiente, eu já imaginava algo parecido com a faculdade que eu vinha fazendo, pois lembrava um pouco o estilo de lá”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Sim primeira vez. Na verdade fiquei encantada ambiente acadêmico. Estudei em escola pública a vida toda. Parecia tudo muito maior do que havia tido até então”...</i>
	E4	<i>“Na verdade, eu não tinha muita. Já tinha ouvido falar dos problemas que a universidade tinha com recursos e estrutura – incluindo greves. Se fosse para eu fazer, seria mais por ser uma federal e por oportunidades de ingressar em pesquisa e contato com novos colegas. (...) Na época nem pensava na questão de ser uma licenciatura, não informei tanto sobre isso, quando começou a cursar, até por que eu já estava esperando a confirmação de que iria para fora, cursar Biologia numa universidade americana”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Eu já tinha uma ideia de como seria o ambiente universitário por participante, pois via o ambiente universitário e a maneira como os estudantes se comportavam, na época que eu fazia Design. (...) Alguns vizinhos que moravam próximos deste estudante já tinha acesso e frequentavam o ambiente universitário e alguns destes eram estudantes e professores da universidade, o que me fazia ter uma segurança sobre o que era a universidade. Quanto à Biologia, basicamente só a descrição do curso no manual de matrícula bastou para eu saber a respeito”.</i>
	E6	<i>“Eu tinha muita! Principalmente depois que eu não acreditei que tinha passado. Ficava imaginando como funcionavam as coisas numa universidade, o nível de intelectualidade das pessoas, o jeito dos professores. Rolou um ‘certo deslumbramento’ e um gostinho bom de ser universitário”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Olha, eu tinha boas expectativas e achava que iria gostar do curso”.</i>
	E8	<i>“Na minha oitava série do fundamental, acho que agora é o atual nono ano(risos), eu visitei um laboratório onde meu professor de ciências da época fazia mestrado. Esse laboratório ficava dentro do prédio do curso de Biologia da UERJ. Dali, eu tirei um modelo do que era um campus universitário. Imaginei a UFAM exatamente daquela forma. (...) Felizmente, não era. A UERJ é um campus muito cinza, mórbido, uma pequena cidade de concreto. Não há muita vida. Inclusive é cenário de muitos suicídios. Quando pisei na UFAM, simplesmente me apaixonei. Infelizmente não durou muito tempo e eu acabei indo estudar num campus de puro concreto! (sic)”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Na época do Ensino Médio, eu cheguei a fazer uma visita técnica que o professor da minha escola promoveu e isso fez para ter o primeiro contato. (...) Tive um choque no laboratório da anatomia, ao ver um cadáver. Apesar do</i>

		<i>estar lastimável, achou legal para despertar interesse pelo assunto”.</i>
	F2	<i>“Nossa! Eu tinha um sonho, estudar na UA (nome anterior da UFAM), pois não servia a Biologia daqui de Roraima, tinha que ser essa daí! (risos) (...) Ela era como um local de realizações na minha imaginação. Eu sentia que no dia em que eu pisasse lá já seria a melhor das profissionais”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Fantasiava ‘um lugar fantástico’, com grandes recursos! (...) Apesar do sucateamento, eu esperava muito pelas possibilidades de pesquisa principalmente em aula de campo”.</i>
	F4	<i>“Eu esperava mais... Quando ingressei, me choquei com a negligência e tinha uma expectativa de que a universidade valorizava a licenciatura. (...) Professores que não lidavam bem com a grade curricular da licenciatura (...) apenas eu e outra colega tinha vontade de se tornar professores. Já o resto da turma não queria essa profissão”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Eu tinha expectativa de mudança intelectual, autonomia e mais conhecimento. Esperava um amadurecimento para tomar decisões que viriam a influenciar minha carreira profissional. (...) Por vir de uma escola de periferia, com ensino ‘deficiente’ e de família humilde, eu só tinha uma ideia fantasiosa de ‘uma vida de cientista, dentro de um laboratório, com jaleco e tubos de ensaio’”.</i>
	F6	<i>“Não chegou a fazer ideia. (...) Achava que era ambiente de maturidade muito alta e algo ‘superdifícil’ acompanhar”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Eu esperava um nível bem alto em relação ao ensino básico, além de mais responsabilidades e expectativas de práticas. E também, professores bem exigentes”.</i>
	F8	<i>“Aparentemente nunca parei para pensar a respeito. Eu só vim descobrir o que era a UFAM e o ICB no dia que vim fazer minha matrícula e no primeiro dia de aula, com a acolhida dos calouros (...) gostei tanto, da maneira como fui recebida que isso me fez ter ‘expectativas boas’ do que viria”.</i>

Neste quesito, as ocorrências mais frequentes nas verbalizações (62,5%) se resumem a similaridades como o uso da sentença ‘alto nível’ ou ‘fantasia de um lugar fantástico’ (incluindo ‘corpo docente preparado’, ‘maturidade dos estudantes da universidade’, ‘ambiente acadêmico’, ‘estrutura’, ‘conhecimento’), generalizando bastante as impressões otimistas que estes tinham (E2, F2, E3, F3, F4, E6, F5, F6, E7, E8, F7). Essas impressões vêm justamente daqueles entrevistados que ainda não haviam conhecido o ICB ou visto o funcionamento do curso de perto. Dois destes entrevistados (E2, F7) apenas conheciam a estrutura; e um já havia tido

contato com o curso antes de ingressar (F2). Na contramão destas percepções mais ‘otimistas’, o restante dos entrevistados cujas verbalizações podiam ser generalizadas na sentença ‘ambiente ou estrutura sucateada’ (E1, F1, E4, E5), apesar de terem tido contato com a estrutura universitária antes de ingressarem ao curso, em seu discurso acabam limitando suas expectativas na estrutura ou expectativas mais genéricas sobre o curso (como a referência ‘laboratórios sucateados’).

Com relação aos cursos, especificamente, percebeu-se, de forma geral, que uma expectativa dos entrevistados na época, era de lidar com ‘professores rigorosos’, ‘exigentes’ ou ‘preparados’, assim como ‘estudantes veteranos preparados’, ‘com alto nível de maturidade’, mesmo nas opiniões mais generalizadas destes (E2, F2, E3, F3, F4, E6, F5, F6, E7, E8, F7). Como adendo, o entrevistado ‘F8’ foi o único que deixou claro que ‘nunca parou para pensar a respeito’. Algumas sentenças como ‘realização profissional’ (F2), ‘autonomia’ (F5) e ‘gostinho de ser universitário’ (E6) expressam apenas expectativas genéricas a respeito da vivência acadêmica.

A “Aptidão para Docência” (Quadro 5) reuniu as verbalizações relativas às ideias iniciais e expectativas dos entrevistados em relação a alguma experiência próxima, expectativa e interesse pela carreira docente.

Quadro 5. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Aptidão para Docência”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Nenhuma experiência com aula antes. Eu tinha experiência ligada mais ao ramo de gestão ambiental... Questão de meio ambiente... (...) Mas, eu pretendia conciliar a pesquisa e a docência que viria a ter, inicialmente”.</i>
	E2	<i>“Nenhuma antes. Tanto que quando percebi que licenciatura e era a habilitação única do curso, eu fiquei com um pé atrás... Apesar de que víamos muito que o curso parecia um bacharelado”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Eu não tinha e continuo não tendo perfil para licenciatura. Mas afirmo que gostava da Biologia e aprendi a gostar mais durante o tempo que passei no curso. Mas, reafirmo que uma das piores coisas era ter de dar aula! Julgo-me incapaz para isso”.</i>
	E4	<i>“Na época, nem imaginava! Mas, depois do mestrado eu comecei achar interessante a possibilidade de dar aula para universidade, então eu voltei para Manaus já pensando em dar aula, além da pesquisa”.</i>

G2005-2006	E5	<i>“Tinha experiência dando aula de Matemática e Ciências. Cheguei a dar aula em escola pública. O curso de Designer que eu fazia na UFAM, me trazia as possibilidades de trabalhar com as Ciências Matemáticas”.</i>
	E6	<i>“Nada. Escolhi sabendo que poderia até decidir entre o Bacharel e a Licenciatura... E os colegas até recomendavam que eu escolhesse o segundo, pois eles diziam que sempre havia oportunidade de emprego para dar aula. O problema é que eu tenho certeza que não teria o menor jeito para a licenciatura, se eu tivesse continuado”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Só tive experiência na minha segunda faculdade, após sair das Ciências Biológicas e não antes. Na verdade, a minha intenção era pra pegar dois diplomas (risos). O de licenciatura e, depois, cursar mais um ano para obter o de bacharelado. Eu escolhi assim porque meus amigos também optaram, para conseguir maiores oportunidades”.</i>
	E8	<i>“Não. Nenhuma experiência, mas tinha vontade. O máximo que eu havia feito realmente é participar ativamente da organização de atividades culturais no colégio: festivais de dança, canto, saraus, gincanas, etc. (...) Quanto ao fator da determinação, eu já até me envergonhei de ter escolhido Biologia no susto. Teve inclusive professor da UFAM que falou que eu nunca seria biólogo. Até fiquei um pouco baqueado. Mas eu me apaixonei e hoje posso dizer que sou um biólogo realizado! (risos)”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Não houve nada parecido. Mas eu gostava dos professores da minha época de colégio, pois eles eram bons e... O jeito deles me influenciou bastante na decisão de fazer licenciatura (...) mas, antes de pensar sobre isso, entrei no curso pensando mais na oportunidade de conseguir uma bolsa e me manter”.</i>
	F2	<i>“Não tinha experiência, mas eu já vinha tendo o desejo de ser professora de Biologia depois que tentei meu primeiro vestibular para Medicina em Roraima”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Não... Quando entrei, pensei na pesquisa mesmo. Tive contato com os laboratórios como funcionava, antes de ingressar. Professores doutores e pesquisadores e vi as possibilidades”.</i>
	F4	<i>“Sim, eu corrigia as provas com meus pais. Eu dava aulas, como monitor, ajudando um em projeto ‘informal’ para rede pública. (...) Eu fazia parte de uma equipe destaque com aula de esforço e ainda tive experiência na igreja, dando aula em atividade social para ajudar aqueles que estavam em preparação para o PSM. (...) Sempre tive um perfil questionador, principalmente se tratando de religião, tanto na família, quanto na igreja; gostava de saber a respeito da biodiversidade e aprofundei-me pelo tema quando eu participei de uma feira com este tema”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Nenhuma experiência, mas tinha interesse, conciliando a pesquisa com ensino, como imaginava na época”.</i>

	F6	<i>“Nunca tive vontade de dar aula. Só escolhi o curso pela possibilidade de ter contato com laboratório e pesquisa. E também, pela experiência de curso técnico em Química Industrial. Eu achava que eram ‘coisas próximas’ e iria me qualificar melhor para futuros cargos nesta área”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Não tive experiência, mas via a profissão com bons olhos. (...) O mercado para professor era atraente, pela flexibilidade que a licenciatura dava em relação ao bacharel (poder fazer meus horários é uma maravilha).(...) Além disso, há a mesma oportunidade de pesquisa para ambos, incluindo o fato de que um licenciando podia fazer a prova do mestrado do INPA tanto quanto um bacharel”.</i>
	F8	<i>“Já tinha experiência com aula de reforço, o que me motivou a escolher pela licenciatura. Vendo a minha professora de Biologia no Ensino Médio e sua maneira como atuava, foi bastante determinante no momento da minha escolha”.</i>

A maioria dos evadidos (com exceção de E5) apenas tinha intenção de fazer o curso para ‘complementar conhecimentos’, ‘pesquisa’ ou apenas o interesse em estar no ambiente universitário pela diplomação, esperando outra oportunidade; já os formados todos, com exceção de F6, desejavam ter uma experiência na carreira docente, por mais que alguns destes tenham dito que apenas teriam a docência como uma carreira temporária, mas reafirmavam sua intenção de exercê-la. Analisando a questão pela perspectiva do período antes e depois da reestruturação curricular no curso de Ciências Biológicas, a versão reestruturada deixava claro essa distinção, pois esta apresentou verbalizações por parte dos entrevistados dando maior ênfase para as intenções de docência e pesquisa se comparados ao da versão anterior, cujas verbalizações demonstram uma conformação com a escolha, um tanto ambíguas e limitadas de ser apenas licenciado no curso.

O aspecto do “Apoio Familiar na Escolha” (Quadro 6) reuniu as verbalizações relativas às ideias iniciais e expectativas dos entrevistados em relação ao apoio que estes obtiveram da família, amigos, conhecidos, etc. para a escolha da graduação em Ciências Biológicas.

Quadro 6. Macro-Contexto “Antecedentes Prévios” – Aspecto: “Apoio Familiar na Escolha”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-	E1	<i>“As pessoas me parabenizavam... A minha família aprovou, pois éramos muito pobres e não havia pessoas que passavam... Os colegas de trabalho e escola</i>

1998		<i>também parabenizavam”.</i>
	E2	<i>“Meus pais acharam interessante, pois eu estava expandindo meus conhecimentos e só ficaram preocupados se eu ia dar conta de duas faculdades e no final, eles tinham razão! (risos)”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Sim... A família e esse namorado na época (risos). Meu pai, que era médico, entendeu que era uma maneira de fazer extramacro ou me aproximar da área de Medicina, então não ficou surpreso com a escolha”.</i>
	E4	<i>“Acho minha família sempre apoiou o que eu fizesse, tanto quando fiquei alguns meses cursando na UFAM como quando eu passei, pois eles confiavam que eu teria a oportunidade de ingressar fora”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Houve críticas da minha família pela mudança de curso de Designer para Biologia, mas eu não queria dar atenção aos comentários por eu ser reservado e acreditar era uma escolha particular e sem interferência externa. Portanto, eles tiveram de se conformar”.</i>
	E6	<i>“Comemoraram muito, tanto meu pai, minha mãe, amigos. Afinal, era difícil passar para UFAM, mesmo que não fosse o curso que eu achava ideal. Ainda mais numa família onde fui um dos primeiros a passar num vestibular. Eles ficaram muito orgulhosos na época”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Eles achavam uma área muito interessante, minha família ficou muito feliz. Afinal, era uma nova fase, eu passava de uma acadêmica de Ensino Médio para uma ‘universitária acadêmica’. Os amigos gostaram também da minha escolha na época”.</i>
	E8	<i>“Bem, logo de cara ninguém entendeu nada. Eu falava a todo mundo que iria fazer letras. Todo mundo me chamava de ‘professor Pasquale’. Ninguém entendeu nada. Mas com o tempo, todos se acostumaram. Não houve grandes rejeições. Acho que o problema maior da minha família era o medo de eu explodir um laboratório. Nunca fui muito delicado e isso assustava muito as pessoas. Ninguém entendia como eu conseguia trabalhar com as vidrarias”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Meus pais deram apoio apesar de que queriam que eu passasse num curso de prestígio (...) mas, como a família não tinha formação superior, então eles ficaram felizes, no final. Apesar de tudo, por eu ser da religião Testemunha de Jeová, não foi um momento para ser celebrado”.</i>
	F2	<i>“Na realidade, minha família preferia que eu fizesse a minha primeira opção (Medicina) ou trabalhar na nossa empresa (uma transportadora que fazia entregas na região). Mas depois me deram apoio e suporte total”.</i>

G2001-2002	F3	<i>“Não tive problema com a família, apesar de tomar conhecimento que colegas sofreram. Principalmente, por causa da preferência por Medicina. Apesar de tudo, persisti no curso. (...) A minha família, mais distante, ficou meio sem jeito com a escolha, por causa do baixo prestígio da carreira docente”.</i>
	F4	<i>“Os pais queriam que eu fizesse Medicina, mas eu não suportaria o ambiente de hospital, então queria a licenciatura por gostar da ideia de dar aula. (...) Na minha família, meu pai era formado em licenciatura em Física e Matemática. Meu irmão se tornou engenheiro, mas sabe explicar bem. Tinha amigos que estavam fazendo cursos nas Ciências Exatas, como Física e Matemática, que valorizavam a licenciatura e falavam bem. E um cursinho preparatório me deu mais certeza de que era o que queria”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“O apoio foi tranquilo e da parte dos familiares marcou ainda mais por eu ser a primeira universitária da família. (...) Entretanto, com os amigos, notei uma ‘certa indiferença’, quanto a essa escolha de me tornar professora”.</i>
	F6	<i>“Tinha 15 anos quando eu estava no Ensino Médio e engravidei. Com 16, estava na UFAM, e com tudo isso ocorrendo, ainda não tinha me preparado. (...) Com todos esses fatores, todos os familiares receberam como uma dádiva. Foi a primeira da geração da família a passar num vestibular”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Os pais nunca exigiram nada, além do apoio que davam, sempre davam liberdade pela escolha que tomava; amigos deram muito apoio”.</i>
	F8	<i>“A família (principalmente, minha mãe), ficou receosa quando eu me inscrevi para prestar o vestibular para o curso. Mas, esta passou a aceitar com entusiasmo quando passei. Houve festejo, pois foi a primeira da geração da família a entrar numa universidade pública”.</i>

Pelas verbalizações, todos os entrevistados não tiveram rejeições quanto às suas escolhas e ingresso ao curso de licenciatura, com exceção do entrevistado ‘E5’, que alegou em sua fala ‘conflito com a família e amigos’. Apesar da aceitação, notável algumas famílias de entrevistados (F1, F2, F3, F4) manifestaram descontentamento por estes escolherem a licenciatura, alegando que poderiam ter escolhido algo como “Medicina” ou curso de prestígio mais relevante que a licenciatura em Biologia. Essa situação se apresentou mais na época dos entrevistados do ‘currículo antigo’ do que nas famílias dos entrevistados mais recentes (praticamente todos do ‘currículo reestruturado’). Estas famílias tinham uma aceitação melhor a despeito das escolhas dos entrevistados, apesar de alguns destes manifestarem, que suas famílias ficaram confusas com sua escolha quando souberam de início (E8, F8).

4.2.2. Vivência Acadêmica

O segundo macro-contexto 'Vivência Acadêmica' (experiências durante a graduação), ainda reunindo tanto evadidos quanto formados, vai tratar de seis aspectos para análise: 'Adaptação à Universidade', 'Expectativas Cumpridas?', 'Estrutura e Integração Acadêmica', 'Cotidiano e Atividades' e 'Auto-Avaliação de Desempenho' e 'Situações Estressoras'.

O aspecto "Adaptação a Universidade" (Quadro 7) reuniu as verbalizações relativas à avaliação dos entrevistados sobre a sua inserção e iniciação ao ambiente universitário naqueles primeiros semestres de curso.

Quadro 7. Macro-Contexto "Vivência Acadêmica" – Aspecto: "Adaptação a Universidade"

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>"Vou me abster de julgar por não ter tido tempo suficiente para me adaptar".</i>
	E2	<i>"Em parte, eu achei muito legal por conhecer alguns professores que me fizeram aprofundar mais sobre o que já tinha visto no meu curso de Engenharia Florestal na UTAM. Entretanto, eu tive problemas quanto ao horário e deixei fazer muitas disciplinas por causa da outra faculdade eu já cursava".</i>
G2001-2002	E3	<i>"Não fiquei tempo suficiente para se envolver o ambiente acadêmico externo e outras atividades. Apenas me concentrei nas disciplinas e na estrutura da universidade e... Fui gostando do curso aos poucos".</i>
	E4	<i>"Acho que eu não tive muito tempo para estabelecer vínculos com os professores e colegas do curso, talvez eu me lembre de alguns ou não. Também por que nem cheguei a completar as primeiras disciplinas. Acredito que se eu tivesse ficado, teria me adaptado muito bem, apesar das circunstâncias da espera pelo resultado da universidade de fora".</i>
G2005-2006	E5	<i>"Tive dificuldade em trabalho em equipe. Os hábitos e horários de outros estudantes não eram compatíveis com os meus (...) eu acredito que a adaptação foi penosa por ser um perfil diferente dos estudantes que estavam (...) precisar estar trabalhando era vital, mas me atrapalhava no tempo dos estudos. Cheguei a trabalhar num projeto da universidade junto a uma fundação (...) mas era um trabalho que tomava meu tempo".</i>

	E6	<i>“Complicada no início... Aquele deslumbramento foi por água abaixo quando tive dificuldade nas primeiras disciplinas, por que era muito exigido da gente e o nível estava alto. Tanto que só aguentei dois períodos, pois comecei a ver que não era o que queria depois de um tempo”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Era muita coisa nova... Diferente da escola. (...) Eram outras situações. As aulas eram diferentes, forma de avaliar dos professores dar aula era diferente. Era apenas uma questão de tempo se acostumar. Achava os horários bastante livres, fazer uso de muito material copiado em xerox. Adaptação ao curso integral, dava agonia de ficar o dia inteiro na universidade”.</i>
	E8	<i>“Bem, não tenho base estatística pra afirmar, mas acredito que meu quadro tenha sido agravado pelo fato de eu estar me adaptando também à cidade. (...) Era tudo diferente. Eu fiz o ensino médio do lado de casa e de repente estava eu em Manaus pegando o ônibus lotado, lidando com professores falando de artigos científicos, recomendando livros de 1500 páginas, conhecendo gente de todos os extremos, comendo os incomparáveis pratos do RU, etc. (...) Mas foi uma fase inesquecível. Se não foi a melhor da minha vida, foi uma das melhores. A recepção da UFAM foi maravilhosa. A adaptação a ela também não foi dificultosa. Já a adaptação ao curso foi um pouco complexa. Em dois meses eu tinha feito quatro provas e tirado nota baixa em três delas. Havia um pouco de desespero, mas eu não pensei em desistir. Apesar das notas, eu estava gostando demais. Tive na UFAM um ‘semestre de amizade’ que não fiz em quatro anos na minha universidade subsequente. Guardo muita coisa daquele período”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“A aula de inauguração com o Paulo Bührnheim sobre a universidade que dizia que iria amenizar o desapontamento sobre a idealização de universidade. (...) A sensação de que estava ‘perdido’ pouco acompanhamento em relação à parte acadêmica. (...) Tive a sensação de reprodução de um sistema de ‘desamparo’. Depois de duas semanas pensei em parar”.</i>
	F2	<i>“Bom, eu não era tão ‘novinha’ quanto os outros da minha turma que tinham acabado de sair do Ensino Médio, já tinha um bebê de dois aninhos e trabalhava como professor na rede pública então não tinha os mesmos interesses dos demais colegas. Entrei logo pro CABIO como vice-presidente na chapa CABIOATIVO e fiquei meio que envolvida mais com professor do que com alunos, (...) inclusive, estou hoje em um grupo com o povo da minha turma e me disseram isso esses dias. Euera muito bem adaptada! (risos)”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Não tive problema nos primeiros anos e no segundo ano surgiu oportunidade de estágio. Fiz amizades no início, e ainda mantive contato e a maioria deles ficar na Biologia”.</i>
	F4	<i>“Não senti dificuldades no início... Eu não tinha muitas amizades por ‘lazer’ ou ‘afinidade’, pois estas vieram mais por questões institucionais de diretório acadêmico, do qual fiz parte (...) participei de projeto para articular convivência de ofício e estudos, antes de novas obrigações que viria (trabalho) e casório (os</i>

		<i>horários dispersos atrapalharam de acordo com a formação da grade). (...) Lembro-me da disciplina de Botânica com o horário disperso e que tive dificuldade numa disciplina de Bioquímica por causa de uma cirurgia que tinha feito no olho, que teve como consequência, complicações na comunicação e compreensão da situação por parte dos professores. (...) Aliás, estes, na época, careciam de aspectos pedagógicos. Alguns tinham ‘orgulho’ de reprovar o aluno, se ele merecesse. (...) Julgava a turma de graduação boa, seguindo para pesquisa (...) disciplinas que reprovam demais e cultura de aluno ‘se vira nos trinta’ com que vai estudar atrapalhava muito a continuidade de toda a turma (...)Pra mim havia falta de sintonia com a formação e as disciplinas”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Descrevo o meu primeiro ano como ‘complicado’, por causa do que julgo ser ‘diferenças de base’, referindo-me ao fato de não ter tido um ‘Ensino Médio que me preparasse melhor’ (...) achei o tratamento dos professores ‘padrão e distanciado’”.</i>
	F6	<i>“Lembro-me de uma aula trote, superou as expectativas sobre a dificuldade de estar na universidade. Percebi que a universidade não era ‘superdifícil’ como todos diziam... E o ritmo deu uma aliviada em relação ao ano que estava no ensino médio e isso de início ajudou a manter-me nos primeiros semestres”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Eu sentia-me perdida no primeiro ano (...) ficava o dia todo na universidade, pois era integral (...) depois de um tempo, o horário e a rotina de atividades acadêmica e não acadêmica (ligadas à recreação), me fizeram sentir mais acolhida, como se a universidade fosse uma “segunda casa”.</i>
	F8	<i>“Foi bem contrastante se comparado com a época do Ensino Médio. (...) Eu me lembro da acolhida dos veteranos como algo marcante. Achei bom demais. (...) Eu estava deslumbrada pela sensação de liberdade de ir e vir que eu tinha pelo mini campus, mas acho que isso me causou uma “falta de foco”, somado a atenção e o tempo que eu dedicava com os amigos (...) participei de projetos logo no início, mas sem foco, talvez pelo choque de início com esta ‘liberdade’ (...) com o contato com outros cursos pelo campus, pagando disciplinas optativas, em certo momento eu comecei a questionar minha escolha, mas afirmo que tive muita força de vontade em conciliar as coisas que fazia a minha escolha”.</i>

As verbalizações acima sugerem uma adaptação dificultosa por parte dos entrevistados, principalmente pela complexidade das respostas, misturando com sentenças que envolvem “integração” e “desempenho”, que são os próximos itens a serem analisados. Pelo número de ocorrências, foi perceptível que o maior problema alegado pela maioria dos entrevistados foi em relação à ‘dificuldade de estudar’ ou ‘nível alto’, onde alguns relacionavam ao fator de não ter tido um ‘bom Ensino Médio’

pelas dificuldades que tiveram (F1, E5, E6, F5, E8). O segundo ponto mais frequente, em contrapartida, relata que, para alguns, essa dificuldade com nível de universidade era esperada e a maioria também julgou ter tido uma 'boa adaptação'. Estes consideraram assim não somente a adaptação ao jeito de estudar na universidade', como o envolvimento com o ambiente acadêmico e outras atividades extra-disciplinares, como, por exemplo 'envolvimento com atividades de centro acadêmico' e também menção de 'adaptação' à estrutura e às pessoas (F2, F3, F4, F6, E8).

Também boa parte dos entrevistados mencionou a dificuldade de estudar e se adaptar à rotina e à exigência dos docentes (F1, E5, E6, F5, E8), principalmente aqueles que alegaram estar em situações que impossibilitam de ter um tempo adequado para fazê-lo, como cuidar da família ou ter um trabalho. Neste ponto, 'o problema com o horário' chamou bastante atenção, principalmente por ter sido mencionado por entrevistados que tinham essa rotina (E2, F4, E5, E7). As reclamações era que estes passavam o 'dia inteiro' na universidade e precisavam se adaptar com mais urgência ao curso e sua grade de horários. O sentimento de 'desorientação' ou 'direcionamento sobre o que focar' foi mencionado por dois entrevistados (F1, F8). Para F8, principalmente esse sentimento era bastante confundido com a 'sensação de liberdade', uma vez que a universidade não exigia um controle pedagógico tão intenso como na época do Ensino Médio destes. Dois entrevistados completaram as informações, dizendo que devido ao pouco tempo que passaram na universidade antes de saírem do curso, tiveram uma adaptação fraca e irrelevante (E1, E4).

Concluiu-se pelas verbalizações que os evadidos em todos os períodos aparentemente tiveram muito mais problemas de adaptação, principalmente em razão de 'horário' e 'atividade fora da universidade', que foram os pontos que mais chamaram atenção pelo fato de haver um dever institucional a respeito de amparar estes estudantes. Quanto aos formados, alguns alegaram problemas de adaptação, mas persistiram no processo de ensino mediante as adversidades. Por exemplo, algumas falas (F1, F6) que alegavam a possibilidade de desistirem nos primeiros semestres, mas depois superaram e continuaram até se formarem.

O aspecto "Expectativas Cumpridas?" (Quadro 8), reuniu as verbalizações relativas à avaliação dos entrevistados à confrontação com as expectativas iniciais que tinha do curso e da universidade.

Quadro 8. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Expectativas Cumpridas”?

Grupos	Entrevistados / Sínteses
G1997-1998	E1 <i>“Prefiro não responder por base ter tido apenas uma aula durante todo semestre”.</i>
	E2 <i>“Não, por que a questão do horário na época foi me atrapalhando bastante e aos poucos eu deixei de frequentar as disciplinas, até eu desistir deste curso, para priorizar o que eu já vinha fazendo (a outra faculdade). (...) Eu queria muito terminar, achava muito legal o ambiente e os professores, mas vi que iria colocar em cheque o curso que eu já vinha fazendo, atrapalhando meu rendimento lá”.</i>
G2001-2002	E3 <i>“Foi dentro do esperado, pois aprendia a gostar mais do curso, conforme seguia, ainda que tivesse vontade de seguir na medicina”.</i>
	E4 <i>“Bom, como disse foi uma estrutura dentro do esperado, o estado de alguns laboratórios um tanto questionável, principalmente o de Biologia Celular e Microscopia, mas com aulas muito interessantes com uma professora estrangeira que até ensinava bem. Talvez tivesse gostado de cursar, se eu não tivesse ido embora”.</i>
G2005-2006	E5 <i>“Apesar das dificuldades pessoais que acabaram afetando meu rendimento, o curso ainda me supria expectativas (...) retornei a ele nesta segunda matrícula, pois quero concluí-lo por gostar muito de Biologia”.</i>
	E6 <i>“Por um lado sim, pelo que imaginei da seriedade dos professores, a estrutura do ICB. Quanto às disciplinas, eu me surpreendi com o nível de exigência de conhecimentos de base, mas me surpreendi em ver que também tinha pessoas que se sentiam muito relaxadas, mesmo com a pressão dos professores. (...) Era um pouco demais pra mim. Era bem diferente se comparado à época de colégio, um sentimento de ‘mais liberdade’, mas ao mesmo tempo, de que queria que algo tivesse ‘no controle’, pois eu me sentia deslocado certas vezes, como se tivesse lutando sozinho para passar”.</i>
G2009-2010	E7 <i>“Não foram totalmente preenchidas, porque tinha iniciado o curso que não era o que pretendia. Considerava a segunda opção e isso não satisfazia. No primeiro período foi bom por ser algo novo e diferente, mas no segundo período, ‘me toquei da realidade’ e percebi que, profissionalmente, não era o que realmente queria seguir, pois penso que poderia estar em outra área e estaria perdendo tempo com algo que não era minha preferência. (...) Fui me conformando que não era mais algo novo e esperado, assumindo assim a desistência logo após, no início do terceiro semestre. Ainda me matriculei numa disciplina de genética, mas, já estava determinada a sair e já estava estudando por um cursinho pré-vestibular, então resolvi sair do curso de vez para não ver esses planos saírem</i>

		<i>de foco”.</i>
	E8	<i>“No geral, minhas expectativas foram até excedidas. Em geral, os professores sabiam dosar a teoria e prática. O fato da gente começar a vivenciar a prática logo no primeiro período tornou o curso muito mais atrativo pra mim. Ali eu tive a certeza que era o que eu queria. (...) As únicas decepções foram as minhas notas, rs. Mas hoje eu vejo que foi algo muito dependente da minha dedicação do que do ensino em si. Eu fiquei muito deslumbrado com o universo universitário. E ainda estava naquela idade ‘infernal’. Juntou tudo isso e era difícil manter o foco. Acabei passando quatro meses só colhendo os frutos da parte ‘fácil’ e dois meses estudando tudo pra tentar recuperar”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Não foi. Senti-me desorientado, desorientado, por mais que tivesse as cobranças disciplinares (...) sentia as responsabilidades e a pressão na parte ‘conceitual de bagagem de conhecimentos’ dos meus colegas. Ainda tinha uma constatação de que boa parte da minha turma queria Medicina e eu achava que era um ‘perfil elitista’ se preparando para isso declaradamente, tipo ‘currículo de trampolim’ (...) aproveitar disciplinas para Medicina, pra mim, era uma visão de que alguns colegas eram frustrados por estarem na Biologia, como se tivessem perdendo tempo”.</i>
	F2	<i>“Eu queria ter um a vida de bióloga, com pesquisas, mas, continuei na educação que já estava por isso acredito que minhas expectativas eram mais altas, entende? Mas mirei a lua e acertei estrelas! (risos)”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Teve prós e contras. Área que entrou foi a que decidi ficar, quando começou a estagiar no PIBIC, no INPA, na parte de genética e se firmou até o final. Achei meio chato a vivência no Estágio Supervisionado, principalmente na parte teórica (...) a parte prática foi proveitosa, pois tive interação com os alunos nas escolas montando coleções e fazendo análise genética. O que chamou atenção era que a turma que estagiava tinha uma convivência e vínculo”.</i>
	F4	<i>“Foram aquém, pois aprendi muito pouco sobre a licenciatura (...) tive dificuldades em estágio, principalmente porque eu já trabalhava formalmente como professor (mesmo não formado), numa escola pública (...) durante o Estágio, eu percebi que o professor da disciplina não tinha muito contato com a realidade da escola e o pragmatismo imperava para o perfil da formação. Era simplesmente ir à escola pela experiência de estágio e não pela experiência de ‘aprendizado”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“O acompanhamento foi difícil, pois tive uma decepção com a ‘atualização de conhecimento’ de alguns docentes (...) graças a iniciativas como grupo de estudo com colegas e veteranos que já participavam de projetos do curso, essa parte foi amenizada no começo da graduação e eu me coloquei nos eixos”.</i>
	F6	<i>“Como já foi dito, superei as expectativas de que ‘a universidade seria difícil’, pois acho que me adaptei ao ‘jeito’ acadêmico e fui achando com o passar do</i>

		<i>tempo menos difícil do que esperava”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Com relação às disciplinas, foi o que eu esperava, pois no geral elas foram ‘interessantes’ e ‘boas’; porém eu não gostava da comodidade de alguns professores, por não contextualizar bem sua disciplina com a realidade profissional que viríamos ter na licenciatura”.</i>
	F8	<i>“A diferença em relação ao jeito do ‘Ensino Médio’ em relação às pessoas e a estrutura foi um tanto ‘impactante’, ‘legal’ e ‘incrível”.</i>

Inicialmente, boa parte dos entrevistados confirmou que as expectativas foram além do esperado (F2, E3, E4, E5, F5, F6, E8, F8), enquanto alguns outros foram cautelosos em dizer que algumas coisas foram cumpridas e outras não (F3, E6, F7). O restante (E2, F1, F4, E7) declarou que não, ficou aquém do que se esperava e a entrevistada E1 se absteve de responder, por achar que esse item não está relacionado à sua saída na época. Nessa avaliação, os entrevistados evadidos enfatizaram a decepção em relação ao curso que imaginavam encontrar, e relacionaram essa decepção com a decisão de saída do curso.

De forma geral, com relação à universidade, as expectativas de mudança de status (percepção de amadurecimento) e necessidade de maior autonomia foram correspondidas; por outro lado, as expectativas de mudança de relacionamentos e de encontrar um universo totalmente diferente do que conheciam foram avaliadas diferentemente pelos participantes. Em relação ao curso, vale ressaltar as seguintes sentenças que foram razões de expectativas como também de decepção: ‘sem aparo, orientação’, ‘liberdade demais em relação ao Ensino Médio’ (E6, F5, E7); ‘dificuldade com os horários das disciplinas da estrutura curricular, atrapalhando as atividades externas’ (E2, F1); ‘projetos e bolsas de pesquisa fizeram minhas expectativas serem boas com o curso’ (F2, F5); ‘consegui conciliar licenciatura e pesquisa’; ‘já esperava uma estrutura aquém’ (E4); ‘tive uma decepção com o estágio, pois eu era professor e percebia que o docente da disciplina parecia nunca ter pisado numa escola’ (F4); ‘decepção com a postura de alguns alunos do curso’, ‘alunos relaxados’, ‘alunos queriam Medicina e estavam fazendo Biologia pelo desejo de passar no processo seletivo extramacro (F1, E6); ‘professores preparados e atualizados com o conhecimento (E6, E8); ‘professores acomodados e disciplinas interessantes’ (F5, F7); ‘não era o curso que eu queria’ (E3, E7), etc.

O que se pode concluir a respeito das expectativas, foi que algumas verbalizações positivas por parte dos entrevistados se referiam ao ambiente acadêmico, professores e relações com outros colegas, mas muito pouco no que diz respeito ao aspecto curricular da formação docente. Algumas relacionavam críticas à descontextualização das disciplinas com a realidade da área de ensino de Biologia. Nenhum dos evadidos chegou a se matricular em alguma disciplina de caráter pedagógico ou estágio na escola, antes de desistir, com exceção de um entrevistado (E5). Se comparado aos evadidos, a maioria dos formados demonstrou uma preocupação maior com as etapas finais, principalmente alguns mencionando a importância de atividades práticas de estágio, dentro de suas expectativas de formação quando se graduaram. Por outro lado, alguns fizeram críticas à forma como este estágio foi feito e percebe-se na fala que esta etapa foi pouco proveitosa.

O aspecto “Estrutura e Integração Acadêmica” (Quadro 9) foram coletados as verbalizações relativas à avaliação dos entrevistados sobre a estrutura acadêmica e o relacionamento com colegas e professores.

Quadro 9. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Estrutura e Integração Acadêmica”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Não tenho como responder. Não tive tempo para isso”.</i>
	E2	<i>“Ainda tentei participar bastante, no início eu estava bem motivada e os primeiros períodos estava até indo bem, interagindo com professores e colegas. Mas, depois eu fiquei muito ocupada e quando começou o PIBIC pela outra faculdade, eu tive de reduzir o número de disciplinas que fazia”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Não lembro muita coisa do espaço, (apesar de que me lembro do centro de convivência). (...) Tive sensação que de foi proveitoso o tempo que passei”.</i>
	E4	<i>“Não me lembro de muita coisa. Achei o centro acadêmico um tanto estranho na época, por ele ficar numa parte um tanto obscura e nem gostava ir para lá (acho que só fui uma vez, nos primeiros dias). (...)Eu ficava ali pelo centro de convivência conversando com alguns colegas, aguardando a próxima aula. Não participei de muita coisa, pois era pouco tempo que tive antes de sair (...) quando eu comecei o curso lá fora, a diferença de ambiente e o jeito das pessoas era abissal (...) era outra realidade e realmente foi além das minhas expectativas do que eu pensava sobre universidade (...).</i>
G2005-2006	E5	<i>“O máximo que eu consegui de integração, além do ambiente de sala de aula e disciplinas, foi mais estágio no INPA, onde fui voluntário trabalhando com Entomologia, abelhas (...) apesar de tudo, eu que não procurava muito outras</i>

		<i>oportunidades no curso devido a questões pessoais de trabalho (...) acredito que era bem recebido pelos colegas e técnicos (...) o coordenador da época era solícito e sempre descontraía comigo, porém tinha um grupo mais 'restrito', eu não conseguia me entrosar. Eu tinha um parente que frequentava o curso que era minha companhia, e evitava que eu ficasse sozinho".</i>
	E6	<i>"Lembro-me de ter feito algumas amizades e elas até me ajudavam com os trabalhos, pois se não fosse isso, acho que estaria em certos apuros. Depois de um tempo, eu comecei a ficar frustrado com aquela rotina e achar aquilo repetitivo".</i>
G2009-2010	E7	<i>"Eu gostava da biblioteca, apesar dos livros serem ultrapassados (faltava livro novo). (...) Gostava do centro de convivência (o antigo hall do mini campus), apesar de ser caro. (...) Apesar do preço, o RU também não era lá essas coisas para comer. (...) Gostava dos laboratórios do ICB, incluindo o de anatomia que me interessava mais. (...) O que desagradava era os serviços de alguns funcionários, a cantina do hall, mas da reprografia, era tolerável porque o preço era acessível. (...) Creio que desenvolvi uma boa relação com os colegas, alguns ainda tem amizade e com os professores do qual me recordo de algumas coisas que aprendi".</i>
	E8	<i>"Sim, ainda tenho algumas amizades mantidas até hoje. Infelizmente a maior amizade que fiz na UFAM foi vítima daquela tragédia no Congresso de Zoologia em 2012. (...) Na época eu não tive problemas de convivência com professores. Depois quando já estava no Rio, eu soube que tinha um professor que não gostava de mim, esse que falou que eu nunca seria biólogo (risos). Existem alguns professores que guardo ensinamentos até hoje".</i>
G1997-1998	F1	<i>"Devido ao emprego de vendedor, o único contato era puramente acadêmico (...) e devido à religião eu não me identificava com certos eventos (...) eu não gostava das atividades esportivas, mas eu não podia participar apesar de que acreditava na proporção do lazer como válvula de escape dos estresses das atividades (...) os blocos de aulas passam insegurança, principalmente à noite (...) em relação de sala de aula, eu sempre tinha finalidade mais acadêmica na socialização como os colegas para descontrair e aprofundar laços (...) apesar de não ter mais contato com os colegas hoje, na época eu não me incomodava com isso (a pouca socialização) (...) a minha forma de vestir (de acordo com as normas da religião que eu fazia parte) nunca incomodou os colegas".</i>
	F2	<i>"Fui representante discente na época (...) e nossa turma tinha que dividir salas com as turmas de Odontologia e Medicina, quando era o mesmo professor... Acredito que mesmo assim, tudo funcionava bem (...) o que eu ouvia muito em reclamações dos alunos e repassava a coordenação era sobre o acervo da biblioteca (...) mas, de resto, tínhamos o básico que o curso precisava na época. Laboratórios com reagentes, materiais, vidrarias, exemplares empalhados e in vitro, aparelhagem até para PCR".</i>

G2001-2002	F3	<i>"Eu era dedicado aos estudos, e via a proximidade com o INPA e a remuneração do estágio intercalando, pois isso não atrapalhava nas disciplinas (...) em relação aos colegas, professores, técnicos de laboratório ou coordenador de curso, foi um relação muito boa, como eu já havia descrito. Fiz amizades duradouras com professores e colegas. (...) O trabalho do coordenador também agradava muito, acho que ele se esforçava pela turma".</i>
	F4	<i>"Como destacado antes na adaptação, eu não tinha interesse por amizades de longa afinidade, a não ser que envolvesse questões como trabalhos em disciplinas ou questões institucionais do diretório acadêmico (...) tinha uma boa relação com o coordenador e também com os professores, como o de genética e a coordenadora do PET".</i>
G2005-2006	F5	<i>"A estrutura não correspondia às expectativas que eu tinha da mesma, principalmente a parte de microscopia (...) eu sentia uma sensação de 'estranheza' com a estrutura, se comparada a outras instituições eu já conhecia (...) além da biblioteca, a parte de inclusão digital na época era extremamente deficiente (...) a impressão era que não havia 'turma unida', eu não me envolvia muito com eles por questões acadêmicas e institucionais. Alguns colegas 'se atrasavam' nos períodos, o que fazia com que colegas habituais de grupos de trabalho mudassem bastante a cada disciplina (...) havia um "ambiente de concorrência nociva de alguns estudantes querendo se destacar". Eu acho que era alguma questão interpessoal destes alunos para se 'promoverem' e conseguirem melhor oportunidade de 'bolsa de estudos' ou 'cativar algum professor' (...) os professores dos primeiros semestres eram mais tradicionais ou rígidos. Os do perfil mais 'estratégico' ou 'diversificado' (quanto à maneira de ensinar), só vieram com o decorrer do curso, do meio para o final da graduação. (...) algumas disciplinas eram tão "paradoxais", apesar de estarem na grade curricular, elas não davam uma ampla visão da biologia. (...) Me incomodava as situações de reprovação e dependência de uma disciplina que atrasava a turma e o intercâmbio era mal planejado".</i>
	F6	<i>"Ainda que as condições fossem precárias, eu acreditava que a estrutura era marcante e sentia falta, pois tinha a impressão que aproximava mais os estudantes (...) sempre fui de 'me encaixar' em grupos, pois era uma turma dividida. A gente não tinha briga, mas tinha as 'divisões' por causa dos valores de cada um. Tinha grupo que era mais voltado à 'bebida' e 'farra' e tinha outro era mais focado em passar nas disciplinas e na parte acadêmica (...) os professores sabiam que eu era mãe e nunca me destratarem, pois eles eram solidários e compreensíveis. Lembro-me que todos eles me tratavam bem".</i>
G2009-2010	F7	<i>"Sentia-me à vontade, ficava no CABIO, quando tinha atividades recreativas (...) ajudava na integração dos alunos, tanto veteranos quanto calouros (...) com os colegas era uma relação que me afastou um pouco por causa da Licenciatura, já que eu andava com os do Bacharel (...) tinha relação que considerava "afetuosa" com boa parte dos professores. Tive apenas uma situação incômoda com um deles (...) os coordenadores ajudaram nas</i>

	<i>questões curriculares de conseguir disciplinas de pré-requisitos e lembro-me de um técnico que ajudava também nisso bastante”.</i>
F8	<i>“Os colegas se tornaram um bom ‘pilar’ e alguns viraram motivação para eu persistir na graduação (...) a decepção maior que tive foi com as oportunidades de pesquisa, apesar de que os contatos com o INPA e as práticas eram apreciáveis. Apenas acho que faltava um “exercício teórico” por parte dos orientadores para ajudar os orientandos com artigos. Essa questão da pesquisa só melhorou (...) quando eu entrei para o mestrado, depois que me formei. Pra mim, a parte de ensino me surpreendeu, por ter mais discussão teórica em relação à prática”.</i>

Quando discorreram sobre a integração ao ambiente acadêmico, os entrevistados especificaram os aspectos considerados positivos e negativos da adaptação. Como aspectos positivos, de forma geral foram citados ‘o relacionamento com colegas’, no sentido de uma integração rápida e fácil com o novo grupo (E2, F2, F3, E6, F6, E8, F7, F8); ‘boa relação com os professores, técnicos e o coordenador do curso (E2, F3, F4, E5) e o ambiente agradável e de estímulo à criatividade e aprendizagem (E4; E7; E8). Como aspectos negativos, a pouca socialização com os colegas (F1; E5), a turma desunida (F5, F6) e a percepção de maior competitividade e individualismo das pessoas (F5). Interessante ressaltar que nenhum dos entrevistados que haviam levantado a diferença de exigências e sistemáticas em relação à escola, fez comparações em relação ao aspecto da integração.

Quanto aos últimos itens, foi recorrente a percepção de que havia necessidade de aprender uma nova forma de agir na universidade, tanto em relação às pessoas quanto ao aprendizado, no sentido de não existir mais a relação protecionista aluno-professor ou aluno-instituição que existia na escola e de ser preciso deixar de depender muito das pessoas. Além disso, os entrevistados sentiam a necessidade de expandir suas aptidões e habilidades, diante de um ambiente complexo e com muitas oportunidades. Percebe-se, por exemplo, que alguns entrevistados procuravam participar de eventos ligados ao ICB (F2, F3, F4, E5) e Centro Acadêmico (F2, F4, F7). Houve aquele que procuraram, através de outras disciplinas, fazer integração com estudantes de outros cursos (F8), mas como teve aquele que sempre reservou-se a não envolver muito além do aspecto disciplinar (F2). Neste caso, o motivo alegado por esse entrevistado foi fato deste

ser de uma religião que não permite muitas atividades que exigem do físico e contato com pessoa que não sejam da sua própria denominação (F1).

No entanto, mesmo relatando que o que encontraram na universidade era, em grande parte, muito diferente do que imaginavam, os participantes expressaram satisfação com a integração à universidade, sem verbalizações que indicassem um desconforto maior ou qualquer desorganização inicial, apenas uma sensação de surpresa. Ao falarem sobre a relação estabelecida com colegas e professores, alguns entrevistados apontaram que o aspecto do relacionamento interpessoal na universidade foi marcante, tanto como critério para postergar a decisão de se manter ou sair do curso (quando percebido positivamente) quanto como critério de evasão (quando percebido negativamente). De forma geral, os alunos descreveram bons relacionamentos com colegas, percepção de cooperação, amizade e estabelecimento de vínculos que ultrapassaram as fronteiras da instituição (E2, F2, F3, E6, F6, E8, F7, F8), fator que costuma ser bem visto dentro do Modelo de Integração do Estudante (MIE), no qual o envolvimento social tem sido vital para o comprometimento universitário e as chances de sucesso dentro do sistema, como aponta Tinto (2006) através da seguinte fala, onde sugere a importância dos centros acadêmicos e grupos de estudo no papel de integrador e de suporte:

(...) De forma a preparar para um rigoroso ambiente acadêmico (...) Assim também se vê a importância do apoio social na forma de aconselhamento, orientação para a formação decentro ou grupos acadêmicos para estudantes. Esses grupos fornecem apoio muito necessário para os estudantes e um refúgio seguro para grupos de estudantes, possibilitando contato (...) Para os novos alunos, esses centros podem servir como portos de entrada segura e familiar que permitem aos alunos navegarem com segurança o terreno desconhecido da universidade (TINTO, 2006, p. 7).

O aspecto “Cotidiano e Atividades” (Quadro 10) reuniu as verbalizações relativas ao cotidiano dos entrevistados, englobando as atividades internas em

interação com as externas, que complementam a adaptação e integração dos entrevistados durante a época da graduação.

Quadro 10. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Cotidiano e Atividades”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Não tenho como responder, pelo motivo já dito”.</i>
	E2	<i>“Era bom no início, pois eu conciliando as duas faculdades. Gostava muito de novidade e tinha uma expectativa de participar de muitas atividades assim como lá na UTAM. Mas, como já falei, eu tive depois abrir mão, devido a problemas em conciliar as duas faculdades. Era algo bem comum na época, sempre ouvia pessoas tentando fazer duas faculdades e tendo horários muito ocupados para fazer outras coisas”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Fora as disciplinas que cumpria, eu não cheguei a estabelecer um vínculo com outras atividades. Tinha umas festinhas, mas eu ficava de fora, pois eu estava estudando para outro vestibular”.</i>
	E4	<i>“Minha rotina se limitava a ir fazer as disciplinas naquele início de semestre, não me lembro de fazer outra coisa, além disso, de ir para laboratório (a parte prática) e sala de aula (teórica)”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Consegui lidar até onde podia com as disciplinas, até o momento que houve a questão financeira. E quando ela se intensificou, acabou atrapalhando meu rendimento. Foi uma fase de ‘vai e vem’ na minha vida e resisti até onde podia, até ter ‘um acontecimento’ que me forçou a sair. Eu não me envolvia em nada dentro do ICB, apesar da atividade no INPA, que eu já falei (...) como eu não me entrosava muito, eu não me envolvi no esporte com os colegas. Fazia coisas por mim e aproveitava o espaço como eu podia. Fiz atividades de hidroginástica, mais por questão de saúde e bem estar (...) pouquíssima vez frequentava as sextas culturais que tinham devido às minhas ocupações pessoais que exercia e também o fato de ter família e filho para cuidar”.</i>
	E6	<i>“Como disse, aqueles períodos eram somente frequentar as disciplinas e isso me deixava atordoado porque era só estudar para aquilo e não tinha muita coisa para fazer, além do que era exigido. Até gostava de algumas aulas práticas, mas parecia que alguns momentos eu estava de volta no colégio, mas com a diferença da pouca empatia dos professores em me ajudar”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Não participei de nada e nem quis me envolver em atividades extracurriculares como simpósios, semana de Biologia, por que já estava pensando em desistir e não queria me envolver”.</i>

	E8	<i>“Na universidade, não. Fora dela eu já tinha um círculo de amizades em Manaus antes mesmo de ir morar. Fui a poucas festas no campus, cheguei a conhecer a sexta cultural antes de ser proibida, fiquei sabendo! (risos) (...) Mas no geral, o meu círculo fora da UFAM era bem maior e eu acabava sempre fazendo outras coisas. E eu mantenho essas atividades até hoje, mesmo não morando em Manaus”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Tinha boas relações com professores, apesar de que nos seis primeiros meses (de dificuldade) não tiveram uma empatia sequer com a minha situação e minha ocupação externa, pois era o que precisava para me manter. E isso exigia muito de mim para manter no curso”.</i>
	F2	<i>“Tenho boas lembranças de professores também, com as práticas de coleta na Reserva Ducke. Depois, eu tirava fotos das transparências que guardo com muito carinho de trabalhos feitos (...) pelo CABIO, eu e os colegas fizemos algumas ações e entre elas, sextas culturais temáticas, para arrecadar dinheiro e ajudar o centro acadêmico. (...) Fazíamos também isso, com campeonatos no esporte, mas não conseguíamos muito apoio. (...) Mas, eu mesmo não me metia a participar, ficava por trás, organizando”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Tinha festival de música, sexta cultural e os jogos universitários, que eram eventos acolhedores para socializar com os colegas, professores, etc. (...) A semana de Biologia e as participações em congresso, me faziam encarar a UFAM como se fosse uma ‘segunda casa’. Às vezes, alguns colegas se isolavam, porque não participavam muito das atividades acadêmicas e não acadêmicas (...) e apesar de alguns persistiram (a maioria) e outros acabavam desistindo pelo pouco envolvimento”.</i>
	F4	<i>“Fiz pouco trabalho de extensão indo como voluntário de disciplina de Educação Ambiental a bolsista pelo PET (...) fiz um estágio externo na SEMMAS (Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade), apesar de que isso fez a renda familiar cair por essa decisão, pois tive de deixar um dos empregos para assumir essa função. (...) Eu via uma diferença entre conhecimento do curso de Ciências Biológicas na UFAM e o de outras instituições, principalmente se tratando da licenciatura, eu achava que havia uma dificuldade em formar professores no curso”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Gostava da parte da pesquisa, principalmente envolvendo o campo da Microbiologia, mas eu não tinha afinidade com atividades que envolviam a prática de campo (...) fiz parte de projetos como “Sauim-de-Coleira”, monitoria de Botânica e Educação Ambiental, que me fizeram optar ao final do curso, a minha vocação para o lado do ensino, apesar de externado no início à minha vontade pela pesquisa (...) eu me incomodei muito com a repetição da rotina no laboratório, o que fez decair um pouco interesse naquele momento”.</i>
	F6	<i>“Eu fiquei muito confusa sobre o que eu queria, pois tinha tanta opção que não sabia onde me focar ou colocar. Tentava descobrir algo que fazer e havia ocasiões que eu pedia um voluntário ou estágio curricular só para saber como</i>

		<i>funcionava e se eu ia gostar (...) mas desistia por questão de não decepcionar o docente que seria orientador e fazê-lo perder tempo. Por isso eu nem tentei o PIBIC. Além disso, eu andava com pessoas que tinham mais ou menos meu perfil, não se envolviam com a parte recreativa, cultura e esportiva”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Participei de projetos de extensão e fiz um PIBIC no INPA, além de ter tido o Estágio Supervisionado na mesma escola onde eu fui bolsista do PIBID por dois anos. (...) Acho que isso me ajudou muito na desenvoltura e o dom de trabalhar com público, além de ter sido importante que as práticas de Biologia entrassem na escola”.</i>
	F8	<i>“Achei a parte de pesquisa ‘fraca’. Tive a impressão de que a grade curricular acompanhava a dinâmica dos estudantes e seus interesses por outras atividades de pesquisa e extensão. Tinha um professor que disse que quem era da Licenciatura, deveria fazer somente PIBID e não PIBIC e outras bolsas de estudo que envolviam pesquisa (...) por isso, eu só aproveitei mesmo a pesquisa científica quando eu entrei no Mestrado. (...) Aproveitei bastante ‘a parte cultural’ da vivência acadêmica. Participei de todos os eventos possíveis, mesmo com a rotina de estudos. Também fiz uso do atendimento do CAIS (Centro de Atenção Integral a Saúde) para consultas psicológicas e fiz por iniciativa própria e não por orientação acadêmica vinda de algum docente ou funcionário do ICB (...) pelo contrário, tive a impressão de que a coordenação do curso não se manifestava sobre a questão da saúde física e mental dos estudantes e sentia uma ‘sensação de desamparo’ em relação a isso”.</i>

Os entrevistados, em maioria, disseram que sua participação principal no universo acadêmico era frequentar as aulas, com apenas um entrevistado (E8) se manifestando a respeito de atividades principais, que eram as atividades sociais fora da universidade (encontros, festas com colegas). Como esperado, houve entrevistados que disseram apenas que queriam frequentar a disciplina e o espaço acadêmicos, numa rotina mais limitada (E3, E4, E6, F6, E7); como também aqueles que foram além, procurando como objetivo uma complementação da formação e foram buscadas especificamente em ‘função do interesse dos entrevistados’, como participar de centro acadêmico (F2), ou ‘congressos e eventos’ (F3, F7, F8). Para os outros, as atividades (pesquisa, trabalho, estágio) tinham as funções de garantir retorno financeiro para outros objetivos e preencher o tempo livre, não estando especificamente relacionadas a interesse profissional ou aos conteúdos dos cursos frequentados (F4, E5, F5, F7, F8). O entrevistado F5 declarou que dentro de sua rotina utilizava o espaço universitário em seu tempo livre para fazer hidromassagem, na área esportiva do campus.

Observamos algumas verbalizações críticas ao fato do curso ser diurno de tempo integral (disciplinas ocupando o horário da manhã e da tarde). Alguns entrevistados alegaram que a questão do horário das disciplinas do curso estava sempre confrontando a jornada de trabalho de alguns (E1, F1, F5); uma entrevistada (E2) assinalou o quão complicado era conciliar duas faculdades – o que acabou se refletindo no desempenho dela, que relatou afetar seu acompanhamento e presença nas disciplinas; por fim, dois entrevistados contaram que havia situações de conflito familiar que interferiram bastante na rotina da universidade, e, conseqüentemente na integração e desempenho (E3; E5).

Geralmente, nas situações em que estudantes evadidos possuem uma rotina fora da universidade, a culpa acaba sempre recaindo no fato do próprio estudante fazer seus hábitos e rotina durante a vivência acadêmica. O tema bastante discutido em diversos trabalhos sobre o assunto (MOROSINI *et al.*, 2012), principalmente a discussão a respeito do papel dos fatores sociais. Afinal, percebeu-se também que alguns formados passaram por adversidades similares, até quase comprometendo sua permanência no ambiente acadêmico.

Em um caso em particular, do entrevistado F4, percebemos que sua atividade externa não possuía ligação institucional com o curso. Mas, a natureza desta atividade condizia com as habilidades que este buscava para a carreira, motivava-o a persistir no processo de graduação. Mencionou que a atividade externa, em sua fala (...“fiz um estágio externo na SEMMAS (...), apesar de que isso fez a renda familiar cair por essa decisão, pois tive de deixar um dos empregos para assumir essa função”...),o ajudou a compreender sua aptidão como um docente em formação. Este exemplo aponta um nível de comprometimento alto do estudante pela formação que desejava.

A situação dos entrevistados evadidos demonstrou uma preocupação maior. Suas escolhas e rotina externa à universidade confrontavam suas atividades dentro do ambiente acadêmico, como o cumprimento de disciplinas. O que demonstra claramente o que Tinto (2006) já havia destacado: “quanto maior o envolvimento do estudante com a formação e suas possibilidades profissionais e acadêmicas na universidade, melhor este estará bem situado e satisfeito com sua escolha e persistirá dentro do processo acadêmico” (TINTO, 2006, p. 14).

Entretanto, para não parecer um resultado tendencioso, Morosini (2013) alerta ainda ser complexo inferir o quanto a esfera particular do estudante pode interferir

na parte acadêmica e social do estudante e muitas vezes, podem acontecer situações que levem este estudante a desistir do processo, ainda que demonstrem aptidão e desejo pela carreira que escolhem. Esse tipo de circunstâncias muitas vezes está fora do controle institucional.

O aspecto “Auto Avaliação de Desempenho” (Quadro 11) reuniu as verbalizações dos entrevistados relativas à suas impressões a respeito do desempenho que tiveram na época, com sentenças subjetivas a respeito de si.

Quadro 11. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Auto Avaliação de Desempenho”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Não tenho como responder, uma aula não é suficiente para avaliar o desempenho que tive”.</i>
	E2	<i>“Acho que se não fosse a questão de ter de dividir meu tempo, eu poderia ter me saído melhor, pois eu fazia muita coisa na época. Não sei, acho que antes de desistir, eu até vinha bem no curso”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Até o momento em que permanecia no curso, julgo meu desempenho bom, apesar de que logo desisti, assim que passei em Medicina”.</i>
	E4	<i>“Mesmo estando num momento de espera por um resultado de outra universidade, eu até levava a sério o início. Como disse antes, se eu tivesse continuado, eu poderia ter ido bem”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Na Botânica, a disciplina que eu mais tive identificação, eu até ia bem (...) na Entomologia, eu era bem participativo na aula, levava material (...) mas, no contexto geral, acho que estava bem aquém daquilo que eu podia ser, justamente por causa das questões já descrita da vida pessoal, como a financeira e a família”.</i>
	E6	<i>“Admito que eu já não ia tão bem, pois passei arrastado em algumas disciplinas logo no primeiro período (...) e quando a questão financeira pesou, eu já estava desgostando do jeito do curso e creio que estava já faltando algumas disciplinas no segundo período, pelo que lembro”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Acho que eu não fui dedicada ao curso porque não era o que queria realmente. Tava arrependida pela escolha, apesar de achar que poderia aprender a gostar. Estava tentando tomar coragem, pois me julgava jovem (17 anos) e então queria desistir logo. Mas, demorei a decidir isso logo no primeiro ou segundo semestre, porque tinha medo do que a família iria falar, então fui ‘empurrando pela barriga’. (...) No ensino médio, era diferente a motivação de estudar, pois o foco era mais passar no vestibular e entrar numa universidade. Não pensava muito em relação ao curso que escolheria, pois isso dependia da</i>

		<i>pontuação do ENEM”.</i>
	E8	<i>“Meu desempenho até onde parei só não foi tão bom, porque, como já havia destacado, não teve tanto foco por causa do deslumbramento com a infinidade de coisas que poderia fazer na universidade (...) às vezes, isso atrapalhava meu desempenho em disciplinas. Mas, creio que isso nunca afugentou o interesse pela Biologia, era questão de momento mesmo”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Eu era um aluno esforçado na graduação (...) tive dificuldade em terminar devido à minha atividade externa (era vendedor) (...) o que me frustrou mais, foi não ter conseguido uma bolsa de PIBIC ou PET (...) acredito que a crise atual lembra muito a situação complicada da época, que era conseguir bolsa”.</i>
	F2	<i>“Com relação a desempenho na vivência, acredito que foi bem do jeitinho que devia ser, visto minha personalidade! (risos) (...) Mas em relação a desempenho no curso, eu bem que poderia ter sido melhor, mas Centro Acadêmico, Diretório Central de Estudantes, reuniões docentes pra acompanhar e ainda com filho pequeno tomavam boa parte do meu tempo, então não fui muito como eu esperava (...) formei com todos, mas cheguei até a repetir disciplina e se não tivesse aproveitado as disciplinas de férias, eu não tinha conseguido”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Eu acho que de bom para excelente (...) a greve não atrapalhou tanto, e consegui me formar no tempo certo, sem reprovar”.</i>
	F4	<i>“O que eu via era diferença entre alunos no “papel” e alunos ‘pragmáticos’ e ‘com conhecimento’ (...) eu, mesmo com coeficiente 7,0 no final da graduação, percebia que tinha mais conhecimentos gerais para a licenciatura. Claro, com exceção de uma colega, falando-se a respeito da situação do estágio de Ed. Ambiental, fazendo resgate, manejo e palestras nas escolas, eu estava muito melhor que vários colegas. (...) O estágio que tive na Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade, foi de enorme impacto na formação, pois acrescentou muita experiência em uma época em que era raro conseguir bolsa”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Eu achei excelente, apesar de percalços (...) me envolvi com política acadêmica com ingresso no Centro Acadêmico e DCE (Diretório Central dos Estudantes) (...) apesar de conflito e injustiças que enfrentei na época com essa decisão, eu persisti neste meio porque eu tinha muito incômodo pela barreira que havia entre alunos e professores em relação às discussões institucionais e decisões da universidade”.</i>
	F6	<i>“As únicas duas disciplinas que eu me saí bem foram Bioestatística I e II porque eu tinha uma boa relação com o professor e me empenhava mais (...) mas, no geral, apesar de achar fácil, acredito que eu não dei o máximo de mim para fazer a graduação”.</i>

G2009-2010	F7	<i>“Acho que foi bom, pois só reprovei em uma disciplina nos primeiros semestres (...) considero que foi essencial para experiência docente o meu desempenho nas disciplinas de ensino (...) na extensão, reconheço que eu poderia ter me envolvido mais”...</i>
	F8	<i>“Foi uma experiência gratificante em sentido de eu ter participado de quase todos os eventos relacionados diretamente ao curso, como, a Semana de Biologia, principalmente na organização das atividades de cada mini curso. (...) Apenas me arrependo de não ter estreitado laços com os docentes da graduação, se comparado ao contato que possuo com professores do mestrado em que estou”.</i>

Com relação ao próprio desempenho durante os cursos, os alunos fizeram, de forma geral, relatos que associaram o desempenho ao interesse pelo curso; em alguns casos, a queda no desempenho ou o desempenho sempre baixo era justificado pelo pouco interesse na área, em estudar, etc. (E5, F6), em outros casos, o desempenho ruim foi descrito como um desmotivador, algo que fez cair o interesse pelos estudos (E2 – ‘a outra faculdade que faço toma meu tempo’; E6; E7 – ‘pouco motivado para terminar o curso’) Para aqueles alunos que tinham um desempenho considerado ruim, baixo, isso foi um critério utilizado na saída do curso, enquanto para aqueles que tinham bom desempenho, isso não foi um fator de permanência no curso.

Houve dois entrevistados, entretanto, que alegaram ‘dificuldades para terminar’ (F1, F6), mesmo com o desinteresse e ainda conseguiram ter a diplomação. No caminho inverso, houve entrevistados que tiveram um bom desempenho no curso e interesse, mas saíram do curso por circunstâncias drásticas de o abandonarem sem planejamento prévio de saída (E3, E4, E8). Como esperado as demais verbalizações complementam esse tópico: ‘tive um excelente’, ‘acredito que fui bem’ ‘bom’ e ‘gratificante’ desempenho (F2, F3, F4, F5, F7, F8).

Neste item é interessante lembrar inicialmente da relação deste aspecto com outro já abordado, “Os Hábitos de Estudante”. Se compararmos a vivência acadêmica em contraste com a fase do Ensino Médio de alguns entrevistados, veremos que, no caso dos evadidos, se a saída não foi forçada por algo drástico, esta já estava em curso devido ao baixo comprometimento com o processo acadêmico. Algumas verbalizações destes indicam claramente os sinais de desmotivação pelo desempenho e questionamentos quanto ao perfil e a escolha que

fizeram, principalmente quanto ao desamparo e a necessidade de se engajarem em atividades que ajudem a reafirmar o caminho que escolheram. Pozo e Gómez-Crespo (2009, p.44) falam que:

(...) Estratégias didáticas de motivação devem estar baseada na identificação de centros de interesse, no trabalho cooperativo, na autonomia e na participação ativa do estudante, etc., envolvendo mudanças substanciais na própria organização das atividades escolares, mostrando que a motivação não é algo que está ou não está no estudante, mas que é resultado da interação social (...)

O desempenho de alguns evadidos que não tiveram saída drástica por eventualidade (E1) ou transferência para outra universidade (E4), demonstra uma relação com as expectativas que estes tinham da graduação, avaliado também que a rotina destes (destacado no ponto anterior) já indicava sinais de um processo de retenção dentro do curso, pelas dificuldades citadas.

Concluindo os aspectos da vivência acadêmica do estudante, o aspecto “Situações Estressoras” (Quadro 12) listou as situações vivenciadas e percebidas como estressoras pelos entrevistados na época da graduação.

Quadro 12. Macro-Contexto “Vivência Acadêmica” – Aspecto: “Situações Estressoras”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Nenhuma, devido ao pouco tempo que passou na universidade”.</i>
	E2	<i>“Nada que eu me lembre, parecia bem tranquilo o que eu estava levando. Acho que talvez só a tristeza de ter de abrir mão do curso para eu conseguir me formar pela UTAM”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Nenhuma que lembrasse”.</i>
	E4	<i>“Nada. Nem mesmo no trote”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Tive um momento conturbado na minha vida, por volta do terceiro e quarto períodos e eu não estava dando conta da exigência dos professores e das disciplinas (...) discuti com uma professora e sua forma de avaliação, porque</i>

		<i>achei injusto como ela fazia isso. Infelizmente eu acabei reprovando. Isso não influenciou a minha desistência (que viria um pouco depois, por causa de uma briga que eu me envolvi no ônibus), mas isso era uma situação que me deixava bastante frustrado”.</i>
	E6	<i>“Sim, tive uma discussão com o professor sobre uma nota e a maneira dele avaliar que isso me frustrou mais e mais quanto a permanecer no curso (...) quando reprovei e soube que ele iria novamente dar a aula nesta disciplina, aí que tive vontade de desistir mesmo, apesar de que foi mais o ‘conjunto da obra’ que me levou a sair”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Já estava querendo mesmo sair e achava que deveria estar estudando para o que queria realmente. Mas, teve situação na disciplina de Estágio Curricular I na fazenda da UFAM, onde andei numa trilha quilômetros e quilômetros (...) foi desconfortável, cansativo e enfadonho! (...) Eu já estava decidida, mas esse episódio foi a ‘gota d’água’, fez com que eu não desejasse mais continuar em biologia de maneira alguma”.</i>
	E8	<i>“Teve a situação que eu te falei, sobre o professor questionando se eu queria ser realmente biólogo (...) mas, na verdade, eu soube deste fato (o professor questionar meu perfil) depois da minha saída. Então posso dizer que não houve nenhum imbróglio de grandes proporções a ser considerado relevante. Havia sim professor com aquele famoso ‘perfil carrasco’, mas nada no âmbito pessoal. Tinha consciência de que não estava mais no jardim de infância pra ser paparicado”.</i>
G1997-1998	F1	<i>“Era humilhante ir atrás de alguns professores irredutíveis, quando fiquei atrasado um período, pedindo para dar aula nas férias ou revisar notas (...) sei que isso não foi um fator intenso para eu desistir, mas me desmotivou bastante passar por isso (...) ouvia comentários de colegas que passaram pelo mesmo problema, algo como ‘dependendo de fulano, eu não me formo’, parecendo perseguição... (...) Tentei desistir logo no início do curso e passou um mês fora da universidade. Mas, tive um “estalo” e achei uma atitude covarde, pois achei que ia contra meus princípios e valores religiosos e particulares, como não decepcionar meus pais, mentir para eles e desperdiçar aquela oportunidade. Essas coisas foram decisivas para que eu voltasse à graduação e a carreira docente”.</i>
	F2	<i>“Sim. Mas ela não aconteceu na UFAM e sim durante minha fase de bolsista. (...) Consegui um estágio no INPA (...) e não podia perder a oportunidade de aumentar conhecimento e prática, para trabalhar com coleções entomológicas (...) mas como já tinha te falado, eu tinha um bebê e ficou bem complicado não ter tempo para cumprir. Então tive que deixá-lo na casa dos meus pais, em um bairro distante do campus e fui morar num bairro mais próximo, para facilitar o acesso, pois eu não queria chegar atrasada ou perder algo. (...) Foi tão difícil que pensei que não valia a pena ficar sem meu filho. Eu fui deixada pelo marido quando o filho nasceu e só soube onde foi parar esse marido quase seis anos</i>

		<i>depois (...) enfrentei sozinha e graças a Deus, venci na profissão que eu escolhi. Não na pesquisa, mas na educação que também amo de paixão. Minhas aulas são empolgadas e inovadoras sempre, porque eu gosto do que passo para os meninos”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Não me lembro de nada parecido na graduação. Curiosamente teve gente que entrou, queria o curso de licenciatura e depois desistiu e comigo ocorreu o contrário. (...) Acho que tive um problema pequeno, mas era um orientador do projeto de PIBIC, mas isso não atrapalhou a graduação”.</i>
	F4	<i>“Teve um momento no quinto ou sexto período em que o casamento e o trabalho em duas instituições colocaram em cheque a minha permanência no curso (...)a decisão pesou mais ainda com a minha desistência de um dos trabalhos que completavam a renda familiar (...) havia colegas que desistiram em virtude do formato de curso de ciências biológicas que era voltado para quem não trabalhava (...)simplesmente não havia diálogo com os professores sobre os problemas do tempo dos estudantes em fazer as disciplinas”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Eu tinha dificuldade de lidar com atividades de expor e expressar ideias como falar em público, preferindo ficar dando ideias ‘pelos bastidores’. Esses momentos foram estressantes pelos conflitos já citados, mas nunca isso colocou em cheque o foco acadêmico, me formar”.</i>
	F6	<i>“Não me lembro de algo parecido com isso, que compromettesse a minha frequência ou desempenho em sala de aula”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Eu tive um situação terrível durante a apresentação de um projeto. Isso me deixou frustrada e me levou a questionar minha capacidade para o curso (...)e então,eu decidi apenas deixar de lado o PIBIC e me dedicar integralmente ao Estágio e a parte de ensino do curso, apesar de que acredito que isso nunca colocou na berlinda a minha vontade de continuar na área e, posteriormente, o meu interesse pela pesquisa após terminar a licenciatura”.</i>
	F8	<i>“Eu não me lembro de nenhum fato que houvesse acontecido comigo, em relação à disciplina ou conflito com professores (...) acredito que uma das coisas que me levou a questionar se eu devia permanecer foi meu contato com outros cursos, através de optativas (...) tinham coisas que aconteciam lá que eram tão bacanas que vi que eram ausentes no meu curso que fazia (...) e isso afetou minha motivação em participar de projetos de pesquisa durante a graduação (...) meu desejo de ser professora sempre estava ‘ali’, apesar que esse ‘conflito interno me atrapalhou um pouco em certos momentos no curso, além de um desânimo que me abatia (...) durante a graduação, alguns colegas passaram por depressão e eu acreditava que na época o assunto era um ‘tabu’ pois eu via que não era encarado com seriedade pelos professores e funcionários da coordenação do curso e acho que havia uma omissão quanto a isso”.</i>

Com exceção de E7 e E8, os evadidos E5 e E6 tiveram a permanência em cheque por alguma situação estressante descrita que tivesse imposto a decisão de sair, apesar de que estavam em curso as dificuldades que possuíam antes destes acontecimentos descritos. É notável que aqueles que eram do período mais antigo do curso se abstiveram de detalhar suas situações ou lembrar se o tiveram, antes de sair do curso, enquanto que os evadidos da fase do currículo estruturado se prontificaram a descrever algumas situações que podem ter contribuído para a decisão de sair, mas não foi o estopim. Bardagi (2007, p. 140) afirma que na maioria dos casos, as situações consideradas estressoras são múltiplas e formam uma barreira considerada intransponível pelo aluno.

Pelo que se viu nas verbalizações acima, os entrevistados formados também passaram por situações que estavam muito mais ligadas aos aspectos institucionais e acadêmicos e alguns alegaram dificuldades em lidar com isso, apesar de também dizerem que isso não colocou em risco sua permanência no curso (com exceção de F2, que alegou dificuldade de adaptação e pensou em desistir). As situações estressantes apontadas, em ordem de importância, pela maioria dos entrevistados estão ligadas à: a) conflitos com docentes sobre a forma de avaliação; b) dificuldades com estudos; c) horário; d) atividade externa; e e) vida pessoal e familiar.

4.2.3. Decisão de Sair e Pós-Evasão

Este macro contexto reúne verbalizações somente dos entrevistados que evadiram. Foram destacados seis aspectos emergentes para análise: 'Decisão de Sair', 'Motivo de Saída', 'Planejamento da Saída', 'Apoio para Decisão', 'Vivência Pós-Evasão' e 'Possíveis Mudanças para Mitigar a Evasão', como forma de identificar diretamente quais as motivações que levaram estes a sair, além da atual situação destes.

O aspecto "Decisão de Sair" (Quadro 13) reuniu as verbalizações referentes aos aspectos importantes para a decisão de evasão, como o momento em que o

entrevistado na época estava tomando sua decisão, levando em conta suas motivações.

Quadro 13. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Decisão de Sair”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Estava firme em sair, pois desde que assisti a primeira e única aula, vi que a questão do horário já estava me atrapalhando, me forçando a faltar no trabalho naquele dia (...) ajudar minha família naquele momento era importante (meu pai tinha acabado de falecer naquela época), pois minha renda vinha com a administração e consultoria, formação que tive no ensino técnico”.</i>
	E2	<i>“Foi uma decisão dolorosa. Eu não tinha escolha, quando vi que meu rendimento estava caindo e os horários estavam me pressionando. Acho que fiquei dois ou três semestres antes de sair”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Como eu já estava decidida que assim que tivesse oportunidade de ingressar na Medicina, eu sabia que esse dia deixar o curso de Ciências Biológicas chegaria, assim que eu conseguisse passar no vestibular e foi o que aconteceu quase dois anos depois”...</i>
	E4	<i>“A condição para eu não ficar já estava tomada desde quando ingressei na UFAM, mas... Se eu não tivesse ido para fora, era provável que eu ficasse, pois, minha família toda morava aqui e o curso tinha uma boa fama na região, além da proximidade com o INPA. Como disse, foram as circunstâncias de fazer o curso fora que me levaram a sair”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Meu desempenho não estava bom, mas um acontecimento traumático que me forçou a desistir do curso de vez e eu fui forçado a desistir da licenciatura por um tempo (...) procurei ‘me preservar’ após isso ocorrer, ajustar minha vida financeira e com minha família, do qual não dedicava muito tempo, deixando a universidade de lado, porque eu era o homem da casa”.</i>
	E6	<i>“Eu acho que já estava em processo de desistência do início do segundo período para frente, pois não estava indo tão bem desde primeiro e já estava chateado com algumas coisas. (...) Também, sentia que estava fazendo o curso por fazer, sem saber se era aquilo que queria, então comecei a faltar às aulas e não me importar se estava fazendo isso (...) quando me dei conta, já não estava querendo voltar ao curso”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Como havia dito, aquela situação estressante durante uma trilha em uma aula de campo foi minha decisão definitiva largar esse curso e focar somente no curso preparatório para um novo vestibular”.</i>
	E8	<i>“Foi uma decisão rápida. Eu e minha família percebemos que a vida em Manaus não estava dando certo e decidimos voltar ao Rio. O fato de eu estar</i>

	<i>estudando que era um empecilho. Pensei em ficar, mas daí abriu seleção no meio do ano para a Universidade Federal do Estado do RJ (UNIRIO). Eu me candidatei, passei e acabei voltando para o Rio e, conseqüentemente, solicitei desistência do curso na UFAM. Muito com o coração na mão, diga-se, mas consciente”.</i>
--	---

Observando as verbalizações, os fatores que predominaram como motivações para a tomada de decisões para evadirem foram: a questão do horário da estrutura curricular do curso (E1, E2), o desempenho abaixo do esperado (E2, E5, E6, E7, E8), o desinteresse ligado ao não desejo de se tornar docente (E1, E2, E3, E4, E6, E7), a questão da mobilidade (E4, E8), trauma pessoal fora do ambiente institucional ou abalo psicológico (E5). Alguns destes fatores estão muito ligados ao aspecto individual, e, por conseguinte, ligados às questões motivacionais do próprio estudante e seu interesse em permanecer no processo de ensino, como se observou nos resultados de verbalizações.

Quanto às motivações destes para sair do curso, o segundo aspecto, “Motivo de Saída” (Quadro 14) reuniu as verbalizações referentes às razões que levaram os entrevistados evadidos em saírem do curso na época.

Quadro 14. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Motivo de Saída”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“As questões financeiras e de trabalho foram determinantes. Mas, houve uma questão pessoal – morte de familiar que sustentava a casa – e isso influenciou na decisão bastante”.</i>
	E2	<i>“Horário e a outra faculdade, com certeza, pois eu gostava muito do curso, mas lamentava o fato de não ter tido tempo para continuar nele”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Não queria licenciatura. Queria Medicina e durante o curso, por mais que tivesse gostado, não mudou de ideia”.</i>
	E4	<i>“O resultado de ter passado em Biologia para uma universidade de outro país”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“A questão financeira, familiar e, principalmente, o trauma que eu tive em 2009 (...) Me envolvi numa discussão em umônibus que eu estava... Eu fui acusado de agredir alguém... (...) Foi uma situação injusta! Influenciou em tudo, desde a natureza psicológica, familiar e a rotina de estudos que tinha universidade”.</i>
	E6	<i>“Com certeza acho que vi que aquele curso não era pra mim e não adiantava</i>

		<i>eu continuar nele, pois já estava faltando aulas e não tinha motivação para continuar. (...) Além disso, eu estava confuso quanto a dar aula. Quando eu comecei a trabalhar naquele mesmo ano, vi que realmente não daria uma segunda chance e depois fiquei sabendo que tinha sido jubilado”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Não via ser professora como uma profissão para minha vida, por que por mais que tivesse afinidade com a disciplina de Biologia e achasse legal, nunca tive intenção de levar isso como carreira (...) eu tinha até interesse quando eu estava na adolescência, mas conforme os anos foram avançando, percebi que era uma profissão estressante, só de ver o jeito de alguns professores (...) e na universidade, depois das situações que ocorreram na graduação, eu definitivamente não desejava seguir isso”.</i>
	E8	<i>“A mudança com minha família para outra cidade foi o motivo de eu ter abandonado do curso, apesar de deixar claro que não gostaria de tê-lo feito, pois gostava do curso. Mas, a decisão de ir embora pesou mais”.</i>

Pelas verbalizações descritas pelos evadidos, as razões estão ligadas ao aspecto financeiro de se manter na instituição (E1), outra faculdade em paralelo (E2), desejo por um curso de prestígio “maior”, como Medicina (E3, E7), cursar Biologia (bacharelado) em outro país (E4), envolvimento com caso de agressão fora do ambiente acadêmico (E5), descobrir que não tinha perfil para o curso escolhido (E6) e mudança forçada pela própria família para outra cidade (E7).

A situação dos dois quadros de verbalizações apresentados no diagrama abaixo (Figura 3) sintetiza as esferas que envolvem os aspectos individuais, institucionais e sociais e as representações onde as motivações de evasão estão representando:

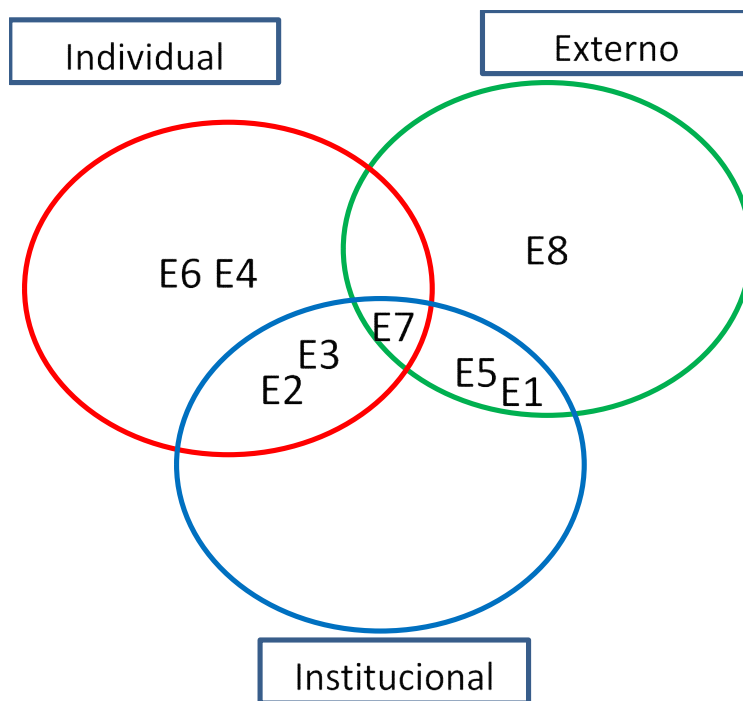


Figura 3. Representação do Fator de Origem das Motivações dos Evadidos.

Avaliando os aspectos anteriores, conclui-se que os evadidos, por mais que alguns tenham apresentado problemas com os desempenhos, ao final observou-se que a maioria de suas decisões estavam ligadas à perspectivas particulares (como, por exemplo, “entrar no curso planejando fazer outro curso”). Porém, algumas decisões na interseção “individual” e “institucional” -, algumas das quais tiveram interferências decisivas -, como os equívocos na escolha pela licenciatura, a adaptação, integração, rotina abaixo da expectativa que estes levavam no ambiente acadêmico, se tornando fatores que possivelmente reforçariam as decisões, mesmo que estas pudessem estar previamente planejadas.

Mas, observando alguns casos particulares como E1 e E5, estes se enquadram em situações que estão ligadas a fatores externos, a partir dos quais foram analisadas as possibilidades da intervenção da parte institucional que poderiam mitigar a saída destes. A questão dos problemas financeiros ou questões que envolvem um perfil de estudante que precisa de suporte para permanecer no sistema já são fatores clássicos desde os primeiros estudos de Tinto (1975) Em outro estudo, este mesmo autor afirma que:

(...) Os fatos são inevitáveis. Embora o acesso ao ensino superior tenha aumentado e as lacunas no acesso entre os grupos minoritários diminuíssem, as taxas de conclusão da faculdade em geral e lacunas na conclusão entre estudantes de alta e baixa renda não seguiram o exemplo. Na verdade, eles parecem ter aumentado um pouco ao longo da última década (TINTO, 2006, p.7).

Sendo caso bem particular, o entrevistado E8, por mais que demonstrasse um desempenho irregular, foi considerado apenas um caso isolado de evasão por fator externo, pois este tinha o interesse em permanecer no curso e sua saída do curso encaixa na categoria de mobilidade (RISTOFF, 1995), apesar de considerarmos aqui nos resultados, uma evasão.

Quanto ao aspecto “Planejamento da Saída” (Quadro 15), este tema reuniu as verbalizações referentes para verificar os planos que os evadidos tinham quando estes tomaram a decisão de sair do curso.

Quadro 15. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Planejamento da Saída”.

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Após minha a saída, ajustei as coisas e depois fui cursar Engenharia Ambiental em uma universidade particular, que era um curso mais relacionado ao meu trabalho”.</i>
	E2	<i>“Sim, aos poucos já estava chegando numa etapa importante lá no outro curso, então eu já pensava em abrir mão das Ciências Biológicas, ainda mais por que não tinha tanta preferência pela licenciatura, no final, já que eu ia ser tecnóloga e teria mais oportunidades de emprego (...) afinal, mesmo sabendo que era uma licenciatura, eu nunca tive intenção de dar aula e queria aproveitar o curso pelo conhecimento que ele me daria e não por oportunidade”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Ao passar em Medicina na UEA, não pensei duas vezes em sair do curso de Ciências Biológicas, pois era algo que já tinha planejado”.</i>
	E4	<i>“Diria que sim. Afinal, eu acreditava que estaria indo embora, pois já era um resultado quase confirmado e a expectativa era alta pra mim e minha família”.</i>
G2005-	E5	<i>“Não planejei nada depois de parar. Só queria dar um tempo para mim mesmo</i>

2006		<i>depois daquela situação infeliz que eu passei”.</i>
	E6	<i>“Não foi, mas eu já estava dando todos os indícios que iria desistir, pelo meu desempenho no curso e o meu emprego foi estopim para largar o curso”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Sim, pois eu tentava estudar para o vestibular ao mesmo tempo em que estava estudando a graduação e fiz isso a partir do segundo semestre, quando tinha certeza de que desistiria em caso de sucesso no vestibular, já que no primeiro semestre ainda estava ‘empacada’ e aquela situação da trilha me fez perceber que eu tinha de fazer uma coisa por vez (...) cheguei a fazer uma prova em outro Estado para o curso de Medicina, na época do segundo e terceiro semestre, mas eu não tive sucesso. Depois continuei a estudar a fundo para o próximo vestibular, para recuperar o tempo perdido até eu conseguir passar”.</i>
	E8	<i>“Sim, estava nos planos tentar passar numa universidade no Rio de Janeiro, para que pudesse ir junto com a família”.</i>

Pelas verbalizações destacadas, percebeu-se que a maioria já estava previamente planejando sua saída do curso, antes de tomar a decisão. E aqui chama atenção a questão do perfil vocacional, pois foi percebido que os entrevistados seguiram para cursos que correspondiam mais ao seu perfil. A questão da idade e do amadurecimento foram pontos citados por alguns destes entrevistados (E7, E8), mas percebeu-se também que persistiam por uma intenção de tentar a diplomação pelo interesse que ainda mantinham pela área.

Como exceção, apenas dois entrevistados (E5, E6) declararam que não haviam planejado nada nem antes e nem após a desistência. Porém, ambos possuíam situações distintas, como um deles (E5) estar envolvido numa questão externa que acabou lhe fazendo afastar do curso e desistir dele, enquanto o outro (E6) percebeu que não tinha desejo pela área de licenciatura e simplesmente abandonou o curso.

Este último chama atenção por, desde o início, acompanhando sua história, ter declarado gostar da Biologia e ter ingressado no curso apenas pela ‘intuição’ e ‘curiosidade’ com a vivência acadêmica. Bardagi (2007) faz um alerta importante sobre essa questão e este perfil de estudante que ingressa no sistema universitário:

(...) Uma discussão aberta sobre as diferenças entre as exigências acadêmicas e profissionais e a distinção entre os tipos de atividades nas quais o desempenho é mais relevante poderia também contribuir para uma melhor relação aluno-instituição-carreira, diminuindo a pressão sobre atividades talvez não tão relevantes vocacionalmente e aumentando a confiança do aluno nas próprias possibilidades profissionais.

Casos como esses ilustram a dificuldade que as instituições possuem para lidar com os estudantes que não demonstram interesse pela licenciatura, mas ingressam no curso, devido à forma de acesso, “exploração e tentativa de auto descoberta vocacional” numa carreira enquanto está no processo acadêmico (BARDAGI, 2007), renda, *status*, número de vagas e principalmente baixa concorrência (GATTI, 2009). Afinal, muitos estudos de evasão indicam que a razão da evasão neste caso, é particular e não institucional (MOROSINI, 2013).

O aspecto “Apoio para Decisão” (Quadro 16) reuniu as verbalizações referentes às sentenças dos entrevistados a respeito do apoio que tiveram sobre as decisões que tomaram.

Quadro 16. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Apoio para Decisão”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Não tive nenhum. Pelo contrário, criticaram minha decisão, porque eu desisti na primeira semana, por que eu não dei chance nem de tentar (...) as pessoas não entendiam que eu fiquei muito mal por causa da morte do meu pai e a questão financeira que estava em jogo”.</i>
	E2	<i>“Sem dúvida. Meus pais apoiaram, vendo que eu estava conseguindo mais coisas pela UTAM e eu não queriam que eu desviasse muito da minha área por causa de uma licenciatura. (...) Mas tive amigos e professores que lamentaram, apesar de que não havia muito que fazer, já que eu estava indo de mal a pior no rendimento. Por isso, foi melhor para todos assim”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Sim, de minha família, amigos, etc., principalmente quando souberam que eu passei para Medicina. Entre isso e licenciatura, não havia dúvidas do que seria prioridade”.</i>
	E4	<i>“Meus pais não só me apoiaram como me ajudaram neste momento que eu estava ingressando lá numa universidade de fora e o idioma não foi uma</i>

		<i>barreira, pois eu já estava preparado desde o início para ir”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Amigos e colegas tentaram evitar que eu saísse, conversando e tentando contornar a situação, mas eu não queria voltar naquele momento e queria ficar dar um tempo até as coisas acalmarem”.</i>
	E6	<i>“Meus pais ficaram com raiva, pois disseram que eu estava jogando uma oportunidade fora. Fiquei aguentando isso, até que eu consegui um emprego e eles ficaram quietos. Alguns colegas tentaram me motivar, mas eu acho que não me importei muito. No final, eu vi que ia desistir mesmo, então”...</i>
G2009-2010	E7	<i>“Minha família sabia que era necessário. E foi um alívio maior a todos quando souberam que eu não ficaria sem estudar, já que eu voltei praticamente estudando, quando eu passei para Medicina. Ainda havia alguns amigos que não acreditavam que eu tinha saído de um curso. Mas com o tempo eles se acostumaram”.</i>
	E8	<i>“A minha mãe apoiou, me dizendo que eu tinha de seguir meus sonhos (...) os amigos se divergiam quanto a isso, pois uns achavam que era loucura que estava fazendo, enquanto outros acharam que a mesma tinha muita coragem. Mas, todos entenderam que eu estava de mudança e não tinha jeito de eu ficar, sem condições para me manter”.</i>

Este quesito mostra que o apoio estritamente familiar foi o que mais predominou entre os entrevistados (E2, E3, E4, E7, E8) enquanto que apenas dois relataram que não tiveram nenhum apoio na decisão de sair (E1, E6, E5). Analisando profundamente as decisões dos entrevistados, já que o apoio é um fator um tanto complexo, percebeu-se o envolvimento de pessoas do ciclo dos entrevistados com reações variadas à decisão. Por isso se definiu, a partir das verbalizações destes entrevistados, graus de intencionalidade variando entre ‘uma decisão de sair com apoio unânime’ (E3, E4), ‘uma decisão contestada em parte, apoiada em parte’, (E2, E7, E8) e ‘decisão criticada’ (E1, E5, E6). Nos relatos havia pouca menção a um apoio institucional na intervenção da decisão de sair, com apenas um entrevistado (E2) relatando o lamento dos professores.

Evidente que, apesar de notarmos a ausência da menção, nas verbalizações dos entrevistados sobre a presença ou não de uma tentativa de intervenção por parte da instituição de intervir sobre a decisão de evadir dos entrevistados, isso não indica que esta tenha sido omissa em relação ao amparo que os entrevistados deveriam ter, pois estas sentenças são verbalizações de um caráter de cunho pessoal, além de refletirem mais a ‘atitude’ de evadir em si do que todo um processo

de vivência acadêmica que levou a essa decisão. Ainda assim, é importante ressaltar que Tinto (1997; 2006) destaca a influência de um apoio institucional em tomar conhecimento da situação dos estudantes durante todo o processo da vivência acadêmica, pois estudos demonstram que a ausência deste acompanhamento faz com que o estudante se frustre com o processo de formação, aumentando as chances que este venha a desistir do processo.

O aspecto “Vivência Pós-Evasão” (Quadro 17) reuniu as verbalizações com a intenção de saber em que circunstâncias o entrevistado evadido estava após a decisão de sair e em que atualmente se encontra, além da função atual que este estaria realizando.

Quadro 17. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Vivência pós-Evasão”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Atualmente eu trabalho como professora numa universidade particular, em uma disciplina de gestão, perícia, auditoria ambiental”.</i>
	E2	<i>“Trabalhei como pesquisadora da EMBRAPA, após me formar em Engenharia Florestal e depois segui me diversificando em outros ramos. Cheguei a fazer mestrado em ensino de Ciências Florestais e Ambientais em 2005, mas interrompi devido a circunstâncias pessoais e familiares. Depois me especializei em segurança do trabalho, fiz Direito na ESBAM e hoje trabalho numa empresa de coleta de lixo”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Após me formar na UEA, trabalho como médica plantonista em Itacoatiara, município do Amazonas”.</i>
	E4	<i>“Bom, fiz mestrado em Zoologia na Austrália, depois de ter terminado a Biologia nos EUA e retornei para Manaus após passar para um concurso pela UEA e estou dando aula pelo departamento de Ecologia”.</i>
G2005-2006	E5	<i>“Estudante atualmente retornei a fazer o curso de licenciatura noturno em Ciências Biológicas, por uma nova matrícula, a partir de 2012, após ter expirado o prazo de minha permanência com a matrícula anterior”.</i>
	E6	<i>“Eu cheguei a fazer designer e fiz cursos de logística e técnico em administração, que me fizeram desviar de vez e esquecer a biologia. Hoje trabalho com hotelaria e com certeza não voltaria para Biologia, quanto menos pensaria em dar aula pela licenciatura”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Ingressei para o curso de Medicina, pela UEA e estou seguindo para o internato”.</i>

E8	<i>“Como disse, voltei ao Rio e imediatamente comecei a cursar Biologia na UNIRIO. No meu segundo período, abri vaga para monitor numa disciplina que eu havia gostado muito de cursar. Logo me candidatei a bolsa. Na entrevista com a professora, ela se interessou por eu ter participado de algumas atividades de campo em Manaus. Ela me ofereceu em vez da bolsa, um estágio, já que eu tinha mais experiência com pesquisa comparado a docência. Esse estágio se tornou minha iniciação científica. (...) Trabalhei num projeto institucional de pesquisa e desenvolvimento da Light Energia S.A., onde monitoramos por 3 anos a qualidade de água de reservatórios do sudeste. Quando vi, estava apaixonado pela Limnologia (estudo de corpos de águas continentais). Desenvolvi meu TCC na área no final do ano passado e ainda trabalho neste laboratório da NEL (Núcleo de Estudos Limnológicos). Estou me preparando agora para iniciar meu mestrado no ano que vem e iniciarei no próximo mês a complementação com a licenciatura, já que me formei como bacharel”.</i>
----	---

Pelas verbalizações, foi surpreendente constatar que a metade dos entrevistados (E1, E4, E5, E8) permanece ligada ainda à docência, pois, se não estavam em cargos docentes (E1, E4), tinham o desejo de persistir, retornando ao curso de Ciências Biológicas (E5) ou complementando com conhecimento de licenciatura após outra habilitação ainda na mesma área que tinha afinidade (E8). Entretanto, cabe destacar que os cargos docentes mencionados pelos entrevistados ‘E1’ e ‘E4’ são exercidos em Nível Superior e estes sempre deixaram claro, desde sua formação, que tinha apenas intenção de aprofundar na área de pesquisa e estes cargos foram apenas ‘consequências’ de seus respectivos trabalhos com Engenharia Ambiental e Genética. Isto evidencia que, ao final, apenas dois (E5, E8) tinham intenção de lecionar para o nível Ensino Médio, e, pela mesma licenciatura que evadiram. Os demais entrevistados (E2, E3, E6, E7) seguiram em carreiras que não possuem nenhuma relação com a licenciatura. Dois entrevistados (E3, E7) seguiram para o curso de Medicina, que ainda tem uma relativa proximidade com a área de Biológicas, enquanto que os outros dois (E2, E6) seguiram para um ramo administrativo com pouca (E2) ou nenhuma relação (E6) com a afinidade com a Biologia.

Se comparados à vida profissional destes entrevistados evadidos os períodos anteriores e posteriores à reestruturação curricular do curso, foi perceptível que os entrevistados, após a reestruturação possuíam uma percepção melhor sobre o curso de licenciatura e suas distinções com o bacharelado, quando comparados aos entrevistados do currículo anterior, que viam a licenciatura única que havia na época

com certa incerteza de que desejavam a carreira docente e, que estes tinham intenções claras de aproveitar o curso apenas para ‘complementar conhecimentos’ ou aprofundar-se na pesquisa ou, ainda, por razão que este curso tinha uma ‘aproximação’ com requisitos de cursos de áreas relativamente ‘próximas’ na época, o curso de Odontologia e Medicina e podiam se preparar para uma possibilidade de realizar um extramacro.

Por fim, o último aspecto para os evadidos, “Possíveis Mudanças para Mitigar a Evasão” (Quadro 18), reuniu as verbalizações referentes a sugestões que estes entrevistados, usando sua experiência de vida, deram a respeito de iniciativas que poderiam servir para diminuir a evasão no curso.

Quadro 18. Macro-Contexto “Decisão de Sair e Pós-Evasão” – Aspecto: “Atitudes para Mitigar a Evasão”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	E1	<i>“Eu teria ficado se o horário fosse num turno só, pois do jeito que estava, não favorecia. (...) Se tivesse o curso à noite na época, também ajudaria... (...) Seria bom ter oportunidade para ser bolsista desde o início do período e ter um apoio financeiro. (...) Deveria se mostrar mais oportunidades de integração na universidade, pois aluno não tem ideia de mercado ou remuneração e isso numa aula inauguração não ficou claro pra mim”.</i>
	E2	<i>“Não sei o que poderia ser feito se tivesse um aluno na mesma situação que eu estivesse, mas acho que a questão do horário e a distribuição de disciplinas poderiam ser flexível para ajudar estudantes que já tenham emprego ou atividade externa”.</i>
G2001-2002	E3	<i>“Quando a questão envolve um curso de prestígio maior, como Medicina, eu não vejo como um estudante poderia continuar na licenciatura nas Ciências Biológicas. (...) Não estou menosprezando, pois eu achava que era um excelente curso (...) acredito que se o estudante fazia Ciências Biológicas por esse motivo, não era culpa da instituição se o mesmo queria estar em outro curso que achasse melhor, por que era coisa da cabeça dele. Então só caberia a coordenação aceitar a saída e se dedicar àqueles que querem o curso”.</i>
	E4	<i>“Vendo a diferença entre a universidade pública do Brasil e a de fora, eu penso que é complicado resolver esse problema da evasão, pois lá fora tive a impressão que a estrutura é mais atraente e os professores não ficam focados somente em ensino e você tem mais oportunidades de desenvolver sua capacidade. Claro que tive pouco tempo (quase nenhum) na UFAM, então fica difícil julgar ou comparar, mas é uma impressão”.</i>
G2005-	E5	<i>“Como foi uma decisão drástica, não havia nada a ser feito, mediante o calor do momento (...) talvez tivesse um assistente social ou psicológico, poderia ter</i>

2006		<i>ajudado a mim, como ajudaria estudantes que estivessem passando por problemas de pressão, estresse, trauma (...) acredito que o curso de Serviço Social ou Psicologia poderia contribuir com essa questão saúde mental dos estudantes (...) não sei se o posto de saúde da universidade está em funcionamento, pois na época, das vezes que fui lá, eu tinha dificuldade em ser atendido, apesar de o profissional fazer de tudo para nos ajudar. Fui por conta própria”.</i>
	E6	<i>“Acho que os professores poderiam ser mais sensíveis com estudantes (...) e a coordenação poderia ajudar os estudantes no período a entender sua vocação, pois eu não fui o único que me sentia perdido na época, pois até gostava no começo, mas depois percebi o peso das responsabilidades e a cobrança dos professores”.</i>
G2009-2010	E7	<i>“Eu acho que não tem jeito de impedir o estudante de desistir, quando ele pensa em outra coisa que realmente deseje, pensando em seguir outras metas e não mais focado no curso (...) prefiro ver estudante desistir, quando ele não tiver satisfeito, do que ver uma pessoa continuar num curso que ela não gosta (...) não sei se poderia haver algo a fazer quando o estudante toma essa decisão, pois acredito que quando é uma questão vocacional, não há muito que fazer e está além da vontade da instituição”.</i>
	E8	<i>“Talvez se eu não conseguisse a vaga na UNIRIO eu poderia ter buscado esforços para continuar na UFAM e manter em Manaus. Mas, eu não acredito que a UFAM poderia me dar suporte e nem se estivesse um estudante na mesma situação em que eu estive. Acredito que esse tipo de problema é algo bem externo e não tem nada a ver com a instituição”.</i>

Estas verbalizações apontam diversas sugestões de ações que poderiam auxiliar a diminuir a evasão do curso. Entre essas ações, alguns entrevistados (E1, E2) sugeriram ajustar os horários e ter uma distribuição melhor das disciplinas pela estrutura curricular, pensando nas atividades externas que alguns estudantes possuíam. Ainda nesta ideia, houve menção para que houvesse o curso noturno, isso poderia ter ajudado na permanência deste. Houve sugestões (E1, E6) para que a coordenação se empenhasse em apresentar os aspectos da carreira docente, o mercado e condições de trabalho, além da remuneração atual, como forma de esclarecer as dúvidas de estudantes que escolhiam a licenciatura sem saber do que se tratava e também como forma de fazê-lo se conscientizar a respeito deste perfil.

Podemos destacar também, sugestões sobre formas de acompanhamento de alguns entrevistados como atendimento psicológico (E5), no que se trata de auxiliar estudantes que estaria passando por questões que envolvam saúde mental,

sugerindo que nestas ações, houvesse ligação com setores acadêmicos como a Psicologia e o Serviço Social e tivesse também um melhor atendimento no Centro de Atenção Integral a Saúde (CAIS). Além disso, a sugestão de um programa de acompanhamento especial para estudantes com dificuldades na integração em vivência acadêmica e adaptação à rotina da universidade e as disciplinas do curso (E6), de forma a ajudá-los a entender a vocação e a carreira que escolheram; também sugerido nesta mesma verbalização que houvesse mais 'sensibilidade' por parte dos docentes e que eles procurassem entender os problemas e dilemas que os estudantes passam no processo acadêmico.

Constatamos que um dos entrevistados (E8) relatou que a única maneira que evitaria sua saída seria a instituição se preocupar em criar algum mecanismo para ajudar os estudantes que ingressam no curso, vindos de outra localidade, mas não possuem condições financeiras suficientes para estudar no município de Manaus por não possuírem renda própria ou estarem longe da família. Quando perguntados sobre que tipo de mecanismo, o entrevistado sugeriu que a universidade poderia oferecer uma garantia de moradia, alimentação, transporte, bolsa-trabalho, etc.

Outros entrevistados (E3, E4, E7) afirmaram que não conseguiam pensar em alguma maneira de ajudar um estudante no curso que estivesse sem desejo pela carreira docente. Estes relatam que não há nada que pudesse ser feito por parte da instituição quando isso ocorre, pois acreditam que isso seria um problema individual e da escolha do próprio estudante. Os mesmos entrevistados destacaram que a vontade de cursar Medicina era bem maior do que a carreira docente e que só estavam no curso por causa da 'afinidade com a Biologia' e 'intenção de fazer extramacro para o curso de Medicina' (E3), ou 'por questão de diplomação' e 'oportunidade de uma carreira temporária' em caso de insucesso na tentativa da carreira do qual tanto desejava (E7). O entrevistado 'E4', relatou que havia um desnível muito grande entre uma universidade pública do país e o curso abandonado por ele. Disse que não havia jeito de demovê-lo da decisão de sair, pois este desejava fazer um curso de graduação fora do país.

4.2.2. Persistência e Pós-Formados

Este último macro-contexto reúne verbalizações somente dos entrevistados que se formaram. Neste, foram estabelecidos seis aspectos emergentes para análise: ‘Oportunidade e Tempo de Carreira Docente’, ‘Expectativas e Dificuldades da Carreira Docente’, ‘Capacitação da Carreira Docente’, ‘Apoio para a Decisão de Persistir ou Desistir’, ‘Vivência Pós-Formado’ e ‘Atitudes para Mitigar a Evasão no Curso e a Profissional na Carreira Docente’.

O primeiro aspecto “Oportunidade e Tempo de Carreira Docente” (Quadro 19) reuniu as verbalizações referentes aos aspectos importantes sobre o tempo e carreira docente, procurando saber se esta foi iniciada.

Quadro 19. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Oportunidade e Tempo de Carreira Docente”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	F1	<i>“Assim que me graduei, eu já estava encaminhado ao emprego de professor (...) me considerava um professor abençoado, pois eu precisar me especializar para conseguir mais autonomia (...) fui dar aula em rede pública municipal e digo que foi uma experiência rica e proveitosa e o problema era apenas a questão salarial e a ‘realidade ruim’ da comunidade em torno da escola”.</i>
	F2	<i>“Nossa! Com diploma, ficou mais fácil conseguir emprego em escolas privada que pagam melhor na época. Cheguei a passar em concursos e efetivar na prefeitura de Manaus, onde eu conseguia conciliar entre público e privado, início da carreira”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Curiosamente, eu nunca pensei em dar aula apesar de ter terminado. Fui direto para especialização, fiz mestrado na UFAM, e o Doutorado para a Genética pelo INPA. (...) Meu contato com aula foi só na escola pública durante o estágio supervisionado e agora dando aula por uma faculdade particular, no departamento de Genética”.</i>
	F4	<i>“Antes de concluir o curso, eu já estava em carreira docente desde o quinto período da graduação, então tenho um longo tempo”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Sim, apesar de a greve ter me feito perder uma oportunidade de dar aula na rede pública de ensino, já que na reta final da graduação eu ainda não tinha assegurado cem por cento da grade curricular. (...) Mas, mesmo perdendo essa vaga, eu consegui uma vaga para dar aula pela EAD (Educação a Distância) na UFAM, no departamento de Biologia, quando eu finalmente coleí grau e depois consegui uma vaga na rede pública, passando em outro concurso”.</i>

	F6	<i>“Nunca segui para a carreira docente. Assim que terminei, fiz um concurso para um cargo nível de função administrativa na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e desde então, estou lá até hoje”.</i>
	F7	<i>“Quando eu graduei, fui dar aula por uns quatro meses, a partir de 2013, na disciplina de Ciências, em uma escola agrícola na área rural de Manaus e depois não tive mais oportunidade até agora, pois segui para o mestrado”.</i>
G2009-2010	F8	<i>“Não segui na carreira ainda, pois assim que conclui a graduação fui diretamente para o mestrado. (...) Cheguei a fazer um concurso para ser professora pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado), mas não passei (...) mas, ainda planejo até o presente momento fazer outro concurso para dar aula após a conclusão do mestrado que estou fazendo, pois eu terei tempo para me preparar”.</i>

Como resultados das verbalizações, percebemos que a maioria dos entrevistados (F1, F2, F4, F5, F7) teve êxito em conseguir uma oportunidade de iniciar a carreira docente logo após se formarem. Todos tiveram oportunidade iniciada logo no Ensino Médio, lecionando na disciplina na qual se tornaram especialistas, a Biologia, com exceção do entrevistado ‘F5’, que iniciou a carreira diretamente no Ensino Superior pela modalidade Educação à Distância (EAD) e depois teve contato com a rede pública estadual, lecionando Biologia. Outro caso excepcional ocorreu com entrevistado ‘F4’, que iniciou sua carreira docente antes da formação de licenciado em Biologia.

Além disso, dois entrevistados (F3, F8) declararam que preferiram dedicar-se primeiramente a uma pós-graduação antes de terem a pretensão de iniciar a carreira docente. Um deles (F3) declarou que teve êxito em se tornar um docente de uma IES privada após concluir o seu doutorado e outro entrevistado (F8), no momento da entrevista, ainda estava concluindo sua pós-graduação, mas ainda não teve oportunidade de prestar um concurso para dar aula. O entrevistado ‘F6’ não seguiu carreira docente e prestou concurso tornando-se funcionário público municipal realizando uma função administrativa numa Secretaria de Educação.

Comparando estas situações, percebeu-se que os entrevistados do currículo antigo tiveram menos dificuldades em ter oportunidades se comparado aos formados do currículo mais recente. Entretanto, não cabe fazer uma conjuntura do fator ‘experiência de anos de profissão’ como determinante para que os entrevistados do currículo antigo tivessem se saído melhor nas oportunidades se

comparado com os mais recentes. Afinal, os grupos de entrevistados estavam separados por intervalos de anos e esse tipo de análise requer dados mais precisos (como por exemplo, oferta de emprego, a situação econômica na época de cada período dos entrevistados, entre outros).

O aspecto “Expectativas e Dificuldades da Carreira Docente” (Quadro 20) reuniu as verbalizações referentes as expectativas que os entrevistados tinham da carreira docente e as dificuldades que estes vivenciaram em sala de aula.

Quadro 20. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Expectativas e Dificuldades da Carreira Docente”

Grupos	Entrevistados / Sínteses
G1997-1998	F1 <i>“A escola pública do bairro onde eu dava aula se encontrava uma realidade complexa e cheias de situações problemáticas (...) e a desmotivação em lidar com essas situações era maior por causa do baixo salário (...) houve momentos em que tive de lidar com estudantes que estavam sob o efeito de drogas entorpecentes e, eu já sofri ameaças de morte (...) eu acredito que momentos como esse levaram em cheque a minha continuidade da carreira docente”.</i>
	F2 <i>“As dificuldades, eu acho que foram poucas... (...) a carreira foi do jeito que eu esperava, pois algumas escolas são melhores que outras, em questão de material, recursos, mas mesmo nas piores, deu pra ir trabalhando e me divertindo”.</i>
G2001-2002	F3 <i>“Encaro como uma carreira provisória na minha vida, pois tenho outras aspirações (...) acredito que é uma profissão muito instável. Eu sofro com o número de turmas e a questão salarial na universidade particular onde leciono. Meu organograma e meus horários estão sempre uma bagunça todo semestre. Pretendo um cargo mais estável, desejando uma hora e salário mais justo e condições de trabalho com um horário mais estável. (...) Apesar de tudo, o salário que ganho ainda é importante para manter meu padrão de vida e ainda me se sinto a vontade para dar aula (...)na universidade, os alunos são mais focados e tranquilos de lidar, apesar de casos esporádicos. Há estudantes meus com níveis muito variados de aprendizagem que acabam complicando me frustrando na hora de ensinar, pois demanda muita atenção e tempo (...) mas eu não sinto pressão, acho que é mais insatisfação de que o salário poderia ser melhor, pois teve até uma greve de professores recentemente (...) apesar da desorganização da grade, ainda vejo uma vantagem na flexibilidade de dar aula para outros departamentos”.</i>
	F4 <i>“Eu fiquei um pouco desgostoso da carreira docente quando me formei e depois eu fiz curso de especialização em Docência Superior. (...) Antes eu considerava que para ser um bom professor, era importante ministrar bem os assuntos, resolver os livros e ajudar os alunos a passar no vestibular, mas depois eu</i>

		percebi que era bem mais que isso... (...) Eu percebia as dificuldades dos alunos e algumas me deixavam conformado, me desmotivando depois que formei. Um professor desta especialização me motivou para tentar pesquisar mais a respeito das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o que ocasionou um interesse de ir para o mestrado de ensino. O gosto pela aula voltou após o mestrado e atualmente eu sou professor na área de ensino da Universidade Federal do Amazonas. (...) Apesar das dificuldades, desde aquela época, nunca demonstrei arrependimento por ter escolhido essa carreira e tenho planos de aperfeiçoar cada vez mais, fazendo um doutorado envolvendo pesquisa em didática”.
G2005-2006	F5	“Depois que eu terminei meu vínculo com a EAD, eu segui para a carreira docente na rede pública estadual de ensino por dois anos (...) eu sai por que tive muitos conflitos sobre os métodos de avaliação e fiquei decepcionada com as atitudes negativas por parte da secretaria de educação e da escola, como ‘mascarar’ informações, escondendo os dados verdadeiros. Além disso, tinha muita ‘burocracia’ para conseguir se especializar, sendo professor de carreira pelo Estado. (...) Dentro de sala de aula, eu achava complicado atender todos os alunos, por causa da superlotação. Essas coisas me fizeram retornar para a EAD no mesmo departamento onde estava, o de Biologia, até o presente momento. (...) Antes, eu tinha fortes críticas em relação à EAD, na primeira passagem que tive, por achar que essa forma de ensino não ajudava muito. Mas depois da experiência negativa que tive na rede pública, eu passei a compreender melhor as ferramentas e o perfil dos estudantes que participam do projeto (...) hoje, eu acredito que EAD é um facilitador para conhecer contextos diferentes e ampliar horizontes com o ensino e isso reacendeu a vontade de persistir na carreira, mesmo enfrentando um baixo salário e condições limitadas por apenas um valor de bolsa”.
	F6	“Nunca aspirei essa vontade. E se fosse uma carreira diferente, seria pesquisa. Na época, eu recebi um convite de uma professora da imunologia para trabalhar com ela. Fiz um artigo com esta docente e eu gostei muito com a parte de laboratório, apesar de apaixonada pelas excursões e coletas em campo. Apaixonei mais e a professora me incentivava um possível mestrado. Mas, pelo medo de tentar, achar que não ia aguentar essa carreira, acabei não avançando, mesmo com oportunidade. (...) Eu senti o impacto de pessoas que seguiram em frente na carreira acadêmica em outros níveis de especialização após a formação e acredito que foi a falta de confiança que me afetou nestas decisões de se firmar. Achava que quem tinha vida de professor mal tinha tempo para dar atenção à família e filhos. E apesar das palestras durante a graduação motivar e os amigos que decidiram pela licenciatura, a curiosidade e vontade de seguir dando aula era nula”.
G2009-2010	F7	“Do pouco tempo que eu fiquei na escola agrícola, eu achei que foi uma experiência interessante e o ambiente era propício e oportuno para desenvolvimento de atividade práticas. Infelizmente, a escola passou por dificuldades financeiras e o contrato teve de ser encerrado, interrompendo essa

	<i>que era minha única oportunidade de ter dado aula, até então. (...) Eu fiquei parada após isso e tive dificuldades para arrumar outro emprego de dar aula, pois os motivos eram a pouca experiência e a falta de vagas. Então, quando eu passei no mestrado no INPA, eu tive me deixar essa aspiração de dar aula de lado até eu terminar essa etapa”.</i>
F8	<i>“Não faço ideia de como seja, a não ser pelo estágio que tive na graduação, vendo os professores com dificuldades em sala de aula para ter tempo de elaborar materiais e experimentos. Quando eu fiz o PIBID procurei entender essas dificuldades, mas não faço ideia de como me portaria se eu estivesse sozinha, quando eu tiver concursada e dando aula um dia”.</i>

Fazendo um balanço das verbalizações, estabelecendo um grau de expectativas, a maior parte dos entrevistados sentiu-se frustrada (F1, F3, F5, F7) com a carreira docente, sendo que os entrevistados ‘F1’, ‘F5’ e ‘F7’ declararam que essa frustração ocorreu ao lecionarem em escolas da rede pública no nível Ensino Médio, enquanto que um deles ‘F3’, relatou sua frustração em lecionar para o nível de Ensino Superior numa instituição privada.

Apenas dois entrevistados (F2, F8) declararam ‘expectativas boas’ da carreira docente quando se formaram. Um deles (F2) se disse ‘realizado’ com a profissão, apesar das dificuldades e o outro (F8) alegou que ainda não teve experiência profissional, se baseando na experiência do Estágio Supervisionado e o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Concluindo as impressões, ‘F4’ declarou que tinha expectativas ruins do que viria, pois já estava dando aula no nível de Ensino Médio na rede pública quando formou, enquanto que ‘F6’ disse que não tinha expectativa nenhuma pela carreira docente por ter declarado que esta carreira não lhe interessava, pois tinha sido aprovada em um concurso público da Secretaria Municipal de Educação, para uma função administrativa.

As dificuldades que foram mais relatadas pelos entrevistados na vivência em sala de aula (desprezando quanto tempo de experiência tiveram), foram: questões salariais (F1, F3, F5); ambiente de sala de aula instável (F1, F2, F3, F5); lecionar em uma escola da comunidade com pouca segurança (F1); recursos materiais (F2); número excessivo de turmas para lecionar (F3); dificuldades de aprendizagem dos estudantes (F4); burocracia institucional e atendimento aos estudantes comprometido pelo excesso de obrigações institucionais (F5); a falta de experiência

numa seleção profissional para vaga de docente (F7); medo de estar ‘sozinho’ em sala de aula, diante dos estudantes (F8).

Dos entrevistados que alegaram frustração ou expectativa ruim com a carreira docente, percebe-se nas verbalizações que apenas os entrevistados ‘F4’ e ‘F5’ tiveram suas expectativas e motivações pela carreira docente restauradas, pois o primeiro relatou que isso ocorreu após concluir o mestrado na área de ensino, seguindo para a docência universitária enquanto que o segundo retornou a lecionar pela segunda vez na EAD, onde alegou ter tido uma percepção nova e positiva a respeito desta modalidade.

O aspecto “Capacitação da Carreira Docente” (Quadro 21) reuniu as verbalizações referentes à atual formação dos entrevistados, procurando saber como estes buscaram iniciativas para melhorar sua formação, após terem concluído a graduação.

Quadro 21. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Capacitação da Carreira Docente”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	F1	<i>“Quando eu concluir o doutorado na Rede Bionorte (Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Biodiversidade, Biotecnologia e Conservação) na UFAM, eu retornarei as aulas da instituição federal onde eu trabalho, uma unidade localizada em Parintins, de onde eu sou licenciado há alguns anos por causa deste doutorado que estou concluindo. (...) Tenho saudades de dar aula lá, pois encaro isso como um grande estímulo e aprendizado. Fora isso, não planejei mais nada até o momento”.</i>
	F2	<i>“Em alguns momentos, eu tive que procurar outros caminhos pra complementar o que faltava... Por exemplo, eu fiz Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia. E agora, eu faço Medicina Veterinária. Ah, fiz também pós-graduação aí em Manaus, na Faculdade Salesiana Dom Bosco. Era Metodologia no Ensino Superior. (...) Quando me aposentar, eu quero ter outra profissão, por isso estou fazendo esse curso, pois é outra coisa que eu gosto muito”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Só em relação à área de pesquisa, onde pretendo fazer um pós-doutorado, assim que eu organizar a minha vida como professor”.</i>
	F4	<i>“Apesar de ter dito que pretendo fazer o doutorado, eu não tenho expectativa de quando isso vai ocorrer... (...) Meu atual trabalho como coordenador de curso me toma bastante tempo. O trabalho burocrático de gestão, apesar de valoroso, é complicado para estudar e fazer um projeto para o doutorado, além do lançamento de artigos como pesquisador, em sentido de obrigações pessoais</i>

		<i>(...) mas, outro motivo é que não tem também uma linha de pesquisa na área de didática em ensino aqui em Manaus. E encontro poucos colegas que estejam dispostos a seguirem essa linha além de mim”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Não desejo continuar permanentemente na carreira docente. Apesar de eu gostar de dar aulas pela EAD, se houver uma oportunidade melhor, eu saio. Nada mais planejado, fora isso”.</i>
	F6	<i>“Apesar da pretensão ‘nula’ de voltar ou me capacitar na área de educação, eu ainda penso sobre a possibilidade de dar aula no futuro, algumas vezes... (...) O problema para eu demorar, é que eu acredito que não sou uma pessoa ‘didática’ e ‘organizada’ para poder dar aula. Tenho muita dificuldade em me expressar”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Meu plano é assim que puder retornar a carreira docente e depois de consolidar-se no emprego dando aula. Pretendo seguir para o doutorado pelo INPA, depois que terminar o mestrado. (...) Não penso em capacitação quanto à parte didática, só em pesquisa mesmo”.</i>
	F8	<i>“Quando eu terminar o mestrado, meu desejo maior é de dar aula principalmente ao ambiente universitário, onde acredito que conseguiria integralmente desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Até isso não acontecer, eu não vejo problema em dar aula de Biologia para o Ensino Médio. Mas, seria um evento temporário da minha carreira profissional. Não sei se faria outro curso para me capacitar, pois talvez com o mestrado que estou fazendo eu já tivesse oportunidade de tentar um concurso para professor substituto”.</i>

A maioria dos formados afirmou que a sua capacitação profissional após o curso teve relação com os campos de especialidade da Biologia (ex. Genética, Zoologia, Ecologia, dentre outros), na qual estes investiram mais tempo em estudos numa especialização (F1, F3, F7, F8). Outros formados (F1, F3) estão na atualmente na carreira docente ou pretendendo-a (F7, F8). Separando em casos especiais, a entrevistada ‘F2’ declarou que realizou uma graduação e uma pós-graduação ligadas à área de educação após ter se formado na licenciatura, apesar de, no presente momento, estar fazendo outra graduação que não possui relação com a carreira docente que vem tendo. Entrevistados ‘F5’ e ‘F6’ não pretendem buscar capacitação na carreira docente, pois a primeira (F5) alega que apesar de gostar de lecionar, não se vê “permanente” na carreira, enquanto que a segunda (F6) não deseja investir tempo para isto, por já ter declarado anteriormente que não tinha intenção no momento de seguir a carreira docente.

Apenas o entrevistado 'F4' declarou que toda sua capacitação profissional foi totalmente dedicada à área de ensino e educação após ter se formado na licenciatura e ainda havia uma forte intenção de seguir futuramente para pós-graduação, assim que houvesse um tempo de suas atividades atuais em seu trabalho. Para concluir este ponto, analisando as capacitações já realizadas pelos entrevistados, percebemos que apenas os entrevistados 'F2' e 'F4' se preocuparam em buscar capacitar-se dentro da área de ensino e educação se comparado aos demais entrevistados.

O aspecto “Apoio para a Decisão de Persistir ou Desistir” (Quadro 22), este tema reuniu as verbalizações referentes ao apoio que os entrevistados tiveram para persistir ou desistir da carreira docente desde a sua formação acadêmica.

Quadro 22. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Apoio para a Decisão de Persistir ou Desistir”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	F1	<i>“Depois da graduação, o apoio familiar e de amigos sempre foi presente, principalmente com o doutorado”.</i>
	F2	<i>“Eu tenho meio que pequenas briguinhas com meu pai e meus irmãos por dar aula em escola pública. Eles sempre me disseram que eu levava muito trabalho pra casa, que isso não é vida, que eu ganharia mais se fosse outra coisa. Se trabalhasse em outros lugares. (...) Minha irmã sempre foi envolvida com política e tem grandes influências nesse meio. Ela me arrumou um cargo na Secretaria de Saúde da minha cidade, onde passei dois anos, mas nunca larguei a profissão de professor nem neste tempo. Fiquei trabalhando à noite pra tirar o stress do dia. Depois sai deste cargo porque não deu mais e preferi continuar a dar somente aula”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Não surgiu nada parecido. Nenhuma pessoa desencorajando. Tive uma professora do INPA que me encorajou a ficar na Biologia, quando surgiu o curso de Zootecnia na UFAM, pois era o que eu queria no início, antes de ingressar em Ciências Biológicas. (...) Na carreira docente, foi mais por uma questão de oportunidade que me levou a dar aula pela Nilton Lins, pois diria que eu não tinha perfil para isso, mesmo formando numa licenciatura. Mas eu me adaptei as circunstâncias e hoje até me acostumei. Então nunca tive nada que me desencorajasse, apesar de que se surgir uma oportunidade estável, eu não ficarei nesta carreira”.</i>
	F4	<i>“Apenas no início os familiares e amigos questionaram por que eu queria dar aula, pois depois que graduei e entrei no mestrado, o tratamento se tornou outro”.</i>

G2005-2006	F5	<i>“Sim, pensei em desistir antes de se formar, até... Questão financeira pesou e as disciplinas difíceis de acompanhar (...) na época, acho que não fiz isso porque ainda queria entender melhor como funciona o papel do bacharelado e licenciando na Biologia. Acreditava que essa confusão atrapalhava a valorização do curso... (...) Na carreira docente, cheguei a desistir alguns meses devido à situação que eu estava na época da rede pública, mas antes de exonerar, ainda trabalhei num projeto envolvendo a uma escola pública muito boa fez a minha motivação voltar, mesmo com a exoneração do cargo, que acabou vingando. (...) Admito que atualmente tenho uma certa dificuldade em conciliar os compromissos familiares com a vocação, forçando sempre uma mudança de carreira”.</i>
	F6	<i>“Durante a graduação, eu pensei em desistir várias vezes, apesar de que no primeiro ano da universidade não ocorreu tanto esse pensamento. Eu não tinha compatibilidade com o perfil do curso que os colegas estavam construindo. (...) Me desmotivei quando vi que os colegas tomando decisões sobre o que queriam fazer dentro do curso, apesar de que gostar de ouvir para tentar se motivar para ver se conseguia achar. (...) A minha desistência temporária aconteceu quando comecei a refletir sobre o mercado de trabalho, a carreira e o perfil que estava formando e acabou me incomodando quanto à escolha que tinha feito e mantido até ali. (...) O retorno para a universidade foi fomentado pela minha mãe, que fez um apelo emocional para eu terminar o curso, dizendo pra mim os benefícios de eu estar com um diploma. (...) A sensação era mais de ‘ver no que iria dar’ do que necessariamente um interesse bem construído. O ambiente mudou e a afinidade não foi de antes, pois meus colegas seguiram em frente e eu tive uma retenção de meses para recuperar o atraso com disciplinas de férias. (...) A força para se formar foi de dentro para fora uma motivação de não desistir, por vontade. Eu queria ver as possibilidades que a diplomação poderia me dar e confiei nisso. E no final aconteceu a oportunidade com Imunologia no Mestrado, apesar de não ter seguido por temer as responsabilidades. (...) Mas, depois que terminei graduação, nunca tive interesse em iniciar essa carreira, tamanho o esforço que fiz para terminar”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Olha, na época da graduação, nunca pensei em desistir da carreira docente, nem mesmo com a greve desmotivando. (...) Pretendo voltar assim que eu tiver uma oportunidade, pois eu ainda tenho interesse em dar aula, apesar da formação do mestrado que estou fazendo seja voltada para a pesquisa”.</i>
	F8	<i>“Nunca pensei em desistir das Ciências Biológicas durante a graduação e nem da carreira de docente, apesar de até agora eu não ter tido essa experiência. Apesar de que, eu tive momentos durante a graduação em que cheguei a questionar a escolha por este curso, por que eu tive contato outros cursos quando fiz disciplinas optativas no curso de Artes Plásticas e sempre pensei em usar o que aprendi lá como estratégias de ensino na Biologia”.</i>

Observamos que a maioria dos entrevistados (F5, F7, F8) não relatou nenhum tipo de apoio, tomando por si mesmos a decisão de persistir na graduação. Apesar disso, dois destes entrevistados, 'F7' e 'F8', disseram nunca terem pensado em desistir da carreira docente. Entretanto, F5 alegou que pensou em parar a formação por questão financeira e dificuldades com as disciplinas, mas disse não ter parado porque queria entender melhor o papel do licenciando e do bacharelado no curso de biologia; na carreira docente, revelou que desistiu dela alguns meses devido à situação em que a rede pública estava e a exoneração do cargo, mas um projeto em que foi voluntária numa escola pública a motivou a persistir.

Outros (F1, F3) tiveram apoio desde a formação na graduação até o presente momento na carreira que vem seguindo. Como exceções, 'F2' alegou que o apoio familiar terminou após a graduação, onde relatou ter tido muitas divergências familiares com a carreira docente, desde que iniciou esta profissão após ter se formado; o efeito contrário ocorreu com o entrevistado 'F4' que revelou que após a formação, sua família e amigos pararam de contestar a sua escolha pela carreira docente, principalmente quando conseguiu concluir a pós-graduação e ingressar a carreira docente na universidade. A entrevistada 'F6', revelou que um familiar foi importante, pois esta revelou que durante a graduação chegou a ter uma desistência temporária, pela motivação de conseguir o diploma e ter um curso de graduação no currículo.

O aspecto "Vivência Pós-Formado" (Quadro 23) reuniu as verbalizações referentes à situação e função atual dos entrevistados, seguindo ou não na carreira docente.

Quadro 23. Macro-Contexto "Persistência e Pós-Formados" – Aspecto: "Vivência para Pós-Formados"

Grupos	Entrevistados / Sínteses
G1997-1998	F1 <i>"Trabalhei na rede pública municipal e depois numa escola particular. Após isso, decidi fazer concurso para dar aula pelo IFAM numa unidade do interior, onde eu pedi licença por atualmente estar fazendo o doutorado na Rede Bionorte da UFAM".</i>
	F2 <i>"Já trabalhei em algumas faculdades particulares tanto em Manaus, quanto aqui em Roraima, mas... A minha praia são os adolescentes e até o momento estou satisfeita com isso. (...) Atualmente dou aula aqui em Roraima, em uma escola de Ensino Médio pelo Estado".</i>

G2001-2002	F3	<i>“Após o mestrado e doutorado na área de Genética, eu dou aula na particular, uma disciplina para departamento de Genética, para as turmas de primeiros anos de Odontologia. O curso tem uma nota boa no MEC e também dou aula para outros departamentos, incluindo Biologia”.</i>
	F4	<i>“Após experiências em escola pública e o mestrado em Ensino de Ciências na UEA, sou professor do departamento de Biologia, na área de ensino do ICB”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Como disse, já trabalhei com EAD, SEDUC e após a exoneração, retornou na EAD, pela UFAM”.</i>
	F6	<i>“Somente o trabalho administrativo na SEMED, nunca pisei em sala de aula”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Como relatado, estou fazendo mestrado no INPA até o momento, no programa BADPI (Biologia de Água Doce e Pesca Interior)”.</i>
	F8	<i>“Atualmente estou terminando o mestrado, perto de defender meu trabalho no INPA e depois vou me preparar para concursos e a possibilidade de dar aula”.</i>

Fazendo um resumo geral do quadro, percebe-se que a maioria dos entrevistados (F1, F2, F3, F4, F5) exerce, até o presente momento, a carreira docente, enquanto que alguns (F7, F8) aguardam oportunidade de concurso ou seleção, desejando ingressar na carreira. Como já dito anteriormente, a entrevistada ‘F6’ exerce uma função sem relação alguma com a docência, apesar de que o cargo exercido funciona numa secretaria de educação do município. Percebemos que apenas o entrevistado F2 segue atualmente carreira no nível de Ensino Médio em rede pública. O entrevistado (F1) ainda se encontra no quadro da escola técnica federal, no qual lecionava a disciplina de Biologia, mas está afastado há dois anos devido a estar realizando o doutorado, pretendendo permanecer assim por mais dois anos. Os entrevistados ‘F3’, ‘F4’ e ‘F5’ lecionam atualmente em instituições de ensino superior, sendo que o entrevistado ‘F3’ é docente de uma IES privada, ‘F4’, de uma IES federal e ‘F5’ da EAD, também em IES federal.

Por fim, finalizando os resultados dos formados com o aspecto “Atitudes para Mitigar a Evasão no Curso e na Carreira Docente” (Quadro 24), este reuniu as verbalizações referentes a sugestões que os entrevistados, usando sua experiência de vida, poderiam sugerir como ideias para mitigar o problema de evasão no curso e também a desistência dos formados da carreira docente.

Quadro 24. Macro-Contexto “Persistência e Pós-Formados” – Aspecto: “Atitudes para Mitigar a Evasão no Curso e na Carreira Docente”

Grupos	Entrevistados / Sínteses	
G1997-1998	F1	<i>“Acredito que deveria haver uma equipe pedagógica e psicológica, professor conselheiro ou mentor (...) acho que analisar as preocupações dos alunos, em relação ao curso, carreira e projetos de extensão pode ajudar também”.</i>
	F2	<i>“Para evitar isso, deveriam proporcionar aperfeiçoamento após a formação. Vejo que o ICHL faz ou fazia muito isso, já o ICB nada. O governo fica inventando cursos meia boca. Tedioso. E sem conexão alguma com a realidade de sala de aula. Participei dos congressos de educação em Brasília, em São Paulo e em Manaus. E o que eu vi foram professores irredutíveis, governos sem noção e as universidades fazendo muito pouco pra melhorar a sociedade. (...) Tem tanto a fazer, por exemplo, facilitar a vida do professor biólogo abrindo o acesso para que eles possam participar de projetos inserindo o aluno da escola pública. Mas, eles (políticos e gestores da educação) bloqueiam muito, tentei diversas vezes. Ainda tento. Ano passado fiz meus alunos pesquisarem a potabilidade das águas de balneabilidade daqui de Roraima e não consegui nem que a UFRR fizesse os testes na água. Tive que pagar do meu próprio bolso, complicado”.</i>
G2001-2002	F3	<i>“Acho que o estudante tem que ter oportunidade de ver outras áreas, se fosse pensando no bem estar dele, para que não saia da biologia, pensando na diversidade de opções. Tive a experiência de ir de uma área para outra (onde foi a que consolidou). Pensei em fazer o extramacro para poder ir para outro curso, mas consegui enxergar opções do que eu poderia fazer com a Biologia. (...) A minha geração queria a pesquisa, apesar do curso não dava outra opção além da Licenciatura na época... Eu lembro que só um colega de turma que fez o caminho de seguir a Licenciatura. Eu cheguei a fazer concurso de professor na rede pública, mas não completei o processo, por medo de achar que não teria mais tempo para pesquisa, se eu me tornasse docente”.</i>
	F4	<i>“As turmas deveriam ter uma espécie de tutoria, e não precisa ser de forma direta, pois pode ser maneira mais formalizada como um questionário para ajudar o aluno na parte psicológica, acadêmica e social. (...) Acredito que os problemas de evasão estão ligados à ausência de comunicação entre instituição e alunos, criando um profundo abismo (...) quanto à questão da docência, o problema é complexo, pois envolve políticas públicas desde valorização salarial, a didática e o próprio perfil profissional que estão em cheque na vocação pela carreira docente. E tudo que a universidade pode inferir melhor é a formação”.</i>
G2005-2006	F5	<i>“Apoio psicológico deveria ter. Tive uma situação de conflito familiar com a graduação e a carreira que atrapalhou meu foco com as disciplinas, por causa da desvalorização da carreira docente (...) a política de apoio financeiro podia</i>

		<i>melhorar com mais oportunidades de bolsas, principalmente nos primeiros períodos (...) deveriam também dar flexibilidade melhor para troca complementar entre Licenciatura e Bacharel, para que o estudante não fique preso apenas uma modalidade que, posteriormente, este descubra estar menos à vontade”.</i>
	F6	<i>“Acredito que por mais que haja que um incentivo (e eu acredito que a Coordenação da minha época fez o melhor trabalho possível), às vezes o perfil do aluno não estar muito focado com o do curso seja uma questão mais pessoal (...) mas acredito que a coordenação deveria tentar explicar melhor, por exemplo, quais as possibilidades de ser um licenciado em Biologia, para que o estudante se interesse por outras coisas, como gestão ambiental ou opções de empreendedorismo (...) poderiam atraí-lo para mais opções do que fazer, do que só dizer que tudo se resume a ‘ensino’ ou ‘pesquisa’. Desenvolver mais a ideia do que seja a licenciatura do que dizer “faça licenciatura”. Acredito que ajudaria muito um coordenador comprometido não somente com o institucional, mas o vocacional poderia ajudar aqueles que estão perdidos no meio do curso”.</i>
G2009-2010	F7	<i>“Deveria se ter mais flexibilidade do currículo, diversificando as opções dos estudantes e os caminhos que eles poderiam seguir na licenciatura (...) deveria ter um emprego ‘pós-UFAM’, uma espécie de agência de empregos formais para indicar estudantes para locais cadastrados onde precisem de profissionais (...) o acompanhamento do desempenho do estudante durante o curso, para registrar as dificuldades poderia ajudar a entender as dificuldades que passamos para nos formar”.</i>
	F8	<i>“Eu acredito que a divulgação de um setor de psicologia para tratar de ansiedade, diagnóstico de depressão dos estudantes, ajudaria a evitar casos de retenção e desistência no curso. (...) Além disso, eu acredito que fazer disciplinas em outros cursos também deveria ser mais encorajado pela coordenação, pois ajudaria não somente com questões de interdisciplinaridade, mas como uma maneira de ampliar as possibilidades e a capacidade dos estudantes para a carreira docente”.</i>

Nestas verbalizações, foi unânime entre os formados a necessidade de divulgar ou encaminhar estudantes para algum apoio psicológico (F1, F4, F5, F8), apesar de o entrevistado ‘F4’ sugerir que esse acompanhamento seja indireto de início através de questionários. Outras sugestões foram bem individualizadas e vão ser postas pela ordem de ocorrência com as entrevistas. Um entrevistado (F1) destacou um ‘atendimento pedagógico’ por parte da coordenação, detalhado apenas por ações que coloquem professores no papel de tutores, mentores ou conselheiros com ações diretas. O mesmo entrevistado também sugeriu que fossem criados projetos para fazer o acompanhamento da vida do estudante licenciando. O

entrevistado 'F2' só exigiu que houvesse um aperfeiçoamento após a formação, pois alegou que na sua época, o departamento estava muito atrás de outros que eram ligados à área pedagógica; a mesma entrevistada disse também que era necessário criar mecanismos para que o professor biólogo desenvolva projetos de pesquisa nas escolas públicas.

O entrevistado 'F3' sugeriu que a coordenação deveria oferecer mais 'oportunidades' em outras áreas de Biologia, mas não detalhou como seria esse oferecimento, se seria através de disciplinas, monitoria, incentivo a bolsa de pesquisa, entre outros. 'F4' sugere que as ações têm de ser tomadas de forma indireta em relação à tutoria, ao contrário do que 'F1' afirmou; este também deseja que a coordenação melhore sua comunicação com estudantes, evitando o sentimento de desamparo.

Quanto às questões que envolvem diretamente conflitos gerados pela escolha e o perfil para carreira docente, alguns entrevistados (F5, F7) destacaram que deveria haver formas de flexibilidade no currículo. Entretanto, enquanto um (F5) sugere trocas entre licenciatura e bacharelado (e vice-versa), outro sugere que a coordenação e o curso deveriam oferecer 'opções' ou 'caminhos alternativos' para que o estudante possa seguir na licenciatura, o que, de certa maneira, se assemelha com a ideia do entrevistado 'F3', apesar deste não ter usado o termo 'flexibilidade curricular'. O entrevistado 'F8', sugeriu que a coordenação do curso incentivasse os estudantes a fazer mais disciplinas optativas, pois este acredita que ajudaria o estudante a se interessar mais pelo curso e trazer novos conhecimentos além das disciplinas obrigatórias.

A entrevistada 'F6' ressaltou novamente que, em relação ao perfil dos estudantes que não desejavam a licenciatura, a única maneira de fazê-los se interessar seria promover políticas dentro do curso que incentivassem o estudante desmotivado ou sem perfil com a carreira docente a ficar. Apesar de não descrever quais seriam essas políticas, a entrevistada afirmou que o curso deveria desenvolver mais a ideia do que seria a licenciatura ao invés da obrigação de fazer uma. O entrevistado 'F7' sugeriu a criação de um programa de emprego ou indicação 'pós-universidade', se aproximando da sugestão de F2, sobre o curso incentivar a carreira docente mais diretamente, ao aperfeiçoamento e à aquisição de experiência para preparar os recém-formados para o mercado de trabalho.

4.3. Discussão sobre Evasão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a Mudança Curricular

4.3.1. Caracterização de Evasão no Curso (no ponto de vista geral)

Dos diversos fatores que influem sobre a evasão discutidos na literatura que trata do fenômeno nas diversas áreas do ensino superior (ARRUDA *et al.*; MOREIRA & SANTOS, 2006; BARDAGI, 2007; GOMES & MOURA, 2008; ADACHI, 2009; CASTRO & MALACARNE, 2011; SILVA *et al.*, 2012; ALKIKMIN *et al.*, 2013; CASTRO & TEXEIRA, 2013; CARVALHO & OLIVEIRA; LIMA & MACHADO; DAITX, 2014; MASSI & VILANI; RAFAEL *et al.*, 2015), os que se apresentaram mais relevantes em ordem de importância para nosso estudo foram: i) a escassez de tempo ou incompatibilidade com horário de atividade formal ou informal; ii) o desempenho abaixo do esperado (relacionado com dificuldade nas disciplinas, baixo coeficiente de rendimento acadêmico ou dificuldades conceituais); iii) o desinteresse ou falta de perspectiva com a profissão escolhida; iv) a questão da mobilidade para outra localidade; v) o trauma ou abalo psicológico; vi) problemas financeiros.

O primeiro motivo, “a escassez de tempo ou incompatibilidade com horário de atividade formal ou informal”, foi apontado pelos entrevistados evadidos (principalmente, antes da mudança curricular) como o mais significativo que afetou a permanência destes no curso. Essa escassez ou incompatibilidade era causada pela organização da estrutura curricular na distribuição das disciplinas pelo horário do curso diurno, onde o dilema dos entrevistados era decidir entre priorizar a frequência nas disciplinas do curso e a rotina de atividade formal ou informal fora da universidade, principalmente pela necessidade de manter uma fonte de renda. Apesar de não ter resultado em evasão para os entrevistados que se formaram, a maioria destes foram afetados por este fator e tiveram de reorganizar sua vida acadêmica e vida pessoal para permanecerem no curso. Quanto à atividade formal ou informal do estudante não possuir relação com sua vida acadêmica, a tendência é que esta se transforme em um fator complicador para envolvimento deste na vida

acadêmica e nas atividades extracurriculares, pois segundo Cardoso e Sampaio (2013):

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora - trabalhador - e meio dentro da universidade - estudante. (CARDOSO & SAMPAIO, 2013.p. 2)

A criação de um curso à noite ou horários alternativos de disciplinas costumam ser exigências entre os estudantes para ajudar diminuir o impacto da evasão, dando opções para os estudantes reorganizarem sua rotina e acompanhamento das disciplinas, proporcionando rendimento nas atividades acadêmicas. Siqueira (2011) afirma que o perfil “estudante-trabalhador” já é uma realidade e que tem sido cada vez mais frequente o estudante do Ensino Superior conciliar rotina de estudos e trabalho e as instituições se adaptarem a esta realidade.

O segundo motivo, “o desempenho abaixo do esperado”, os entrevistados evadidos alegaram dificuldades para acompanhar as disciplinas e atividades do curso, devido às dificuldades em lidar com os conceitos que envolvem a Biologia, o rigor dos professores, com exigência massiva de atividades e à rotina que estes tinham fora do campus universitário. Diante disso, importante destacar que estudantes necessitam estar motivados para realização de atividades e tarefas que ocorrem nas disciplinas e organizar sua rotina de estudos, pois senão estes o farão apenas pela obrigação e pressão, encarando como “obstáculo a cumprir” (BORUCHOVICH & BZUNECK, 2009). Afinal, vimos que o desinteresse pelo curso surgir em alguns entrevistados quando estes começaram a frequentarem cada vez menos as disciplinas, por estarem sem motivação em lidar com a situação em que

se encontravam. Além de lidarem com essa desmotivação, os entrevistados alegaram que na época alguns professores costumavam a ter um comportamento “insensível”, “indiferente” e “rígido” sobre as dificuldades que estes passavam. Eles diziam que estes deveriam repensar a sua permanência no curso, se não estes não tinham tempo para estudar, o que se mostra inadequado quanto à postura de professores-formadores de aluno graduandos que se tornaram professores no futuro. Estes precisam se preocupar com a motivação do estudante para realizar as disciplinas, pois quando essa motivação é reforçada (e não confrontada), fará com que o estudante passe a compreender a importância das atividades como um caminho que conduz para a realização das metas conciliadas de seu interesse (e sendo recompensador); e o papel do professor é importante dentro do processo de ensino, para motivar os estudantes como conduzi-los a esta percepção (BORUCHOVICHTH; BZUNECK, 2009).

O terceiro motivo, “o desinteresse pela profissão”, foi recorrente não apenas entre a maioria dos entrevistados evadidos, como entre alguns formados no curso. Os entrevistados alegaram a falta de perfil que tinham para aquele curso e para a carreira, prioridades que não eram compatíveis com o curso que estavam e expectativas baixas do que aquela profissão poderia oferecer. Na caracterização da evasão na licenciatura, descrevemos este motivo com mais detalhes.

O quarto motivo, “a mobilidade ou transferência do estudante para outra localidade”, nos proporciona uma situação inusitada. Há muita divergência entre autores a respeito de considerá-la como tipo de evasão (ANDIFES, 1996). Vimos que a mobilidade é caracterizada como decisão do estudante de não persistir em um curso ao qual descobre que não tem afinidade, decidindo mudar para outro curso que se adeque com suas perspectivas (RISTOFF, 1995), e, com passar do tempo, esta definição foi posta em questão por não considerar a mobilidade como evasão. Neste sentido, analisando a situação de ‘desistência forçada’ de um entrevistado durante o processo acadêmico contra sua vontade, movendo-se para outra localidade com sua família, pensávamos em considerá-la uma mobilidade apenas, inicialmente. Entretanto, concluímos que esta situação deve ser considerada como uma evasão de curso, pois, mesmo que o entrevistado tenha dito que pretendia seguir uma carreira diferente ou retornar um dia ao curso abandonado, a necessidade de mudança familiar que afetou a permanência do entrevistado que

tinha vontade de persistir no curso na época e o fez desistir de sua unidade de matrícula – o levando a evadir do curso e da instituição.

Alguns estudos tentam relativizar os motivos do indivíduo que decide sair do ensino acadêmico com o uso do conceito de mobilidade, porém definir a evasão apenas pelo ponto de vista do estudante acaba confrontando a perspectiva institucional e social (ANDIFES, 1996). Por isso, contestamos o uso do conceito de Ristoff (1995), e usando a perspectiva do modelo de integração do estudante de Tinto (1975), concluímos que a evasão é uma perspectiva multidimensional que envolve o indivíduo e a instituição em uma relação intrínseca que vai do insucesso ao sucesso em permanecer. E os fatores externos podem ser uma variável significativa ou não, dependendo da atuação do indivíduo ou da instituição sobre ela. Por isso, decidimos não nos ater apenas à mobilidade do estudante por mudança de perspectiva de carreira ou de localidade.

O quinto, “o trauma ou abalo psicológico”, tem sido algo recorrente para estudos que envolvem saúde mental em ambiente universitário, cada vez mais recorrente na literatura de evasão (CERCHIARI *et al.*, 2005; TOMELIN & TOMELIN, 2013; SANTOS *et al.*, 2015). A alegação principal dos entrevistados que citaram esse motivo, foi que houve um sentimento de desamparo ou de falta de orientação quanto a obter ajuda para um tratamento psicológico, no momento em que mais precisavam deste recurso antes de decidir por sair do curso. O sexto e último motivo, o de problemas financeiros, nas verbalizações de alguns entrevistados se mostrou como fator a parte da consequência da organização curricular e da “incompreensão institucional” da rotina externa dos entrevistados em lidar com a vivência acadêmica, principalmente entre os entrevistados evadidos, pois pela falta de tempo que estes tinham para o curso, alguns destes entrevistados alegaram que precisavam dedicar tempo para atividades que ajudassem na renda familiar, que, no caso esta vinha daqueles que não tinha ligação alguma com o curso ou a carreira docente.

Alguns motivos adicionais dos estudos já citados chegaram a ser verbalizados por alguns entrevistados e podem possuir relação com os que foram apresentados anteriormente, apesar de que não foram decisivos como motivos de evasão para os entrevistados. Estes foram: i) falta de uma recepção e orientação no início do curso; ii) realidade distante do imaginário pré-universitário (impacto de uma

educação disciplinadora no ensino médio para uma educação libertadora no ensino superior); iii) um distanciamento na relação professor-aluno; iv) não-identificação com as disciplinas e expectativas não correspondidas (escolha vocacional insuficiente); v) discriminação (envolvendo gênero e raça, por exemplo) e pouca integração social.

Em relação ao motivo “falta de uma recepção e orientação no início do curso”, alguns entrevistados descreveram a sensação de desamparo que tiveram nos primeiros semestres. Alguns estudos de evasão alertam sobre a tendência de abandono nos primeiros semestres de curso por causa deste motivo (MARTINS, 2007; SILVA FILHO *et al.*, 2007; PRIM & FÁVERO, 2013; GILIOLI, 2016), apesar de que normalmente as coordenações de curso com ajuda de discentes (através de Centros Acadêmicos) preparam toda a recepção, de forma apresentar o curso da melhor maneira possível para os ingressos. Neste caso, a maioria dos entrevistados disse que a situação por mais que tivesse causado desmotivação, em nenhum momento iria levá-los a evadir, mas que gostaria que a coordenação tivesse feito um papel melhor quanto à apresentação do curso e as virtudes da carreira que teriam.

Quanto ao motivo “realidade distante do imaginário pré-universitário”, houve algumas comparações nas falas dos entrevistados, entre o período na Educação Básica em relação ao Ensino Superior, principalmente em relação à postura dos professores, sendo que alguns alegavam sentir “falta de controle disciplinar” na vivência acadêmica no curso, quando descrevem a “sensação de liberdade” de forma ambígua, com suas vantagens e desvantagens. Por ser um fator ligado às expectativas que os estudantes possuíam da vivência acadêmica, pois muitos destes se frustram não apenas com o ritmo de estudo difere do ensino anterior, como também à forma como as disciplinas são conduzidas, a “liberdade de ir e vir”, dentre outros, incomoda estudantes que são acostumados a serem exigidos dentro de um sistema disciplinador (BORUCHOVICHTH & BZUNECK, 2009). O “choque de realidade” poderia ser amenizado se estudantes do Ensino Básico tivessem mais oportunidades de freqüentarem o campus universitário e entenderem seu funcionamento para que não “idealizassem” a universidade e uma parceria entre instituições de ensino e secretarias poderiam fomentar esse tipo de iniciativa.

Relativamente ao motivo “distanciamento na relação professor-aluno”, podemos estabelecer uma relação com um motivo que levou alguns entrevistados a evadirem (o desempenho abaixo do esperado). As alegações de “insensibilidade” ou “incompreensão” de alguns docentes sobre a situação dos entrevistados na época da graduação envolvem questões relacionadas à desmotivação dos estudantes para o comprometimento das atividades e estudos, discutido anteriormente.

O motivo “não-identificação com as disciplinas e expectativas não correspondidas”, chama a atenção pela reclamação de alguns entrevistados sobre o papel de algumas disciplinas como “preparação” na formação da carreira profissional que viriam, ainda que estas proporcionassem um bom aprendizado. Tardif (2014) fala a respeito da importância dos saberes disciplinares, como um dos componentes importantes na formação da carreira docente, esclarecendo que:

(...) A prática docente incorpora saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. (...) Estes saberes correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2014, p. 36)

Vemos que tem sido um desafio para os cursos fazer com que os estudantes de graduação compreendam a importância das disciplinas dentro de um currículo e os ajudem na carreira que escolheram, pois, se o papel das disciplinas dentro de um curso é complementar o conhecimento científico, cultural e social como forma de preparar estes estudantes para a carreira que este irá desempenhar, a situação de não-identificação pelos entrevistados, nos levar a refletir como estas disciplinas estão sendo conduzidas dentro do curso e atendem as expectativas dos estudantes quanto à formação. Mais à frente, retornaremos a esse ponto na discussão sobre reestruturação curricular.

O motivo “discriminação e pouca integração social”, mesmo entre os entrevistados evadidos não foi observado de modo significativo nos relatos de maneira que dessem conta de que este fator poderia ter influenciado suas decisões de evadirem do curso. Nesta questão, cabe lembrar que o modelo de ajustamento do estudante (CABRERA *et al.*, 1992), destaca que quando há duas situações de integração do estudante em conflito, o aspecto acadêmico e o social, as chances de fracasso na permanência aumentam consideravelmente. Neste estudo, vimos que os insucessos que os entrevistados evadidos tiveram no viés acadêmico (ligado ao desempenho no que corresponde à rotina de frequência e tarefas com as disciplinas) foram mais decisivos do que algo que fosse apontado quanto à discriminação e outras questões sociais (aceitação do estudante em grupos, sensação de isolamento, dentre outros). Chamaram a atenção questões que envolvem a maternidade e gênero, visto que dois entrevistados tiveram filhos durante a fase acadêmica. Alguns estudos (WHITE, 2002; NELSON, 2009; LORENTZEN, 2014) mostram como tem sido importante investigar estes fenômenos sociais inferindo diretamente nos fatores de vivência acadêmica e demonstra a necessidade da instituição estar preparada para lidar com estes casos.

Diante de toda a complexidade de fatores, observamos que os motivos dos evadidos, em nosso estudo, não diferem muito dos que foram levantados no contexto nacional. Alguns destes motivos se tornam mais relevantes, enquanto que outros menos, mas estes não deixam de ter sua importância quanto à descrição que tem sido feita em relação ao perfil dos evadidos desde que este tipo de estudo teve início. De todo o modo, cabe ressaltar que a situação na qual um estudante está insatisfeito com o curso ao qual pertence e deseja mudar suas perspectivas a qualquer custo nas IES tem sido generalizado a uma fuga do processo acadêmico de forma institucional ou do curso (SILVA FILHO *et al.*, 2007), mas vale ressaltar que a complexidade do fenômeno e a investigação do que leva os estudantes a tomarem a decisão pelo curso necessita de uma abordagem mais profunda.

4.3.2. Caracterização de Evasão no Curso (no ponto de vista de Licenciatura)

Dos diversos fatores que influem a evasão, discutidos na literatura que trata do fenômeno, especificamente nas licenciaturas no ensino superior (FREIRE, 2000; BARBOSA, 2007; CAMPOS, 2006; ANUNCIAÇÃO *et al.*; BOSSLE *et al.*, 2011; CAMARGO *et al.*, 2012; ALKIMIN *et al.*, 2013; CASTRO; FIALHO, 2014), os que apresentaram maior importância neste estudo foram: i) desprestígio da carreira docente; ii) desprestígio do curso de licenciatura; iii) a questão salarial; iv) a racionalidade técnica da profissão; v) condições de trabalho, dentre outras características. Observamos que esses motivos possuem relação com a persistência ou evasão da carreira docente, além da evasão de curso e, também, envolvem mais diretamente os formados.

O primeiro motivo, “o desprestígio pela carreira docente”, foi o mais significativo na fala dos entrevistados, pois predominou entre a maioria (tanto evadidos quanto formados) a visão de que o curso era uma “realização de um sonho” ou “oportunidade de pesquisa” do que a vontade de seguir o professorado. Alguns entrevistados alegaram não terem “perfil” e descrevem que só iriam se fosse uma questão de necessidade ou temporariamente. O desinteresse pela profissão costuma ser algo recorrente nos estudos de evasão e, quando se trata de docência, temos as visões clássicas sobre a profissão, que costumam ser uma situação típica para estudos sobre a atratividade docente. As crenças e impressões sobre carreira docente costumam ser um tanto penosas na visão ‘romantizada’ da profissão e, somado isso, as expectativas de lidar com salas de aula lotadas, as condições péssimas nas escolas, o salário abaixo da expectativa, e a espera de uma rotina desafiante complementam o quadro que mostra o quanto a licenciatura se tornou desprestigiada na sociedade (GATTI, 2009b). Além disso, para a maioria dos que ingressam em um curso de licenciatura, sempre há a crença de que o curso vai capacitá-los *para* a carreira docente do que a preparação *da* carreira docente, ao final do processo de formação acadêmica, onde estes esperam, quando for necessário, usar o conhecimento pedagógico quando pisarem numa sala de aula (LIPPE & BASTOS, 2007). Este tipo de comportamento ficou mais claro depois, ao analisar a “vivência acadêmica” dos entrevistados.

O segundo motivo, “desprestígio pelo curso de licenciatura”, possui relação com o motivo anterior, percebido que maioria dos entrevistados tinha a intenção de estar no curso para seguir uma carreira mais ligada à pesquisa do que a ensino. Na fala dos entrevistados, havia a crença de que o curso era uma “preparação” ou “aproveitamento” para concretizarem outras metas, como, por exemplo, a possibilidade de acesso a uma pós-graduação após a diplomação. Outros, para persistirem no ambiente acadêmico, se preparavam para outro vestibular em algum curso que fosse mais compatível com as metas que desejavam e que dessem a estes uma perspectiva melhor de vida. Alguns entrevistados formados destacam que o contato com as disciplinas pedagógicas como o Estágio, fizeram suas perspectivas mudarem, mas que há outras que foram experiências exaustivas e inesquecíveis na graduação. Lippe e Bastos (2007) ressaltam que a forma como as disciplinas pedagógicas são conduzidas pode ser determinante sobre o interesse do licenciando pela carreira docente e os cursos de licenciatura devem criar mecanismos para verificar este efeito, uma vez que índices de evasão nestas disciplinas são preocupantes, principalmente por estes estudantes não considerarem estes conteúdos envolventes o suficiente para convencê-los de que são úteis no dia a dia prático como docentes.

O terceiro motivo, “a questão salarial”, foi bastante citado entre os entrevistados em um tom de preocupação, nos casos em que esses optaram por lecionar, já que alegaram que a maioria dos entrevistados não estava na carreira integralmente, preferindo realizar alguma função extra para complementar a renda. Alguns alegaram que era desanimador investir tempo de preparação para a carreira e não receber um salário justo, à altura que esta profissão exige. Esta questão tem sido bastante lembrada dentro dos estudos já citados, sendo um desafio no campo das políticas educacionais que promovem o fortalecimento do ensino e da educação (BRASIL, 2001; 2002; 2007, GATTI, 2009) e um dilema para os cursos de licenciatura e formação docente, convencer os estudantes sobre as atratividades da carreira docente.

O quarto motivo, a “racionalidade técnica da profissão”, leva em conta a capacidade, dedicação e disposição para os entrevistados investir na carreira. E as verbalizações mostram que a maioria destes indicava ter pouca disposição para que isso ocorresse, pois os mesmos priorizavam outras metas, exceto dedicarem-se a

esta carreira integralmente. Sobre isso, Tardif (2014) destaca que a precariedade da profissão com os problemas que esta possui pode provocar um questionamento sobre a persistência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Para evitar, uma participação maior dos cursos formadores em projetos de extensão voltados para a docência no nível em que o docente se tornará especialista, poderia auxiliar não apenas a preparação dos licenciandos, como proporcionaria melhor conhecimento e experiência a respeito da profissão.

O quinto motivo, “as condições de trabalho”, envolve a perspectiva dos entrevistados sobre o tipo de estrutura educacional no Ensino Médio (especialidade na qual o formado estará habilitado para lecionar a disciplina de Biologia) seria oferecido para quem segue a carreira docente. Nessa perspectiva, destacamos dois perfis (tanto evadidos quanto formados) pelas verbalizações: aqueles entrevistados que tiveram contato com a docência antes ou durante a graduação e aqueles que não tiveram. Os primeiros alegaram terem se defrontado com escolas públicas de Ensino Médio que possuíam problemas de infraestrutura, segurança dentro e nos entornos da escola, salas com superlotação de estudantes, dificuldades em lidar com os problemas de aprendizagem dos estudantes e falta de recursos materiais e humanos como forma de apoio. Os que não tiveram (inclusive, evadidos e formados) basearam-se em: Estágio Supervisionado (ocorreu com os formados, neste caso), experiência própria em escolas precárias quando estes eram alunos, contato com professores e a opinião de parentes, amigos e terceiros sobre o assunto. Este motivo costuma ser um tema recorrente para as discussões entre educadores e a literatura especializada, além de ter sido um compromisso de gestões de governos estaduais e municipais em iniciativas de expansão e reforma de escolas (GATTI, 2009, TARDIF, 2014). Também tem se discutido como a universidade e os cursos de formação podem contribuir para a melhora de recursos em sala de aula e laboratórios, além da inclusão de escolas de aplicação (de preferência, próximas da universidade), para auxiliar na formação dos licenciados (CARVALHO, 2012).

Apesar de toda complexidade destes fatores relacionados à licenciatura, observamos que os motivos dos evadidos e formados na licenciatura em nosso estudo não diferem muito dos que foram levantados no contexto nacional. Concluimos que o perfil da maioria dos entrevistados que evadem no curso,

caracteriza-se por tomada de decisão de curto prazo na escolha, ausência de obtenção de informações preventivas a respeito; desejo por outras oportunidades que o curso possibilitava durante a vivência acadêmica, , priorizando mais que uma carreira docente; dificuldades para integrar as atividades acadêmicas a rotina externa; impossibilidade de compreender a importância das disciplinas pedagógicas na formação, com exceção do Estágio por acreditarem apenas na experiência prática e por fim, evasão do curso por desinteresse e frustração com que o curso de licenciatura oferecia.

Sobre os formados, a maioria dos indivíduos entrevistados tomou decisões de curto prazo pela escolha; poucos destes registraram uma rotina externa de atividades em confronto a rotina acadêmica do curso, mas alegaram que quase evadiram devido à escassez de tempo que tinham para se dedicar em certos períodos do curso; pouco incentivo e valorização dos professores do curso quanto à licenciatura, mas persistiram devido às possibilidades que a diplomação lhes proporcionaria preparação para outras áreas e a “segurança” de ter a carreira docente proporcionava como “opção de carreira”; após terem alcançando a diplomação, a maioria não possui a carreira docente como prioridade e, só tinha intenção de realizá-la, caso não houvesse outra opção melhor.

Ao final, percebemos que o curso, sem o olhar para a habilitação “licenciatura”, gozava de um bom prestígio e reconhecimento por parte dos entrevistados. Mas, quando visto por eles como um “curso formador da carreira docente”, ainda era deficiente em proporcionar uma melhor visão de que era “um curso de licenciatura”, principalmente para os entrevistados evadidos. Quanto aos formados, apesar de ansiedade por oportunidades daqueles não haviam tido contato com a sala de aula e do temor quanto a pouca experiência, estes tiveram pouca ou quase nenhuma preocupação quanto à preparação para a carreira docente após a diplomação. Além disso, suas prioridades foram investir em áreas que eram relacionadas ao curso que se formou, mas estes não tinham relação alguma com o ensino, evidenciando o crescente desinteresse em ter a docência como carreira.

4.3.3. Efeito de uma mudança curricular na licenciatura em Ciências Biológicas

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1999) e a implantação de medidas sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2002) serviram para motivar a ação de reestruturação curricular em diversos cursos de licenciatura pelo país, como forma de solucionar diversos problemas que envolviam a formação docente. No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, isso não seria diferente.

No período investigado (1997 a 2010), tomou-se conhecimento de que houve uma mudança de currículo (versão de 2003). Uma das questões que foi levantada neste estudo foi se havia alguma relação ou efeito de uma ação de reestruturação curricular em relação ao problema da evasão na licenciatura em Ciências Biológicas.

Neste contexto, ressaltam-se os aspectos desta mudança curricular, iniciando pelos pontos positivos:

I) O surgimento da dupla habilitação no momento da escolha ajudou a identificar a preferência dos estudantes que ingressavam no curso. Afinal, a dupla habilitação (“licenciatura” e “bacharelado”) veio como uma alternativa para que muitos cursos deixassem bem definida a formação na carreira docente, principalmente para cursos que vinham de versões curriculares que se baseavam em uma forma de licenciatura parecida com o modelo ‘3+1’ (SOUZA, 2001), sobre as quais também já abordamos. De todo o modo, se é que isto não contribuiu para diminuir a evasão, pelo menos, em tese, deu mais chances de formar estudantes com o perfil mais próximo para a carreira docente. Como adendo, não se podia descartar que muitos estudantes procuram cursos pela nota de corte, principalmente no atual sistema de avaliação e provavelmente essa era uma questão poderia servir como uma análise a posterior;

II) A opção ao estudante de realizar a escolha após seis meses de curso entre a licenciatura e o bacharelado foi um diferencial para verificar quais seriam aqueles que optariam pela carreira docente e uma maneira da coordenação acompanhar as

aptidões dos estudantes sobre qual escolha faria, promovendo possibilidades de controle sobre as intenções dos estudantes quanto à habilitação escolhida;

III) Permitiu uma melhor uma caracterização do curso de licenciatura em relação ao currículo anterior. Pois, com inclusão de mais horas para a parte pedagógica do curso e a reformulação e o surgimento de disciplinas voltadas para área de ensino, os estudantes teriam mais oportunidades de terem contato com aspectos teóricos e práticos, ajudando-os a desenvolver uma identidade, atitudes e motivação pela carreira docente. Por conseguinte, valorizou a área de ensino, uma vez que com este aumento de disciplinas e horas voltadas a licenciatura, professores desta área estariam mais atuantes no curso. Isso se mostrou fundamental no que diz respeito à identidade da formação docente, pois Cunha (2010) destaca que:

(...) A formação deve abranger (...) três aspectos: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; se configura como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional que visa formar. (CUNHA, 2010, p. 32)

IV) Permitiu melhor definição das expectativas de carreira, pois, antes da reestruturação curricular, os entrevistados que ingressaram no curso de antiga licenciatura em Ciências Biológicas, entravam confusos. Tinha desejos de se tornarem 'cientistas' ou 'pesquisadores', dentre outras opções que idealizavam, mas com pouca vontade a respeito da vocação para a carreira docente, apesar de optarem por esta habilitação. Após a reestruturação, percebemos que, pelo menos, se havia dúvidas quanto à motivação dos entrevistados ingressos pós-mudança curricular para licenciatura, estes já estavam mais cientes da escolha que estavam fazendo. Afinal, a reestruturação favoreceu também os estudantes que queriam trabalhar somente como biólogo atuante e não desejavam contato com sala de aula.

Com estes pontos a favor, era esperado que a mudança curricular apresentasse um impacto significativo nos índices de evasão. Mas, os resultados das entrevistas e os índices de formação no curso mostraram que não houve redução da evasão. Pelo contrário, esta aumentou bastante no curso.

Mediante isto, enumeramos os aspectos negativos que parecem esclarecer as razões deste problema ter persistido no curso:

I) A mudança não foi suficiente para trabalhar a identidade e a afinidade com a profissão de professor ou de acadêmico na área de ensino. O perfil dos estudantes que optavam pela licenciatura, já separada do bacharelado, pouco diferia dos alunos da licenciatura antiga que envolvia as duas opções profissionais;

II) A opção pela licenciatura foi apenas uma opção de segurança profissional sem identidade e afinidade com um futuro docente, pelo menos em relação à atuação no ensino médio. Sobre a segunda situação, isto pode ser avaliado desde a forma de escolha do estudante. Soares (2007) destaca três pontos que podem nos ajudar a esclarecer quando ocorre essa opção, mesmo que o estudante não se identifique com a carreira:

- a) O mercado de trabalho é sinalizador na escolha de um curso de graduação. Se o estudante acredita que ao menos o curso lhe proporcionará uma carreira que sempre disponibiliza oferta vagas e oportunidades de concurso, este terá a tendência de fazer a escolha mais segura. Gatti (2009) diz que mesmo com crises econômicas e a instabilidade de manter um emprego, a carreira docente se torna versátil a estas adversidades mesmo com a desvalorização salarial e de condições de trabalho incomodem, pois é uma carreira ainda necessária dentro do funcionalmente institucional do ensino e da educação;
- b) O estudante decide com uma visão de curto prazo, com base em poucas informações a respeito do curso. Vimos que a maioria dos entrevistados evadidos toma decisões relacionando a escolha do curso apenas pela afinidade que possuíam pela disciplina de Biologia no Ensino Médio ou se deixar influenciar pela nota de corte no momento

da escolha, também. Estas visões e valores serviram de motivação intrínseca no momento da escolha, esperando um ambiente de elevado rigor e tarefas que lhes fizessem ser exigidos ao máximo, acreditando que isto os prepararia para uma realização (BORUCHOVICH; BZUNECK, 2009);

- c) O ambiente social e familiar do estudante influencia a sua decisão. Apesar dos entrevistados declararem terem tido “independência” em suas escolhas, nas entrevistas percebemos o desconhecimento daqueles que apoiaram os entrevistados nas escolhas, quanto ao funcionamento do curso de licenciatura, salvo exceções como pessoas que já tinha contato com a docência. Para maioria dos entrevistados, somente o ingresso na universidade já era considerado uma “realização máxima” para suas famílias e amigos. Observamos verbalizações de pessoas encorajando os entrevistados a se manterem no curso apenas por “segurança” da futura carreira ou diplomação para que pelo menos valorize o currículo pessoal, ou até mesmo *status* de estar numa universidade, mesmo num curso decadente como a licenciatura.

IV) A opção pela licenciatura ocorria dentro do curso, e foi observada uma redução no número de alunos que realizou a opção pela licenciatura, aparentemente em função de uma desvalorização ainda maior da licenciatura ao longo dos anos.

Os resultados mostram que a reestruturação curricular de 2003 no curso de licenciatura em Ciências Biológicas não teve um impacto significativo na redução da evasão (ela aumentou, inclusive) e os índices já mostrados evidenciam o quanto ainda era necessário fortalecer o curso de licenciatura no sentido da formação e na identidade docente. Evidente que as circunstâncias em que se encontrava (e ainda se encontra) o prestígio dos cursos de licenciatura e da carreira docente, com seus fatores negativos, tem sido um desafio para as coordenações de muitos cursos de licenciatura pelo país.

Dois pontos, neste estudo, foram muito positivos: constatar que 25% dos entrevistados evadidos pretendem ou estão atualmente estão em carreira docente, apesar de que lá estão por oportunidades que outras carreiras lhes deram, quando saíram do curso de licenciatura em Biologia; e que 12,5% dos entrevistados formados se interessaram não apenas por ocupar uma vaga de professor, mas pela capacitação que a carreira proporciona, investindo tempo e estudo em especialização e participação em projetos que envolvam a área de ensino.

A evasão precisa ser combatida com qualidade e eficiência dentro do curso, procurando atender às reivindicações necessárias e pontos fundamentais como a orientação vocacional, ajustes na estrutura curricular que favoreçam estudantes em atividade formal, curso de opção noturna, orientação de atendimento psicológico, grupos de estudos para auxiliar outros estudantes em dificuldades de desempenho ou desmotivados. Sendo licenciatura, a atenção precisa ser reforçada na questão do perfil de identidade docente, na qual esse fortalecimento pode acontecer através de ações como: professores do departamento de Biologia que valorizem a licenciatura e a carreira docente, projetos de iniciação à docência ou ações de extensão nas escolas com a mesma finalidade; eventos que incentivem as discussões na licenciatura, como os temas relacionados ao Estágio, às Práticas Curriculares e à Instrumentação no Ensino de Ciências Biológicas, dentre outros.

As coordenações de curso e instituições devem colocar a evasão discente em curso de Ensino Superior em primeiro lugar na prioridade das ações que evitem a fuga do estudante deste sistema de ensino. Vimos fatores que envolvem o contexto (no caso de estudo, a reestruturação curricular) e a necessidade de ampliar o tema evasão para diversas situações em que os cursos de Ensino Superior se encontram no país, mediante o processo de expansão das universidades, iniciado em 2007 através do REUNI (BRASIL, 2007) e o surgimento de vagas, a necessidade de se preocupar não apenas com o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, mas a vivência acadêmica e a carreira que estes escolhem. Afinal, estas ações que podem motivar os estudantes a entenderem o perfil do curso ao qual escolhem e ajudá-lo a valorizar a decisão que tomaram evitando a frustração com as expectativas não cumpridas, para que suas metas persistam no curso e da carreira que decidiram, junto com os objetivos institucionais e o cumprimento das metas de políticas públicas para a formação dos estudantes.

Considerações Finais

Neste estudo, avaliamos a evasão no período de 1997 a 2010 e verificamos que os principais fatores que afetaram a evasão foram: a escassez de tempo ou incompatibilidade com horário de atividade formal ou informal dos estudantes; o desempenho abaixo do esperado (relacionado com dificuldade nas disciplinas, baixo coeficiente de rendimento acadêmico ou dificuldades conceituais); o desinteresse ou falta de perspectiva com a profissão escolhida; a questão da mobilidade para outra localidade; o trauma ou abalo psicológico; e os problemas financeiros. Estes fatores são comuns em licenciaturas, juntamente com os motivos relacionados ao desprestígio da carreira docente incluindo a questão salarial e de condições desfavoráveis para a atuação do professor em escolas, além do problema da racionalidade técnica com ênfase nas “áreas duras” nas licenciaturas associadas ao ensino de ciências.

A reestruturação curricular de 2003 teve o aspecto positivo de dar uma opção de escolha ao estudante entre um curso de licenciatura e um de bacharelado, aprofundou a formação específica nas duas áreas e permitiu avaliar melhor a dinâmica da escolha. O aspecto negativo foi que esta mudança não foi suficiente para se trabalhar a identidade e a afinidade com a profissão de professor ou de acadêmico na área de ensino. Os alunos da nova licenciatura separada do bacharelado pouco diferiram dos alunos da licenciatura antiga que envolvia as duas opções profissionais. A opção pela licenciatura foi apenas uma opção de segurança profissional sem identidade e afinidade com um futuro docente, pelo menos em relação à atuação no ensino médio. Além disto, inicialmente a opção pela licenciatura ocorria dentro do curso, e foi observada uma redução no número de alunos que realizou a opção pela licenciatura, aparentemente em função de uma desvalorização ainda maior da licenciatura ao longo dos anos.

Apesar do fraco impacto, acreditamos que a reestruturação de 2003 foi bem-vinda no sentido de que esta acompanhava não apenas a tendência da época, mas foi também a primeira tentativa de mudar o panorama de formação docente no curso de licenciatura, pois a área de ensino teve um crescimento no quadro do corpo docente a partir deste período com a complementação de mais horas dedicadas para disciplinas pedagógicas para formação docente.

Mesmo com todas as melhorias da reestruturação sob as diretrizes do MEC, encontramos problemas que demandavam ações corretivas. Todos os cursos do país tiveram que realizar mudanças semelhantes, e os problemas que encontramos certamente não foram restritos ao curso em estudo, de forma que as ações corretivas merecem ser apresentadas nesta seção de considerações finais, pois o legado que a mudança curricular de 2003 no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFAM, não se restringiu apenas ao impacto quanto à estrutura da grade curricular e o corpo docente do curso.

Embora o período posterior a 2010 não faça parte deste estudo, consideramos relevante complementar o texto com informações sobre ações corretivas do curso de Ciências Biológicas da UFAM para alguns problemas levantados aqui em uma nova reestruturação realizada em 2012. As mudanças foram: a) Separação dos cursos desde a opção no vestibular (a partir de 2012), impedindo evasão pela escolha da habilitação “Bacharelado”; b) Criação do curso noturno, aumentando substancialmente o número de vagas, permitindo que pessoas que trabalhassem de dia pudessem estudar à noite e reduzindo a retenção pelo aumento de opção de horários para disciplinas; c) mudanças curriculares visando melhorias na constituição da identidade docente nos alunos, principalmente nas disciplinas de prática como componente curricular; d) fortalecimento da área de ensino com a contratação de novos professores nesta área com as vagas do Reuni; e) melhoria da percepção sobre a importância das disciplinas mais ligadas ao ensino por parte dos demais professores do curso, seja por contribuírem mais com a área ao participarem de disciplinas de prática curricular, seja pelo aumento de ações de divulgação desta área em encontros e seminários; f) fortalecimento das discussões sobre qualidade do curso no Núcleo Docente Estruturante. A partir deste estudo, verificamos que estas medidas podem realmente resolver ou minimizar os principais problemas que encontramos. O aumento das vagas com o curso noturno e a entrada separada desde o ingresso em um curso de Licenciatura certamente contribuirão para um significativo aumento no número de alunos formados em licenciatura, mas a principal expectativa é que a identidade docente seja melhorada para reduzir a evasão ainda mais e principalmente para que estes alunos venham a atuar e valorizar a sua profissão.

A reestruturação de 2012 neste curso também foi motivada por uma política nacional, o REUNI, lançado em 2007. Sugerimos que seria importante a ampliação de estudos avaliando o efeito de mudanças curriculares em cursos superiores, seja

no fenômeno da evasão, seja em outros fenômenos de interesse para o aperfeiçoamento de cursos, especialmente em relação a mudanças motivadas por diretrizes nacionais, e até para uma avaliação destas mudanças.

Referências

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

ALKIMIN, M. E. F.; AMARAL, T. R.; LEITE, N. M. G. **Abandono escolar no curso de licenciatura em Matemática do IFNMG – campus Januária**. VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, RS, 2013. Link disponível em <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1312/312>. Acesso em 2 dez 2016.

ANUNCIAÇÃO, B.; OKI, M.; MORADILLO, E.; CUNHA, M.; MESSEDERNETO, H.; SÁ, L. **Reestruturação curricular no curso de formação de professores de química: construindo uma identidade docente**. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0553-1.pdf>. Acesso em 10 dez 2016.

ARRUDA, S. M.; CARVALHO, M. A.; PASSOS, M. M. **Dados comparativos sobre a evasão em física, matemática, química e biologia da universidade estadual de Londrina: 1996 a 2004**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 3: p. 418-438, Florianópolis, 2006.

ASTIN, A. W. **Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education**. Journal of College Student Development, 40(5), 518-29, 1999 Link disponível em <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>. Acesso em 16 jan 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. (2011). **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARBOSA, M. D. L. B. **Estudos sobre a reestruturação curricular do curso de psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos**. Dissertação de Mestrado - Dep. de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007. Link disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2071?mode=full>. Acesso em 12 dez 2016.

BARDAGI, M. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2007. Link disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf>. Acesso em: 9 abr 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Biológicas**, 2001a. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CESI1301.pdf>. Acesso em 20 dez 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de**

licenciatura, de graduação plena. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20 dez 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 20 dez 2016.

_____. Ministério da Educação. **Instituição duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 20 dez 2016.

_____. Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB),** Brasília, DF, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 20 dez 2016.

BEAN, J, P. **Interaction effect based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome.** American Educational Research Journal. nº 22, v. 1, p. 35-64, 1985. Link disponível em <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1986-07654-001>. Acesso em 20 jun 2015.

BERGER, J. B.; MILEM, J. F. **The role of student involvement and perceptions of intergration in a causal model of student persistence.** Research in Higher

Education 40, p. 641–664, 1999. Link disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40196897>. Acesso em 16 jan 2016.

BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13^a ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSSLE, C. B.; FRAGA, A. B.; WACHS, F.; NUNES, R. V.; BASTOS, P. P. BREUNIG, F. F. **Alterações curriculares em uma escola septuagenária: uma revisão dos estudos sobre currículo de formação superior em educação física**. XVII CONBRACE. IV CONICE, Porto Alegre, 2011. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3675/1632>. Acesso em 3 jan 2017.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. In: MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Revista Avaliação, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

BANDURA, A. **Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning**. Educational Psychologist, v.28, n. 2, p. 117-48, 1993. Link disponível em: <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/PrimarySources/Bandura5.pdf>. Acesso em 15 jun 2015.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CABRERA, A. F.; CASTANEDA, M. B.; NORA, A.; HENGSTLER, D. **The convergence between 2 theories of college persistence**. Journal of Higher

Education, 63, 143-164, 1992. Link disponível em https://www.jstor.org/stable/1982157?item_view=read_online. Acesso em 11 jul 2016.

CABRERA, A.; NORA, A; CASTAÑEDA, M. **College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention**. The Journal of Higher Education, 64(2), 1993, p. 123-39. Link disponível em <http://www.jstor.org/stable/2960026>. Acesso em 20 abr 2015.

CAMARGO, S.; NARDI, R.; GHIOTTO, R. C. T.; CALUZI, J. J.; XAVIER, J. A.; RUBO, E. A. A.; RUGGIERO, L. O. **A reestruturação do projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Física em uma universidade pública: contribuições de licenciandos ao processo**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.14, n. 03, 2012, p. 217-235. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00217.pdf>. Acesso em 10 dez 2016.

CAMPOS, S. L. **Análise da evasão no curso de Física da UEMS. Repositório Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. UEMS, 2012. Link disponível em http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-07-06_16-26-05.PDF. Acesso em 30 ago 2014.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Link disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1891>. Acesso em 22 mai 2016.

CARDOSO, R. C. L; SAMPAIO, H. **Estudantes Universitários e o Trabalho**. ANPOCS (Portal das Ciências Sociais Brasileiras, 2013 Disponível

em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em 11 dez 2016.

CARVALHO, C.; OLIVEIRA, V. W. N. **Evasão na licenciatura: estudo de caso. Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.3, nº6 jan-jun, 2014, p. 97-112 Link disponível em www.seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/download/468/269. Acesso em 16 de ago 2016.

CASTRO, L. P. V.; MALACARNE, V. **Evasão Escolar: um estudo nas licenciaturas da universidade estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE - campus Cascavel**. Repositório Programa Pós Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá. Link disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/018.pdf. Acesso em 05 ago 2014.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. **A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa**. Psicol. estud. vol.18, n.2 [online], 2013, p.199-209. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000200002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 15 out 2015.

CASTRO, S. M. V. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do curso de licenciatura em Biologia**. Repositório Sistema Maxwell - PUC-Rio, 2011. Link disponível em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17627/17627_4.PDF. Acesso em 15 ago 2014.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**. 6 ed. Editora Unijuí, 2014.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. **Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública**. Psicol. cienc. prof. [online] vol.25, n.2, pp.252-265, 2005. Link disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932005000200008>. Acesso em 12 dez 2016.

CUNHA, M. I. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Revista Avaliação, Campinas, ano 4, v. 4, nº14, dez. 1999.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: TEIXEIRA, E. M. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Link disponível em http://www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc. Acessado em 2 jun 2016.

DAITX, A. C. **Evasão e retenção escolar para o curso de licenciatura em química da Ufrgs**. LUME: Repositório Digital, 2014. Link disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102722>. Acesso em 13 dez 2016.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. (2007). **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social**. In: **Estudios pedagógicos**, 33 (1), 7-27, 2007. Disponível em <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>. Acesso em 2 mar 2016.

GAIOSO, N. P. L. **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, N. M.; ABDALA, A. O.; MATSUSHITA, A. M. **Aceleração de aprendizagem: inibidor da evasão na universidade**. Acta Scientiarum: Humanand Social Sciences. Maringá: v. 22, nº. 1, p.103-111, mar. 2000. Link disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4118>.

Acesso em 20 jun 2015.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí. 1998.

GATTI, B. *et al.* (org.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. Fundação Carlos Chagas, 2009a. Link disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>.

Acesso em 20 jun 2015.

GATTI, B. *et al.* (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, 2009b. Link disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>. Acesso em 20 jun 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 17 jan. 2014.

GOMES F.; MOURA, D. **Investigando as causas da evasão na licenciatura em Física do CEFET-RN**. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – Curitiba, 2008 Link disponível em <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/investigandoascausasdaev.trabalho.pdf>. Acesso em 2jan 2017.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

KIRA, L. F. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996).** 1998. 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LATIESA, M. **La deserción universitaria.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

LIMA, E.; MACHADO, L. **A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais.** Educação Unisinos 18(2):121-129, 2014. Link disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2014.182.02/4227>. Acesso em 2 mai 2016.

LORENTZEN, C. **College enrollment decision for nontraditional female students.** College of Professional Studies Professional Projects. EUA, 2014, p. 68. Link disponível em: http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=cps_professional. Acesso em 12 set 2016.

LIPPE, E. M. O.; BASTOS, F. **Formação inicial de professores de biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério.** VI ENPEC. ABRAPEC, 2007. Link disponível em <http://www.nutes.ufrr.br/abrapec/vienpec/CR2/p361.pdf>. Acesso em 29 mai 2015.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** Disponível em www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em 27 ago 2014.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior.** Fundação Pedro Leopoldo, 2007. Link disponível em: www.fpl.edu.br/2013/.../dissertacao_cleidis_beatriz_nogueira_martins_2007.pdf. Acessado em 30 mai 2015.

MALTA S. C. L. **Uma abordagem sobre currículos e teorias afins visando à compreensão e mudança.** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.340-354, 2013. Link disponível em periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757. Acesso em 11 out 2016.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** **Repositório Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.** 2004. Link disponível em <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso 29 ago 2014.

MASSI, L.; VILANI, A. **Um caso de contra tendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, out./dez, 2015. Link disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>. Acesso em 6 jan 2017.

MAYHEW, J. M.; ROCKENBACH, A. R.; BOWMAN, N. A.; SEIFERT, T. A.; WOLNIAK, A. G; PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works.** Jossey-Bass, EUA, 2016. Link disponível em

https://res.cloudinary.com/dmzzdxuj4/raw/upload/v1480807148/Pre_Order_How_College_Affects_Students_21st_Century_Evidence_that_Higher_Education_Works_Matt_hew_J_Mayhew_Full_Ebook.pdf. Acesso em 16 jan 2016.

MEC/ANDIFES. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Revista Avaliação, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

MEC/INPE. **Coletiva: censo da educação superior 2013**. Ministério da Educação, 2004. Link disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em 20 jun 2015.

MEC/UFAM/ICB. **Projeto Pedagógico (Minuta)**. Disponível em <http://www.icb.ufam.edu.br/coordcursos/PPBIO2003V24.pdf>. Acesso em 20 de jul de 2015

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas, Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em 12 dez 2016.

MORAIS, R. **Análise do conteúdo**. Disponível em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em 17 jan 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p. ISBN 978-85-7429-609-8

MOREIRA, K. P.; SANTOS, J. M. T. **Estudo de Evasão no Curso de Licenciatura em Química da UERJ**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Anais do IV ENPEC, 2007. Florianópolis, Santa Catarina. ABRAPEC, 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1046.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Repositório Alfagaia, 2012 Link disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesi/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf. Acesso em 29 ago 2014.

NELSON, G. H. **A study of single mothers' experience of persistence at four-year public university**. Ken State University College, Dep. Philosophy. EUA, 2009. Link disponível em: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/kent1246302454/inline. Acesso em 12 set 2016.

PAZ, R. A.; BARBOSA, A. B. **Evasão e repetência: o caso do curso de licenciatura em química na UEFB**. COBENGE 2005 - XXXIII (Congresso de Ensino de Engenharia), 2005 Link disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/PB-1-02335140400-1118403932863.pdf>. Acesso em 30 ago 2014.

POLYDORO, S. A. J. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

POZO, J. I. ; CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Porto Alegre: ARTIMED, 2009.

PINTRICH, P.; GARCIA, T. **Student goal orientation and self-regulation in the college classroom.** Em M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (v.7, pp. 371-402). JAI Press, Inc., 1991. *In*: CARDOZO, L, BUZNECK, J. **Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.8 no.2 Campinas Dec., 2004. Link disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200003>. Acesso em 29 ago 2016.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau.** Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013. Link disponível em <http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/view/382/325>. Acessado em 29 dez 2016.

RAFAEL, J. A. M.; MIRANDA, P. R.; CARVALHO, M. P. **Análise de evasão em um curso de licenciatura em Matemática da Rede Federal de Ensino nos seus primeiros anos de implantação.** Revista Paranaense de Educação Matemática, Vol.4, No.6, 2015. Link disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/935>. Acesso em 20 out 2016.

RIBEIRO, B. V. (org.) *et al.* **Um estudo da evasão no curso de graduação em física da UnB.** Repositório Universidade do Rio Grande do Sul. Link disponível em http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/relatorio_a_comissao_de_graduacao.pdf. Acesso em 29 ago 2014.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade.** Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO).

ROBBINS, S.; LAUVER, K.; LE, H.; DAVIS, D.; LANGLEY, R. & CARLSTRON, A. **Do psychological and study factors predict college outcomes? A meta-analysis.** *Psychological Bulletin* 130(2). EUA, 2004, p. 261-288. Disponível em <http://www.mrmont.com/teachers/self-Predictorsofsuccess2.pdf>. Acesso em 15 de jul 2016.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de História.** Passo Fundo: UPF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, O. A. **Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência.** *Educação*, v. 41, n. 2, maio/ago, 2016. Link disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20199>. Acesso em 03 jan 2017.

SANTOS, A. S.; SOUTO, D. C.; SILVEIRA, K. S. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. **Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões**

sobre práticas. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 515-524. Link disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00515.pdf>. Acessado em 08 dez 2016.

SILVA, R. R. C. M., MAINIER, F. B. & PASSOS, F. B. **A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(51), 2006, 261-277.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, M. P.; SOUSA, F. L. T.; PORTELA, T. A. M, FERREIRA, G. S. S. **Evasão escolar no curso de licenciatura em Física: um estudo de caso no IFCE - campus avançado de Tianguá.** VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012. Link disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3710/2726>. Acesso em 30 ago 2014.

SOUZA, P, N, P. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento.** 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SILVA, M. P.; SOUSA, F. L. T.; PORTELA, T. A. M.; FERREIRA; G. S. S. F. **Evasão escolar no curso de Licenciatura em Física: um estudo de caso no IFCE – campus avançado de Tianguá.** VII CONNEPI, 2012. Link disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3710/2726>. Acesso em 01 de dez 2016.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SIQUEIRA, J. T. F. **Trabalhar para Estudar - Estudar para Trabalhar: Realidades e Possibilidades**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOARES, F. L. B. S. **A escolha no ensino superior: fatores de decisão**. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SHIRIGLEY, R. L.; KOBALLA, T.R.; SIMPSON, R. D. (1988). **Defining attitude for Science educators**. Journal of Research in Science Teaching. 25 (8), 659-677. Link disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660250805/abstract>. Acesso em 2 mai 2016.

SOARES, S.; CUNHA, M. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]**. Salvador: EDUFBA, 2010. Link disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em 11 dez 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TINTO, V. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Washington, Review of Educational Research v. 45, n. 1, 1975, p. 89-125. Link disponível em: <http://api.ning.com/files/TpH3GRQjXIPgeobQGGvb6l0xnrYDw8NPwB47L4sZcdN6Xl mBwxgMkPT4jIIWs6nUTNmKxoDtpyZmrc2sKb->

[Bt3myN465QPfs/DropoutfromHigherEducationATheoreticalSynthesisofRecentResearch.pdf](#). Acesso em 30 ago 2014.

TINTO, V.; PUSSER, B. **Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success**. Syracuse University, NPEC, 2006. Link disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/4667/3c30563e92e8c1d6808448965ac5cd390cd0.pdf>. Acesso em 8 jul 2016.

TOMELIN, J. F.; TOMELIN, K. N. **Estratégias psicopedagógicas para retenção de alunos no ensino superior**. ABED - 19º CIAED, 2013 Link disponível em: www.abed.org.br/congresso2013/cd/207.doc. Acessado em 08 dez 2016. Acesso em 11 dez 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VITELLI, R. F. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Link disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf. Acesso em 11 ago 2018.

WHITE, J. **Adult Women in Community Colleges**. The Catalyst Vol. 31, No. 2, EUA, 2002. Link disponível em: <https://www.questia.com/magazine/1P3-179178531/adult-women-in-community-colleges>. Acesso em 12 set 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para o Grupo dos Evadidos (geral)

Dados Gerais do Participante:

1. Qual foi o período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que você abandonou ou se afastou:

() Entre 2004 a 2007 () Entre 2008 a 2011 () Entre 2012 a 2014

2. Sexo:

() M () F

3. Idade: _____

4. Estado Civil:

() Solteiro () Casado/a () Separado/a () Viúvo/a

5. Reside com:

() pais () sozinho/a () amigos () família própria (esposo/a e filho/a/s)

6. Ano de início do curso: _____

7. Semestre de início do curso:

() Primeiro () Segundo

8. Forma de ingresso:

- ☐ Vestibular - sistema universal ☐ Vestibular - cota escola pública
- ☐ Vestibular - cota pública e autodeclarado negro
- ☐ Transferência interna (extramacro)
- ☐ Transferência compulsória (vindo de outra IES)
- ☐ Ingresso de diplomado
- ☐ Programa Estudante Convênio de Graduação (benefício para estrangeiros)
- ☐ Matrícula Especial ☐ Outro _____

9. Qual sua atividade atual ou profissão (caso não tenha, informe "sem atividade"):

10. Marque quais os fatores individuais que você acha que pode ter tido influência na sua desistência ou afastamento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas:

- ☐ relativos à habilidades de estudo.
- ☐ relacionados à personalidade.
- ☐ decorrentes da formação escolar anterior.
- ☐ vinculados à escolha precoce da profissão.
- ☐ relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária.
- ☐ decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho.
- ☐ decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos

escolhidos em segunda ou terceira opção.

() decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas.

() decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos.

() decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

() outro _____

10. Marque quais os fatores internos (institucionais) que você acha que pode ter tido influência na sua desistência ou afastamento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas:

() peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso.

() relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente.

() relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente.

() vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.

() decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação.

() decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.

() inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

() outro _____

11. Marque quais os fatores externos (sociais) que você acha que pode ter tido influência na sua desistência ou afastamento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas:

() relativos ao mercado de trabalho;

() relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;

() afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;

() vinculados a conjunturas econômicas específicas;

() relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;

() vinculados a dificuldades financeiras do estudante;

() relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;

() relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

() outro _____

12. Das 3 questões anteriores apresentadas, marque apenas o fator que foi mais determinantes dos três apresentados, para sua desistência ou afastamento:

() fator individual

() fator institucional

() fator social

Questionário para o Grupo dos Formados (geral)

Dados Gerais do Participante:

1. Qual foi o período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que você se formou:

() Entre 2004 a 2007 () Entre 2008 a 2011 () Entre 2012 a 2014

2. Sexo:

() M () F

3. Idade: _____

4. Estado Civil:

() Solteiro () Casado/a () Separado/a () Viúvo/a

5. Reside com:

() pais () sozinho/a () amigos () família própria (esposo/a e filho/a/s)

6. Ano de início do curso: _____

7. Semestre de início do curso:

() Primeiro () Segundo

8. Forma de ingresso:

- ☐ Vestibular - sistema universal ☐ Vestibular - cota escola pública
- ☐ Vestibular - cota pública e autodeclarado negro
- ☐ Transferência interna (extramacro)
- ☐ Transferência compulsória (vindo de outra IES)
- ☐ Ingresso de diplomado
- ☐ Programa Estudante Convênio de Graduação (benefício para estrangeiros)
- ☐ Matrícula Especial ☐ Outro _____

9. Atualmente você segue na carreira docente? (caso não tenha, informe qual é a atividade atual e justifique)

Sim ☐ Não ☐

Caso “não”, justifique a razão:

10. Atualmente, você pretende ficar muito tempo na carreira docente?

Sim ☐ Não ☐

Caso “não”, justifique a razão:

10. A carreira docente vem atendendo suas expectativas em relação ao que esperava?

Sim () Não ()

Caso “não”, justifique a razão:

Apêndice B – Roteiro de Entrevista (geral)

CONTEXTO I - Primeira Escolha

1. Como era na tua época de escola?
2. Como tu te descreverias como aluno?
3. Como foi a escolha pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas?
4. Antes de ingressar, tu tinhas experiência com docência? Isso foi importante para ti?
5. Quais fatores tu consideraste mais importante no momento da escolha?
6. Quais informações tu tinhas sobre o curso, a profissão e o mercado?
7. Como tu fizeste para obter essa informações?
8. Quais eram as tuas expectativas em relação ao curso?
9. Quais eram as tuas expectativas em relação a universidade?
10. Quais eram as tuas expectativas em relação a carreira docente na licenciatura em Biologia?
11. Tu tinhas apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) a esta escolha?
12. Como teus pais lidaram com a tua escolha?
13. O que eles te falavam sobre a carreira docente e a universidade?
14. Tu chegastes a realizar algum tipo de orientação profissional nesta época?

CONTEXTO II - VIVÊNCIA ACADÊMICA

15. Como foi a adaptação à universidade?
16. As expectativas que tu tinhas foram correspondidas? Por quê?
17. Como tu te integraste ao ambiente, ao local?
18. E tua relação com os colegas e professores, como era?
19. Descreve teu cotidiano durante a universidade, que atividades tu desenvolvias?
20. Como tu avalias teu desempenho durante o curso?
21. Me conta alguma(s) situação(ões) que tenha(m) sido estressante(s) para ti durante o curso.
22. O quanto ela(s) te incomodava(m)?
23. Essa(s) situação(ões) acontecia(m) com que frequência?
24. O que tu fizestes para lidar com ela(s)?
25. Algumas (ou quantas) destas situações colocou em dúvida a tua escolha profissional? Por quê?

**CONTEXTO III - EVASÃO, SITUAÇÃO ATUAL E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES
(para o grupo dos evadidos)**

26. Como foi a decisão de sair?
27. Desde quando tu pensavas nisso?
28. Quais foram os fatores mais decisivos para tua saída do curso?
29. Questões financeiras, de trabalho ou de relacionamento tiveram importância na tua decisão?
30. Tu já tinhas outros planos à época de saída do curso?

31. Tu recebestes apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) à decisão de deixar o curso?
32. Como ficou a tua vida depois de sair do curso?
33. Houve arrependimento?
34. O que tu estás fazendo no momento?
35. O que tu pretendes fazer no futuro?
36. Alguma coisa poderia ter evitado tua saída?
37. Tu tens alguma ideia de como a universidade poderia ajudar o aluno que pensa em sair do curso?
38. Tu pensas que poderia cursar a licenciatura em Ciências Biológicas outra vez, em outro momento ou em outra universidade? Se "sim", em que condições? Se "não", por quê?

CONTEXTO III - EVASÃO, SITUAÇÃO ATUAL E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES (para o grupo dos formados)

26. Quando se formou, seguiu na carreira docente? Se não, por quê?
27. A carreira docente vem preenchendo suas expectativas até o momento? Se "não", pensa em completá-la com outros conhecimentos?
28. Teve dificuldades até o momento no exercício da carreira docente? Diga quais foram.
29. Quais fatores que lhe motivam a persistir na carreira docente? Questões financeiras, de trabalho ou de relacionamento tiveram importância na tua decisão?
30. Tu já tinhas outros planos à época antes de se formar no curso?

31. Alguma vez pensou em desistir antes de se formar? Caso tenha pensado em desistir, tu recebestes apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) à decisão se manter no curso?
32. Como ficou a tua vida depois que se formou no curso?
33. Houve arrependimento?
34. O que tu estás fazendo no momento?
35. O que tu pretendes fazer no futuro?
36. Alguma coisa poderia ter evitado tua saída?
37. Tu tens alguma ideia de como a universidade poderia ajudar o aluno que pensa em desistir do curso de licenciatura que você se formou?
38. O momento atual para sua carreira tem te agradado de forma satisfatória? Explique por quê.

Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **EVASÃO DE ALUNOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CARACTERIZAÇÃO E EFEITOS DE UMA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

Nome do Pesquisador Principal: **Jardel Claudino Pereira Santos**

Orientador(a): **Thierry Ray JehlenGasnier**

Nome do(s) Pesquisadores assistentes/alunos: S/N

1. **Natureza da pesquisa:** *osr. (sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as causas e fatores que levou os alunos egressos do período de entre 1997 à 2010 de licenciatura em Biologia a persistirem (tanto no curso quanto na carreira docente) ou evadirem do curso.*
2. **Participantes da pesquisa:** Egressos formados e desistentes do curso de Biologia nos períodos entre 1997 à 2010.
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sr. (sra.) permitirá que o (a) pesquisador (a) (...).A sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr. (sra.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** (se houver, especificar como serão realizadas).
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. (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. 196/96 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 (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre (...), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa (...), onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal : _____

Demais pesquisadores: _____

Comitê de Ética em Pesquisa: Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07

Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM

Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496

E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com