



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALEX STÉFANO LOPES

**PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM QUÍMICA: UM ESTUDO À LUZ DA MATRIZ DO  
ESTUDANTE**

---

Londrina

2019

ALEX STÉFANO LOPES

**PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM QUÍMICA: UM ESTUDO À LUZ DA MATRIZ DO  
ESTUDANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Cristiane  
Dias Broietti  
Coorientador: Prof. Dr. Sergio de Mello  
Arruda

Londrina

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lopes, Alex.

Permanência e evasão no curso de licenciatura em química : Um estudo à luz da matriz do estudante / Alex Lopes. - Londrina, 2019.  
94 f. : il.

Orientador: Fabiele Cristiane Dias Broietti.

Coorientador: Sergio de Mello Arruda.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Licenciatura em Química. Triângulo Didático-Pedagógico. Matriz do Estudante. Relações com o saber. - Tese. I. Dias Broietti, Fabiele Cristiane . II. de Mello Arruda, Sergio . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. IV. Título.

ALEX STÉFANO LOPES

**PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
QUÍMICA: UM ESTUDO À LUZ DA MATRIZ DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Cristiane  
Dias Broietti  
Universidade Estadual de Londrina

---

Coorientador Prof. Dr. Sergio de Mello  
Arruda  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Enio de Lorena Stanzani  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Meneghello Passos  
Instituto Federal do Paraná

Londrina, 27 de fevereiro de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo esforço em conjunto, pela motivação e compreensão em todos os momentos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Cristiane Dias Broietti, que me inspirou e que com suas ideias engrandeceu este estudo.

Ao Prof. Dr. João Paulo Camargo Lima, pelas suas contribuições no momento da qualificação.

Ao Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda, pelas suas contribuições valiosas que vieram a possibilitar o desenvolvimento desta dissertação.

Aos integrantes do grupo de pesquisa, que contribuíram com suas experiências nos momentos em que apresentei o projeto de dissertação nos Grupos de Quinta (GQ), em especial aos professores doutores membros da banca, Enio de Lorena Stanzani e Angela Meneghello Passos.

Aos meus entrevistados, por cederem seu tempo e as informações valiosas por meio de autorização, para que esta dissertação pudesse ser realizada.

Aos amigos e colegas do mestrado.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

LOPES, Alex Stéfano. **Permanência e evasão no curso de licenciatura em química**: um estudo à luz da matriz do estudante. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo acerca dos fenômenos da evasão e da permanência em um curso de Licenciatura em Química, norteada pela seguinte questão de pesquisa: Quais são os elementos caracterizadores da evasão e da permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL? Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com evadidos e formados, ingressantes dos anos de 2010 a 2014. As entrevistas foram transcritas para a formação do *corpus*, que consistiu no objeto de análise. Fez-se uso dos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (AC) e de um instrumento analítico denominado Matriz do Estudante M(E), que tornou possível a compreensão dos fenômenos por meio de uma interpretação qualitativa. Quando as falas dos sujeitos não apresentavam relação com o sistema didático, foram categorizadas como contexto externo. Mediante as análises, constatamos que, para o grupo de evadidos, há majoritariamente falas que abordam um viés epistêmico em relação à aprendizagem dos estudantes, ou seja, os elementos motivadores da evasão estão associados às dificuldades com as disciplinas e/ou conteúdos. Quanto aos depoimentos que transcendem aspectos específicos do sistema didático, considerados como contexto externo, destacam-se: distância da família; interesse por outro curso; apoio institucional; estrutura física da instituição; mercado de trabalho. Para o grupo dos formados, houve maior incidência de falas relacionadas aos sentidos que os estudantes atribuíam a sua própria aprendizagem, ou seja, falas que remetem a sentimentos, sentidos a respeito do ensino e/ou aprendizagem. Os fatores externos mencionados foram: apreço por ensinar; programas institucionais de apoio à formação; perspectiva futura.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Química. Triângulo Didático-Pedagógico. Matriz do Estudante. Relações com o saber.

LOPES, Alex Stéfano. **Permanence and evasion in chemistry bachelor's degree course**: a study in the light of the student's matrix. 2019. 94 p. Dissertation (Masters in Science Teaching and Mathematics Education) - Londrina State University, Londrina, 2019.

## ABSTRACT

The present study comprises the evasion and permanence phenomena in Chemistry Bachelor's Degree Course, which was guided by the following research question: What are the elements that characterize student's evasion and permanence in Chemistry Bachelor's Degree Course from UEL? Data were collected from semi-structured interviews with evaded and graduated individuals, from 2010 to 2014. The interviews were transcribed in order to obtain the corpus, which consists of the analysis object. It was used methodological assumptions of Content Analysis (CA) and an analytical instrument, called Student Matrix M (E), enabling to understand the investigated phenomena through a qualitative interpretation. When the interviewed subjects' statements could not be related to the didactic system, these were classified as "external contexts". Our results indicated that the evaders group mostly addressed an epistemic bias related to their apprenticeship. In other words, the elements that motivated their evasion are associated with comprehension difficulties in Chemistry topics/content. Regarding the statements that transcend specific aspects of the didactic system, classified as "external contexts", the following highlighted: distance from their family; interest in another course/subjects; institutional support; the institution physical structure; job market. For the graduated group, there was a higher incidence of statements related to senses that students attributed to their own apprenticeship. Essentially, their statements were referred to their feelings, senses related to teaching and/or learning. In this case, other statements also classified as "external contexts", were: esteem for teaching; institutional training support programs; future perspective.

**Keywords:** Chemistry Bachelor's Degree Course. Didactic-Pedagogical Triangle. Student Matrix. Related to knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Triângulo didático-pedagógico.....	24
Figura 2 - Representação da evasão do estudante E.....	25
Figura 3 - Sistema de ensino de Chevallard .....	26
Figura 4 - Representação dos fatores externos que podem enfraquecer ou fortalecer a conexão entre o ponto E e os demais atores.....	26
Figura 5 - Matrizes .....	29
Figura 6 - Representação dos fatores externos que podem enfraquecer a conexão entre o ponto E e os demais atores .....	56
Figura 7 - Representação dos fatores externos que podem fortalecer a conexão entre o ponto E e os demais atores .....	70
Quadro 1 - Relações epistêmicas, pessoais e sociais com o mundo escolar (R3) ...	28
Quadro 2 - Matriz do Estudante .....	30
Quadro 3 - Descritores da Matriz 3x3 do Estudante .....	30
Quadro 4 - Número de ingressantes e evadidos até junho de 2018.....	37
Quadro 5 - Categorias de evasão e suas descrições .....	37
Quadro 6 - Relação evadidos <i>versus</i> tipo de evasão .....	38
Quadro 7 - Questões norteadoras da entrevista para os evadidos .....	39
Quadro 8 - Questões norteadoras da entrevista para os formados.....	39
Quadro 9 - Codificação dos evadidos e seus respectivos anos de ingresso .....	39
Quadro 10 - Número de formados até junho do ano de 2018 .....	39
Quadro 11 - Codificação dos formados e seus respectivos anos de ingresso .....	40
Quadro 12 - Ano de ingresso e codificação do evadido .....	40
Quadro 13 - Ano de ingresso e codificação do formado entrevistado .....	41
Quadro 14 - Unidades de análise com justificativas (setor 1a Matriz Evasão) .....	43
Quadro 15 - Unidades de análise com justificativas (setor 1b da Matriz Evasão) .....	43
Quadro 16 - Unidades de análise com justificativas (setor 1c Matriz Evasão) .....	44
Quadro 17 - Unidades de análise com justificativas (setor 2a Matriz Evasão) .....	45
Quadro 18 - Unidades de análise com justificativas (setor 2b Matriz Evasão) .....	45
Quadro 19 - Unidades de análise com justificativas (setor 2c Matriz Evasão) .....	46
Quadro 20 - Unidades de análise com justificativas (setor 3a Matriz Evasão) .....	47

Quadro 21 - Unidades de análise com justificativas (setor 3c Matriz Evasão) .....	47
Quadro 22 - Alocação das UA na M(E) do curso de Licenciatura em Química para Evasão .....	48
Quadro 23 - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – pessoal) Evasão – fatores externos .....	51
Quadro 24 - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – social) Evasão – fatores externos.....	52
Quadro 25 - Alocação das UA no Modelo do Contexto Externo para Evasão (CEE)	54
Quadro 26 - Unidades de análise com justificativas (setor 1a Matriz Permanência) .	57
Quadro 27 - Unidades de análise com justificativas (setor 1b Matriz Permanência) .	57
Quadro 28 - Unidades de análise com justificativas (setor 1c Matriz Permanência) .	58
Quadro 29 - Unidades de análise com justificativas (setor 2a Matriz Permanência) .	58
Quadro 30 - Unidades de análise com justificativas (setor 2b Matriz Permanência) .	59
Quadro 31 - Unidades de análise com justificativas (setor 2c Matriz Permanência) .	60
Quadro 32 - Unidades de análise com justificativas (setor 3a Matriz Permanência) .	61
Quadro 33 - Alocação das UA na M(E) do curso de Licenciatura em Química para Permanência .....	62
Quadro 34 - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – pessoal) Permanência – fatores externos .....	64
Quadro 35 - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – social) Permanência – fatores externos .....	65
Quadro 36 - Alocação das UA no Modelo do Contexto Externo para Permanência (CEP).....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
EDUCIM	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
M(CEE)	Modelo do Contexto Externo para Evasão
M(CEP)	Modelo do Contexto Externo para Permanência
M(E)	Matriz do Estudante
M(P)	Matriz do Professor
M(S)	Matriz do Saber
PECEM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PET	Programa Especial de Treinamento
UA	Unidade(s) de Análise(s)
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	16
<b>2 TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E A MATRIZ DO ESTUDANTE</b> .....	24
2.1 TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	24
2.2 MATRIZ DO ESTUDANTE .....	28
<b>3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	33
3.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	33
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS .....	36
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	42
4.1 MATRIZ DA EVASÃO.....	42
4.2 FATORES EXTERNOS PARA EVASÃO .....	49
4.3 MATRIZ DA PERMANÊNCIA.....	56
4.4 FATORES EXTERNOS PARA PERMANÊNCIA .....	63
4.5 INTEGRANDO AS MATRIZES .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>APÊNDICES</b> .....	80
APÊNDICE A - Transcrição das entrevistas dos evadidos.....	81
APÊNDICE B - Transcrição das entrevistas dos formados .....	87
<b>ANEXO</b> .....	92
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	93

## APRESENTAÇÃO

Desde criança sempre ficava atento para aprender sobre ciências, me fascinavam as experiências mostradas nos programas de televisão.

Já no primeiro ano do ensino médio percebi que gostava muito de química e que seguiria essa carreira. Terminei o ensino médio em 2007 e em 2008 entrei no cursinho para tentar vestibular para o curso de Licenciatura em Química. Não passei no vestibular naquele ano, acredito que por não ter me empenhado, visto que meu maior objetivo era entrar no exército e a graduação era a segunda opção.

Em 2009, por não ter conseguido entrar no exército, percebi que deveria seguir o plano B e tentar vestibular para o curso que queria. Prestei vestibular no final do ano e em 2010 ingressei no Curso de Licenciatura em Química na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Concluí o curso após 5 anos, colando grau em 06 de fevereiro de 2015.

Após formado, lecionei em colégios estaduais da cidade de Londrina e Rolândia, e no final de 2015 prestei a seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da UEL. Nesta primeira tentativa não obtive sucesso. No final de 2016, prestei a seleção novamente e fui aprovado, ingressando no programa no ano de 2017. Percebi, ao longo desses dois anos de mestrado, que amadureci muito no âmbito pessoal, refletindo assim diretamente no desenvolvimento da pesquisa na qual realizei.

Ao iniciar o mestrado, o projeto com o qual eu iria seguir consistia em investigar as ações dos docentes em sala de aula, projeto que havia me despertado pouco interesse. Já no decorrer das disciplinas do primeiro semestre, mais propriamente perto de finalizá-las, tomei conhecimento da existência de outro projeto que tinha como objetivo investigar sobre a evasão e a permanência no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina, pelo qual me interessei e que me motivou a perguntar à orientadora se poderia dar encaminhamento e abandonar meu primeiro projeto. O despertar de interesse por este novo projeto sobre evasão e permanência foi devido a ter vivenciado muitos sentimentos durante a graduação no mesmo curso, sentimentos como de impotência pelas injustiças cometidas por alguns professores, desânimo por perceber a baixa remuneração dos professores das escolas públicas e, por fim, a junção destes dois fatores que traz um sentimento de ingratidão por todo sofrimento durante a

academia para poder obter um diploma. Poderia desabafar e detalhar todos os momentos ruins vivenciados na academia, mas prefiro olhar para o lado positivo e enxergar a recompensa que fica, que é o orgulho de ter superado todos esses obstáculos. Sabendo que muitos outros estudantes que se formaram no mesmo curso compartilham do meu discurso, pensei ser importante pesquisar sobre esta temática, no intuito de tentar especificar melhor as causas da evasão e permanência no curso. Desse modo, iniciei minhas investigações que hoje seguem descritas nesta dissertação.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no programa de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM) da Universidade Estadual de Londrina.

Nos últimos anos o grupo tem investigado sobre a ação docente e discente, a partir da publicação de um artigo de Arruda, Lima e Passos (2011). Neste artigo, os autores apresentaram o instrumento analítico denominado de Matriz 3x3, que tem por objetivo analisar a ação do professor em sala de aula. Desse modo, o grupo tem como foco investigar e compreender tanto a ação docente quanto a discente dentro da sala de aula.

Outras Matrizes - do Estudante M(E) e do Saber M(S) - já foram elaboradas, estando no momento atual em processo de aplicação e validação.

Alguns trabalhos do grupo utilizaram a M(E), como no caso de Arruda, Benício e Passos (2017), que tiveram como objetivo apresentar esse instrumento de pesquisa, esclarecendo sua importância para se pesquisar a respeito das relações com o saber de estudantes em sala de aula. Esse artigo pretendeu dar embasamento aos argumentos que fundamentam teoricamente o instrumento. A tese de Benício (2018), utilizando o mesmo instrumento teórico, analisou ações de estudantes do Ensino Médio e Técnico Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), a respeito de suas experiências escolares no Ensino Médio nas disciplinas de física, química, biologia e matemática.

Na presente investigação faremos uso da M(E) para alocar falas de evadidos e formados de um curso de Licenciatura em Química com o objetivo de caracterizar os fenômenos evasão e permanência neste curso.

Existem inúmero motivos apontados na literatura que buscam investigar as causas da evasão de estudantes, dentre eles destacam-se: dificuldades de acesso à universidade; causas internas às Instituições de Ensino Superior (IES); motivos financeiros (MORAES; ANDRADE, 2016; DAVOK; BENARD, 2016; ANDRIOLA; RIBEIRO; MOURA, 2005; GAIOSO, 2005; SOUZA, 2008). Para o desenvolvimento da presente pesquisa, não tomamos como trivial ou absoluto estes elementos motivadores da evasão, visto que outros sujeitos se formaram no curso, tendo enfrentado possivelmente as mesmas dificuldades e indo na contramão da

evasão. Diante de tal problemática, optamos por entrevistar evadidos e formados ingressantes dos anos de 2010 a 2014 e analisar seus relatos.

Do exposto até o momento, destacamos a questão que norteou essa investigação: Quais são os elementos caracterizadores da evasão e da permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL?

Na sequência, apresentamos como a dissertação ficou estruturada por capítulos e suas respectivas subseções.

Na Introdução mencionamos nossa participação no grupo de pesquisa EDUCIM e os temas centrais de pesquisa no grupo e a questão a qual buscamos investigar.

No capítulo 1, Algumas considerações acerca da Evasão e Permanência no contexto educacional, esclarecemos tais fenômenos definindo-os de acordo com a literatura.

No capítulo 2, Triângulo didático-pedagógico e a Matriz do Estudante M(E), apresentamos e discutimos um modelo que busca explicar as relações existentes entre os sujeitos envolvidos em uma instituição de ensino por meio do triângulo didático-pedagógico, de Arruda e Passos (2015), e a Matriz do Estudante M(E), de Arruda, Benício e Passos (2017), sendo este último definido pelos autores como um instrumento de pesquisa que permite analisar as relações com o saber estabelecidas pelos estudantes em sala de aula.

No capítulo 3, Encaminhamento Metodológico, explanamos o nosso contexto de pesquisa, como realizamos as entrevistas, as adaptações realizadas devido às dificuldades encontradas para a coleta de dados e também como tratamos os dados. Apresentamos ainda as características de uma pesquisa qualitativa e descrevemos acerca da Análise de Conteúdo.

O capítulo 4, Apresentação e Análise dos Dados, é constituído por 5 subseções em que trazemos as unidades de análise (UA) originadas a partir das transcrições das entrevistas e discutimos a alocação das mesmas na M(E), sendo as cinco subseções denominadas de Matriz da Evasão, Fatores Externos para Evasão, Matriz da Permanência, Fatores Externos para Permanência e Integrando as Matrizes.

No capítulo 5, Considerações Finais, tecemos algumas considerações acerca da investigação realizada, trazendo quais categorias descrevem aspectos caracterizadores da evasão e da permanência.

Nas Referências encontra-se todo acervo bibliográfico utilizado para a elaboração desta dissertação.

Nos Apêndices apresentamos as transcrições de todas as entrevistas.

No Anexo consta o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido utilizado nesta investigação.

## **1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

De modo a buscar primeiramente sobre definições a respeito do que estávamos pesquisando, recorreremos ao dicionário Aurélio Online (2018), e buscamos pela acepção da palavra “evasão”, em que foram mostrados sinônimos como o ato de “evadir-se”, “fuga”, “saída”, que nos remete ao ato de não ficar no lugar em que estava, ou se considerar o significado em relação aos cursos de graduação, é o ato de deixar o curso, abandoná-lo, etc.

Pesquisas relacionadas à evasão tiveram relevância por volta do ano de 1995, a partir da criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, oficialmente aprovada por meio das portarias da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC), de 13 e 17 de março de 1995, publicadas no Diário Oficial da União, respectivamente em 18 e 21 de março do mesmo ano, em que o objetivo principal era desenvolver estudos acerca do desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (VELOSO; ALMEIDA, 2002).

Para a Comissão Especial, a evasão é tratada como um fenômeno complexo, que faz parte das universidades no mundo atual. E devido a essa complexidade e abrangência quanto a seus impactos, vem sendo amplamente debatida nos últimos anos como objeto de estudos e análises, principalmente nos países de primeiro mundo. Estudos já demonstravam naquela época a universalidade do fenômeno e a relativa homogeneidade em aspectos para ocorrência de acordo com certas áreas do saber, mesmo considerando todas as diferenças, seja entre instituições de ensino e características intrínsecas sócio-econômico-culturais de cada país.

A Comissão ainda enfatiza que, devido à complexidade do fenômeno, é necessária que seja ressaltada uma assertiva, de que os estudos sobre evasão, especialmente os que apresentam resultados parciais ou conclusivos que trazem somente índices quantitativos, precisam ser subsidiados por dados que o qualifiquem de modo eficaz, para que se tenha um melhor entendimento quanto ao significado do fenômeno estudado.

Alguns anos após a criação da Comissão, as pesquisas em relação à evasão tinham um viés metodológico de pesquisa predominantemente quantitativo:

No Brasil, e mesmo em outros países, a tendência dos estudos sobre evasão, de um modo geral, é a de orientar-se pela proposta do dimensionamento ou quantificação da evasão, havendo poucos estudos que tratem, qualitativamente, a questão. (CUNHA; TUNES; SILVA; 2001, p. 262).

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos por definições de evasão aceitas pela Comissão e as assumimos nesta investigação.

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

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

**Evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1996, p. 16, grifo nosso).

Sobre as definições de evasão estabelecidas pela Comissão, nesta investigação nos detemos ao primeiro tipo, a evasão dos cursos de graduação, considerando para efeito de estudo, como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo.

No relatório da Comissão há menções que a evasão se dava por três elementos: fatores relacionados às características intrínsecas dos estudantes; fatores internos à instituição; e fatores externos à instituição.

Fatores relativos às características dos próprios estudantes seriam aquelas que envolvem a falta de vontade de cursar uma graduação de acordo com sentimentos relacionados ao gostar, ou ainda de não se identificar com o curso. Essa modalidade de evasão do curso, compreendida como evasão voluntária, é caracterizada por motivos pessoais, que tratam de dificuldades que o discente enfrenta. Essas dificuldades muitas vezes relacionam-se a outro fenômeno, a retenção, que é definida como o atraso no curso devido ao alto índice de reprovação (BRASIL, 1996; JESUS, 2015).

Para Arruda *et al.* (2006), a evasão tem outro motivo de grande importância, a falta de informações em relação ao curso e a profissão que foi escolhida pelo sujeito, onde o mesmo optou por um certo curso, sem que antes verificasse como é a realidade do mesmo, no que diz respeito ao tempo que será exigido de si, em relação a quantidade de trabalho e tempo de estudo, ou com aquilo que imaginava que a profissão lhe ofereceria.

Para os fatores internos à instituição são destacados aspectos de questões acadêmicas, como por exemplo, os currículos não atualizados, muito extensos; sequência rigorosa de pré-requisitos; falta de coerência do próprio projeto pedagógico do curso. Sendo outros aspectos relacionados a questões didático-pedagógicas, que são: critérios inapropriados de avaliação para o estudante; aspectos referentes à má formação pedagógica do docente e falta de interesse do mesmo, falta ou quase inexistência de programas institucionais voltados aos discentes, para Iniciação Científica, PET (Programa Especial de Treinamento), monitoria, etc., uma cultura presente na universidade de não valorização da docência no meio acadêmico e outros aspectos advindos da pouca estrutura de fomento ao ensino dos cursos de graduação, laboratórios de ensino, e demais equipamentos tecnológicos que promoveriam o ensino (BRASIL, 1996).

As causas externas teriam relações com aspectos sociais, políticos e econômicos, podendo ser a influência da família, em que principalmente os pais reconhecem ou não a importância do Ensino Superior; grupos que são frequentados pelo sujeito; por princípios culturais que enaltecem o conhecimento; possibilidade intelectual da realização do curso superior; oportunidades oferecidas pelas instituições de Ensino Superior – participação de projetos com ajuda financeira; bolsa de estudos e possibilidade de progresso intelectual e pessoal por meio do curso de graduação; possibilidade em conhecer e aumentar o círculo de relacionamentos (BRASIL, 1996; ANDERSON, 1987).

Para Bordas (1996), o Brasil apresenta grande índice de evasão nos cursos superiores relacionados à falta de atenção e o despreparo das IES. O autor ressalta que os gestores das universidades indicam causas que não têm relação direta com os elementos da desistência expressos pelos sujeitos.

Segundo Júnior, Ostermann e Rezende (2012), em um estudo sobre a evasão no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o fenômeno da evasão e a retenção em tal curso superior não atinge só o

Brasil, mas o mundo e acarreta muitos prejuízos, tanto para o estudante quanto para as instituições. Os autores supracitados ainda afirmam que tais fenômenos podem ocasionar para o estudante um sentimento de bloqueio, fracasso, que pode ser difícil de ser transposto. Mencionam ainda que os altos índices desse fenômeno, podem representar alguma “falha” em relação ao funcionamento do sistema de ensino, o que gera certa frustração por quem aplica seus recursos a esse sistema.

Os cursos de Licenciatura em Química das Universidades brasileiras demonstram há décadas altos índices de retenção e evasão, que são identificados como insucesso escolar (JESUS, 2015). Diante do exposto, o fenômeno da evasão torna-se ainda mais preocupante para os cursos de licenciatura, uma vez que tais cursos ainda apresentam baixa procura (GATTI; BARRETO, 2009).

Na década de 90, Gatti (1997) salientou que tanto as Universidades públicas quanto as privadas não estimulavam os cursos de licenciatura, seja por meio de projetos e/ou outras políticas públicas. A autora afirmou que a potencialização da evasão nestes cursos se dava com a junção de dois fatores: baixa remuneração e pouca valorização social. A falta de prestígio social, a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho podem contribuir para o número reduzido de ingressantes nestes cursos (GATTI; BARRETO, 2009; RANGEL *et al.*, 2015).

Em outra pesquisa realizada, Gatti (2014) constatou que os sujeitos que buscam os cursos de licenciatura apresentam características sócio educacionais e culturais, que merecem ser enfatizadas para a permanência no curso e formação profissional. Foi percebido também que esses sujeitos são, em sua maioria, oriundos de escola pública e que apresentam idade mais avançada quando comparado a sujeitos de outros cursos. Sendo que essas escolas, das quais os sujeitos vieram, apresentam problemas na formação que oferecem. Se considerarmos os indicadores existentes e por essa razão:

[...] é importante ter bons planejamentos curriculares e didáticos, com a criação de estímulos culturais e aproveitamento da motivação que esses segmentos portam. Para tanto, porém, é necessário não só um envolvimento pedagógico adequado com os licenciandos como também um projeto institucional para o acolhimento e formação desses estudantes. (GATTI, 2014, p. 48).

De acordo com Silva Filho *et al.* (2007), a falta de recursos financeiros é considerada pelas IES como um dos principais fatores que levam os estudantes a não permanecerem nos cursos, levando-os a desistência. Contudo,

[...] pesquisas indicam que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do estudante em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 643).

Considerando o objetivo desta pesquisa, que incidiu em identificar elementos caracterizadores da evasão e permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL, pensamos ser pertinente apresentar algumas considerações presentes na literatura acerca de estudos que versam sobre a permanência de estudantes nos cursos superiores.

Quando se busca a acepção da palavra “permanência” no dicionário Aurélio Online (2018), encontra-se os seguintes significados “ato de permanecer”, “estado de permanente”, “estabilidade”, “duração firme”, “constância”, “perseverança”, “em permanência: sem ausência nem interrupção”.

Nesta pesquisa, para além do interesse acerca dos elementos que caracterizam a evasão no curso de Licenciatura em Química, investigamos também aspectos que configuram a permanência no curso, ou seja, buscamos evidenciar perspectivas que fortalecem o vínculo desses sujeitos com a instituição.

Sobre o objetivo de minimizar a evasão e assim prezar pela permanência na instituição de ensino, Sganzerla (2001) explica que as IES necessitam realizar uma análise da situação, levando em conta diversos detalhes, como por exemplo: a predominância da classe dos sujeitos que frequentam a universidade; estrutura física e pessoal da própria instituição e local onde se encontra.

Em um estudo realizado por Zago (2006), a autora pesquisa, para além do acesso, as condições de permanência da população de baixa renda no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso. A autora apresenta que para a faixa etária dos jovens entre 18 a 24 anos, somente 9% estava presente no ensino superior, o que

se mostrou como um dos percentuais mais inferiores do mundo, mesmo comparado com os países da América Latina.

A autora afirma que mesmo com a expansão do ensino superior no Brasil, não houve beneficiamento para essa população com renda inferior, que conseguiria apenas adentrar no ensino público, visto que não tem condições para manter-se em uma instituição privada. Explica ainda que houve uma expansão expressiva do ensino superior no país entre 1930 e 1960, mas que as políticas de mercado desse nível de ensino só vieram a fortalecer o setor privado que, até o ano da realização de sua pesquisa, detinham 90% das instituições e 70% do total de matrículas (ZAGO, 2006).

Para Zago (2006), ainda é preciso produzir pesquisas que venham a não seguir a tendência imposta pela mídia. Mídia que atribui que a causa do fenômeno depende diretamente de fatores como: a moradia do estudante ser distante, ou como a autora chama “áreas urbanas mais discriminadas”, se tratando das favelas; a criminalidade, referindo-se à violência e tráfico de drogas. A autora menciona que são poucos os estudos que investigam as pessoas que não seguem essa tendência. Deste modo, pensamos em realizar as análises nesta investigação com a Matriz do Estudante, pois é um instrumento analítico recente e que nos permitiu aprofundar na compreensão dos elementos caracterizadores dos fenômenos.

Quando verificamos os estudos com sujeitos que fugiram do padrão estabelecido pela mídia, autores como Bori e Durham (2000) constatam que existe um grupo de estudantes muito pobres que já ultrapassaram muitos obstáculos ao longo de suas trajetórias no sistema educacional, de modo que tanto o ingresso quanto a permanência foram notados. Logo, afirmam que este fato deve servir como uma questão de estudo, pois só assim será conhecida a realidade das causas e fatores da escolarização a qual estes estudantes estão inseridos.

Oliveira e Silveira (2011) consideraram que, além da ausência de recursos financeiros do estudante ser um importante fator motivador da evasão, destacam como impacto a desigualdade cultural, que desfavorece a permanência do mesmo nas IES. Sendo essa desigualdade percebida pelo estudante desde a educação básica, em que os estudantes com baixa condição sócio econômica e da impossibilidade de acesso à demais conhecimentos, iniciam o estudo evidenciando a existência dessas desvantagens. Rafael, Miranda e Carvalho (2016) explicam que a

permanência dos estudantes nas IES fica dependente também do suporte pedagógico, mas enfatizam que as IES se encontram sem preparo para promover a permanência.

Em um estudo realizado por Arruda e Ueno (2003), em que tinham por objetivo compreender as razões que levaram os sujeitos a desistirem e outros a persistirem no curso de Física, utilizando como referencial a psicanálise lacaniana, os autores encontraram alguns fatores que influíram positivamente para a permanência dos estudantes no curso, sendo eles: o gosto em resolver problemas; a percepção de que está aprendendo; contato com aulas experimentais; a paixão pela disciplina; a curiosidade; o desafio em terminar o curso e provar para si mesmo e para outros que tinha capacidade para tal; a vontade de ser professor e professor de Física; o que as pessoas do seu convívio pessoal pensam e dizem; questões fundamentais que o estudante tem a respeito do mundo e que a Física como teoria explicativa geral pode responder e, por fim, as amizades estabelecidas durante o curso.

Em pesquisas realizadas por Zago (2006), a autora explica que há uma tendência crescente em se pesquisar sobre fatores que motivam os estudantes universitários de origem popular a permanecer no curso. Estudos referentes à permanência do estudante em uma instituição de ensino envolvendo a sociologia da educação foram realizados nas últimas duas décadas no exterior e no Brasil, em que forneceram dados importantes para problematizar o que vieram denominando de “longevidade escolar”, “trajetórias excepcionais” e casos “atípicos” surgidos desses meios populares. Casos que fogem da tendência dominante de evasão apresentam-se como uma excepcionalidade e logo precisam ser investigados para que seja possível encontrar as causas que propiciaram o estudante a manter-se inserido na instituição de ensino.

Em um estudo realizado por Broietti, Arrigo e Lopes (2018), no qual os autores buscavam caracterizar a evasão e a permanência com enfoque específico nos cursos de licenciatura a partir de aspectos apresentados por autores de artigos publicados em periódicos nacionais da área de Ensino, foram encontrados 14 artigos que submetidos à análise foram agrupados em cinco categorias: razões apresentadas por estudantes para desistência ou permanência no curso; análise da trajetória acadêmica relacionada à permanência, conclusão e/ou evasão de estudantes; considerações sobre o fenômeno da evasão a partir de levantamentos

teóricos; análises comparativas entre cursos a partir de cálculos sobre as taxas de evasão; e, análise do impacto das políticas públicas para a permanência dos estudantes. Embora uma das categorias se aproxime do objeto de investigação dessa pesquisa - razões apresentadas por estudantes para desistência ou permanência no curso – nenhum dos artigos faz uso do mesmo referencial teórico utilizado nesta dissertação.

Na continuidade, apresentamos acerca do triângulo didático-pedagógico e o instrumento de análise utilizado nesta investigação, a Matriz do Estudante M(E).

## 2 TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E A MATRIZ DO ESTUDANTE

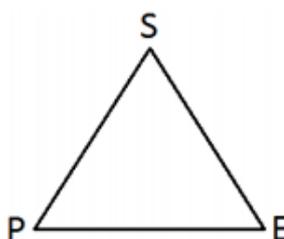
### 2.1 TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Nesta investigação procuramos compreender aspectos que caracterizam a evasão e a permanência em um curso de licenciatura em Química, de uma Universidade pública do Paraná, mediante depoimentos de sujeitos evadidos e formados.

Os dados coletados foram alocados em um instrumento analítico denominado de Matriz do estudante M(E), instrumento este que foi originado a partir da teoria das relações com o saber de Charlot (2000), e do modelo representacional da sala de aula de Chevallard (2005).

Respaldados em estudos anteriores como os de Chevallard (1991) e Gauthier *et al* (2006), Arruda e Passos (2015) buscaram ampliar a compreensão desse modelo da relação educativa e estabeleceram um modelo para a sala de aula que fosse capaz de explicar as relações existentes entre os sujeitos envolvidos em uma instituição de ensino (Figura 1).

**Figura 1** - Triângulo didático-pedagógico



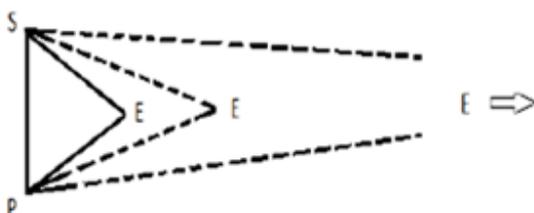
**Fonte:** Arruda e Passos (2015)

A Figura 1 é constituída por 3 vértices em que P representa o professor, E o estudante e S o saber. As arestas são interpretadas por estes atores, como sendo as relações entre esses atores representados no triângulo.

P-E representa a relação do professor com os estudantes e representa o ensino;  
E-S representa a relação dos estudantes com o saber e representa a aprendizagem;  
P-S representa a relação do professor com o conteúdo da disciplina.  
(ARRUDA; PASSOS, 2015, p. 5).

Em outra representação, Arruda e Passos (2015) simulam uma situação de evasão (Figura 2), em que o ponto E, o estudante, se afasta dos outros dois. Essa representação também indica que a evasão pode ter ocorrido devido a problemas nas relações entre E com P, relação do estudante com o professor – relação de ensino; na relação de E com S, relação do estudante com o conteúdo – relação de aprendizagem; na relação de ambos os segmentos ou devido a fatores externos, tais como: doenças, falta de acesso por meio do transporte, distância, condições financeiras, etc. Em resumo, a representação da Figura 2 indica que a evasão é um rompimento da estrutura de relações proposta pelo triângulo didático-pedagógico, por razões que podem ser internas ou externas.

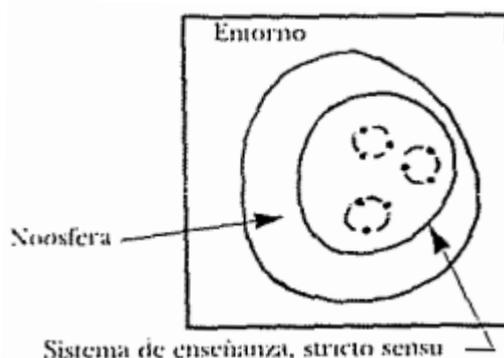
**Figura 2** - Representação da evasão do estudante E



**Fonte:** Arruda e Passos (2015)

Como é nosso objetivo compreender as razões que causaram o rompimento da estrutura de relações proposta pelo triângulo didático-pedagógico (evasão), ou as razões que fortalecem tais relações (permanência), adotamos um modelo capaz de explicar essas relações. Trata-se de um esquema adaptado a partir do sistema didático criado por Chevallard (1991). Para ser possível o saber chegar aos estudantes, é necessário haver um consenso entre todos os “atores” envolvidos, sendo eles: governo, pais, especialistas e docentes, sobre quais conhecimentos devem ou deveriam ser de acesso aos estudantes. Tal consenso é sobre o objetivo de tornar possível a junção do conhecimento cotidiano a outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento advindo da escola, pensando sobre a influência na vida diária do estudante. A organização desse sistema de ensino está presente no que Chevallard (1991) denomina de Noosfera. É nessa região que ocorre a conexão entre o sistema de ensino (*Sistema de enseñanza, stricto sensu*) e a sociedade (Entorno), como representado na Figura 3.

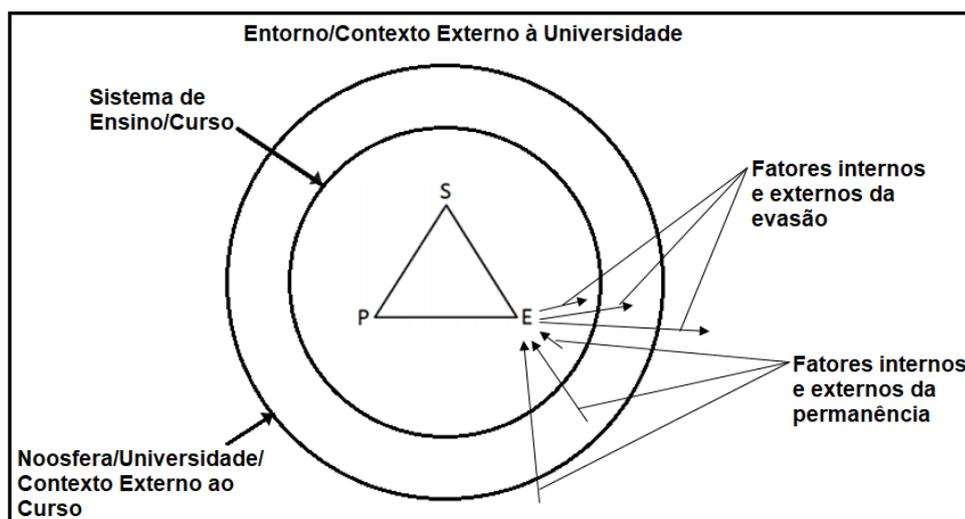
**Figura 3** - Sistema de ensino de Chevallard



**Fonte:** Chevallard (1991, p. 28)

De acordo com o exposto sobre o sistema de ensino desenvolvido por Chevallard (1991), ampliamos a representação inserindo fatores externos que poderiam influenciar no distanciamento do ponto E dos outros atores envolvidos ou aproximar o estudante, tanto de P quanto de S. Em outros termos, essa aproximação poderia ser expressa pela relação fortalecida de E com S, representando a relação do estudante com o saber; de E com P, representando a relação do estudante com o professor; ou ainda por fatores externos que fortaleceriam estas arestas. Esse modelo segue representado na Figura 4.

**Figura 4** - Representação dos fatores externos que podem enfraquecer ou fortalecer a conexão entre o ponto E e os demais atores<sup>1</sup>



**Fonte:** adaptada a partir de Arruda e Passos (2015) e Chevallard (1991, p. 28)

<sup>1</sup> Discussão realizada no Grupo de Pesquisa – EDUCIM.

As setas que partem do ponto E, na Figura 4, apontam para o sistema de ensino (curso); noosfera (universidade) e o entorno (contexto externo à universidade), e representam possíveis fatores caracterizadores da evasão; as setas que apontam no sentido contrário representam possíveis fatores caracterizadores da permanência do sujeito no curso. O círculo interno representa o sistema de ensino em que o sujeito está inserido, neste caso, representa o curso de ingresso. O círculo subsequente representa a noosfera, que neste estudo se refere à universidade, contexto externo ao curso.

Neste estudo consideramos que podem existir distintos fatores que caracterizam a evasão ou a permanência de estudantes em um curso. Tais aspectos podem estar relacionados a fatores internos ao curso, que são aqueles que fazem parte das relações existentes entre E com P, E com S e P com S, ou seja, das relações que ocorrem no sistema didático. Também consideramos a existência de fatores externos ao curso, no entanto, internos a universidade, como por exemplo, estrutura física da IES; programas de apoio à formação e pela existência de fatores externos à universidade que são aqueles pertencentes ao cotidiano dos sujeitos e que de algum modo influenciam na decisão de evadir ou permanecer no curso.

Sobre o entendimento das possíveis influências dos fatores externos no triângulo didático-pedagógico, cita-se:

Para manter a estabilidade ou não do triângulo, os fatores externos estarão sempre atuando para estabilizar ou desestabilizar. A estabilidade do “triângulo” depende de fatores externos, assim como afirmava Chevallard. A sociedade (os discursos que estão na sociedade) que criam o laço. As razões que estão fora (como: casou, teve filhos, emprego, etc.), serve para desestabilizar. A estabilidade do cara que continua estudando, tem o externo que também está influenciando. Exemplo: o cara que estuda e não trabalha, tem o pai que o mantém, nesse caso ele tem uma estabilização garantida. Isso é o externo que está influenciando. (ARRUDA, 2018, p. 205).

O trecho mencionado acima por Arruda (2018) é oriundo de uma gravação de áudio em uma reunião no grupo de estudos, no momento em que o autor explanava sobre a influência dos fatores externos no triângulo didático-pedagógico. A gravação foi então transcrita e por fim denominada de memória. Utilizamos a memória neste trabalho, pois se trata de um dado, devido à nele serem registrados todos os fatos do modo como realmente ocorreram. O termo “memórias”

é embasado nos jornais de pesquisa, sendo usado por muitos pesquisadores como um modo diferente para coleta de dados. Como método de coleta de dados pode ser considerado um diário, pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo: é uma ferramenta na qual o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto às regras e as exigências ortográficas (PASSOS *et al.*, 2008).

Na continuidade apresentamos e discutimos a M(E), que é constituída de três linhas e três colunas, sendo que cada linha representa uma das relações com o saber, sendo elas: a relação epistêmica, a pessoal e a social. As três colunas são representadas pelas arestas do triângulo didático-pedagógico, que são as relações com o ensino, a aprendizagem e o conteúdo.

## 2.2 MATRIZ DO ESTUDANTE

A M(E) trata das percepções dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, “[...] professores e estudantes falam e percebem o mundo escolar de formas diferentes” (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 98).

Segundo os autores Arruda e Passos (2017), os docentes e estudantes falam e observam o mundo de diversas formas: muitas vezes analisam e refletem sobre as atividades presentes no mundo, expressam emoções e sentimentos pelos fatos ocorridos, expõem os princípios e valores com que julgam os fatos. Os autores acima citados constataram que a relação com o saber, ou de modo mais restrito, a relação com o mundo escolar, pode ser elencada em três tipos, denominando-as de: relações epistêmicas, relações pessoais e relações sociais, sendo apresentadas suas definições no Quadro 1 e simbolizadas pela sigla R3 pelos autores.

### **Quadro 1 - Relações epistêmicas, pessoais e sociais com o mundo escolar (R3)**

- |  |
|--|
| <p>a) Relação epistêmica: o sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar quando utiliza discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo etc.</p> <p>b) Relação pessoal: o sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc.</p> <p>c) Relação social: finalmente, o sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo etc.</p> |
|--|

valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer) etc.
---

**Fonte:** Arruda e Passos (2017, p. 99)

Os autores consideram que essas três relações com o saber podem ser distinguidas, embora usualmente surjam misturadas nas falas dos sujeitos e estão presentes na relação do sujeito com o mundo escolar, são também três modos possíveis pelos quais os discursos deles podem ser analisados.

Considerando que estas relações estão presentes no sistema didático, Arruda, Lima e Passos (2011) articularam tais ideias originando a primeira Matriz, a Matriz do Professor M(P), que expressa a ação docente a partir de relações epistêmicas, pessoais e sociais com o seu aprendizado, o ensino que pratica e com a aprendizagem do estudante.

Vale destacar que foram elaboradas outras Matrizes, como as apresentadas na Figura 5 e que estão em estudo no grupo de pesquisa EDUCIM. Todos esses instrumentos integram as relações epistêmicas, pessoais e sociais definidas e expostas no Quadro 1, com o modelo do triângulo didático-pedagógico (Figura 1).

**Figura 5 - Matrizes**

	P-S	P-E	E-S
Ep			
Pe			
So			

2(a)

	E-P	E-S	P-S
Ep			
Pe			
So			

2(b)

	S-E	S-P	P-E
Ep			
Pe			
So			

2(c)

**Fonte:** Arruda e Passos (2015)

A Matriz 2(a) trata da Matriz do Professor, identificada como M(P), que se constitui a partir dos efeitos causados pela ação docente em sala de aula, sendo assim, ela objetiva focar o mecanismo de funcionamento do triângulo didático-pedagógico, sob a perspectiva do docente. A Matriz 2(b) foi denominada de Matriz do Estudante, ou M(E), e se constitui a partir dos efeitos causados pela ação discente em sala de aula, objetivando focar no mecanismo de funcionamento de acordo com a perspectiva do estudante. E por fim, a Matriz 2(c), denominada de Matriz do Saber M(S), se constitui a partir dos efeitos da ação (indireta) do saber em

sala de aula, objetivando focar nos documentos, objetos e atividades que influem de algum modo no mecanismo de seu funcionamento, como explicam os autores.

Nesta pesquisa faremos uso da Matriz do Estudante M(E), elaborada por Arruda, Benício e Passos (2017), que possibilita categorizar o discurso e ações dos estudantes. No Quadro 2 apresentamos a Matriz do Estudante, instrumento que possibilitou a alocação das falas dos sujeitos entrevistados. Foi possível alocar as falas tanto dos formados quanto dos evadidos, pois ambos deram seus relatos considerando o contexto no qual ainda eram estudantes.

**Quadro 2 - Matriz do Estudante**

Percepções/ ações do estudante  Relações com o saber	1 A respeito do professor e seu ensino (Segmento E-P)	2 A respeito de sua aprendizagem (Segmento E-S)	3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/ profissionais (Segmento P-S)
<b>a</b> <b>Epistêmico</b> <b>(Conhecimento)</b>	Célula 1a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre o ensino praticado pelo professor	Célula 2a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre os saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com os saberes escolares/profissionais
<b>b</b> <b>Pessoal</b> <b>(Sentido)</b>	Célula 1b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais
<b>c</b> <b>Social</b> <b>(Valor)</b>	Célula 1c Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2c Diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais

**Fonte:** Arruda, Benício e Passos (2017)

No Quadro 3 apresentamos os descritores da M(E), expostos por Arruda, Benício e Passos (2017), os quais possibilitaram categorizar os discursos e ações dos estudantes.

**Quadro 3 - Descritores da Matriz 3x3 do Estudante**

Descritores da Coluna 1 – Percepções/ações dos estudantes a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)
Célula 1a. Diz respeito ao pensamento do estudante sobre o ensino praticado pelo professor. Inclui a compreensão do estudante sobre os procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota, de seus objetivos de ensino, de suas avaliações, de sua racionalidade nas correções das provas, trabalhos etc. Diz respeito à busca por parte do estudante de razões objetivas que expliquem a ação do professor em sala de aula e deem racionalidade ao seu ensino.

<p>Célula 1b. Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor. Ao seu envolvimento e interesse quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota e seu estilo de ensino. Como o estudante sente o modo como o professor se relaciona com ele e com os demais estudantes. O quanto o estudante gosta ou não gosta da aula e do professor; o quanto quer ou não permanecer neste ensino. Trata-se do sentido que o estudante atribui à sala de aula e às relações interpessoais que nela ocorrem.</p>
<p>Célula 1c. Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor. Inclui suas crenças a respeito do papel do professor e do ensino, enquanto atividade social e interativa; o quanto partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do ensino, do professor e da escola.</p>
<p><b>Descritores da Coluna 2 – Percepções/ações dos estudantes a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S).</b></p>
<p>Célula 2a. Diz respeito ao pensamento do estudante sobre o conteúdo ou, de uma forma mais geral, aos saberes profissionais, que está aprendendo e à sua própria aprendizagem. Como ele compreende e utiliza os principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos criados para a compreensão do mundo natural. Como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Inclui as maneiras como realiza e avalia sua aprendizagem; que ações e estratégias o estudante adota para aprender mais e resolver suas dificuldades de aprendizagem seja recorrendo aos livros, ao professor ou a colegas; a sua relação com os materiais instrucionais, livros, experimentos, instrumentos e outras fontes de saber; as maneiras como realiza o planejamento de sua aprendizagem e seu desenvolvimento escolar.</p>
<p>Célula 2b. Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo e à sua própria aprendizagem. O quanto gosta ou não gosta dos saberes escolares e quanto se identifica como aprendiz. Relaciona-se ao desejo de saber e aprender; ao seu interesse, envolvimento emocional e curiosidade para aprender sobre fenômenos do mundo natural e sobre o mundo escolar; a como se auto avalia como estudante e como sua aprendizagem o afeta emocionalmente; como trabalha suas inseguranças em relação às suas dificuldades de aprendizagem; ao sentido pessoal que atribui ao ato de aprender e quanto isso influi em sua identidade como aprendiz.</p>
<p>Célula 2c. Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo, ao aprendido enquanto um valor em si, que o induz e o mobiliza para aprender mais. Inclui seus sentimentos em relação à aprendizagem, enquanto atividade social e interativa; às dificuldades e inseguranças pessoais em relação à própria aprendizagem, produzidas em decorrência da interação com os outros (colegas, pais, professores, administradores etc.). Inclui suas crenças a respeito do papel da escola e da aprendizagem em sua vida profissional futura; o quanto partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam de uma aprendizagem real e duradoura.</p>
<p><b>Descritores da Coluna 3 – Percepções/ações dos estudantes sobre a relação do professor com os saberes profissionais (segmento P-S).</b></p>
<p><b>Descritores da Coluna 3 – Percepções/ações dos estudantes a respeito de sua aprendizagem (segmento P-S).</b></p>
<p>Célula 3a. Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com o conteúdo. Se o professor demonstra conhecimento a respeito dos principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos da disciplina que ensina, nas aulas e nas avaliações. Se o professor transmite domínio e segurança pessoal em relação ao conteúdo. Se o professor demonstra ter conhecimento dos locais em que o conteúdo pode ser encontrado, como livros, bibliotecas, mídias, internet etc.</p>
<p>Célula 3b. Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação pessoal do professor com o conteúdo. Se o professor gosta/não gosta e demonstra envolvimento e interesse com a disciplina que ministra. Ao sentido que o conteúdo adquire para o professor e o quanto determina sua identidade profissional. Se o professor busca aprender sempre mais sobre o conteúdo que ministra.</p>
<p>Célula 3c. Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com o conteúdo. Se o professor dá valor à sua formação, se procura melhorá-la. Se o professor partilha de uma comunidade de educadores e dos eventos que esta realiza. Se ele mantém relação com as pessoas e instituições que detêm o conhecimento (outros professores, escolas, Universidades). O quanto ele partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do conteúdo e de sua profissão. A relação do professor com o conteúdo e com a profissão pode apontar valores e influenciar o estudante.</p>

**Fonte:** Arruda, Benício e Passos (2017)

Como estamos buscando uma compreensão dos fenômenos evasão e permanência, considerando que diversos fatores foram mencionados nas entrevistas com os evadidos e formados, muitos deles para além das relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino, a aprendizagem e o conteúdo, fez-se necessário estudar tais aspectos considerando-os nesta pesquisa como fatores externos. Os modelos que englobam tais aspectos serão discutidos no Capítulo 4.

Diante dos referenciais expostos e dos objetivos pretendidos, na próxima seção apresentamos o encaminhamento metodológico.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico, iniciamos descrevendo as características de uma pesquisa qualitativa e os critérios para uso da análise de conteúdo e na sequência apresentamos o contexto da pesquisa e os instrumentos usados para a coleta de dados.

#### 3.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação qualitativa já ganhou muito destaque em estudos contemporâneos de muitas áreas. Segundo Lüdke e André (1986), para realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário que se faça a confrontação entre dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico a respeito do assunto tratado. Optamos nesta investigação por usá-la juntamente com a Análise de Conteúdo, que será apresentada posteriormente.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa refere-se à análise e produção de textos, envolvendo assim transcrições de entrevistas ou notas de campo e materiais analíticos. Investigação direcionada para análise de casos reais em que são considerados todos os aspectos do contexto ao qual o objeto de estudo encontra-se inserido. Nesta pesquisa, a análise é em relação às percepções dos sujeitos, considerando as circunstâncias do ambiente ao qual se encontravam enquanto estavam presentes na instituição de ensino.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é constituída por cinco características: I. A fonte principal dos dados é o ambiente natural; II. É descritiva; III. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que apenas pelos resultados; IV. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; V. A importância do significado.

A investigação qualitativa se constitui como um método de análise indutiva e também intuitiva, por não seguir um “protocolo de diretrizes”, leis, postulados, hipóteses ou teorias para que a questão de estudo possa ser respondida. É tida como um método de investigação munido de aleatoriedade, em que a direção é traçada conforme se vai caminhando, e então começa a ganhar forma o que se encontra em estudo, não se tratando apenas de juntar dados e

informações a fim de se somar e chegar em uma resposta absoluta, trivial e já possivelmente esperada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta investigação foram realizadas entrevistas com os evadidos e formados de um curso de Licenciatura em Química em busca de caracterizar os fenômenos evasão e permanência. O investigador transcreveu as entrevistas na íntegra, as falas dos sujeitos continham relatos sobre suas perspectivas futuras, sobre seus sentimentos em relação ao curso, em relação à instituição, aos professores, aos colegas, às dificuldades, ou seja, a aspectos que poderiam estar relacionados à decisão de evadir ou permanecer no curso.

Para a coleta de dados na presente pesquisa, seguimos as normas estipuladas pelo Comitê de Ética, realizando a vinculação do projeto à Plataforma Brasil e obtendo o número relativo à aprovação (Parecer Consubstanciado nº 1.784.148 - 20/10/2016 - CAAE: 56084216.5.0000.5231). O autor esclareceu para cada sujeito que sua imagem estaria assegurada por documentos contratuais, que se trata do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, presente no Anexo A, e que os resultados colhidos e divulgados o manteria em anonimato. O Termo de Consentimento, como cita Flick (2009), é constituído de critérios que precisam ser cumpridos para classificar um sujeito como apto ou não apto para participar da pesquisa.

Todos os sujeitos entrevistados tinham idade superior a dezoito anos, e concordaram em participar da pesquisa, estando cientes dos termos que garantiam a confidencialidade, indo de acordo ao estabelecido por Flick (2009) para a investigação qualitativa. Sendo assim, nesta pesquisa foi realizada a codificação dos sujeitos e de suas falas, para minimizar qualquer possibilidade de reconhecimento dos mesmos.

De modo a seguir os métodos da investigação qualitativa, em seguida fez-se a análise das transcrições de cada entrevista por meio da Análise de Conteúdo (AC), que é um instrumento analítico constituído por um conjunto de métodos sutis que se aplicam aos mais diversos discursos. Para o nosso caso, as transcrições das entrevistas foram analisadas buscando por elementos que caracterizassem a evasão e a permanência no curso de Licenciatura em Química.

O uso da Análise de Conteúdo está fundamentado na interpretação pessoal do agente que conduz a investigação, visto que, como cita Moraes (1999, p. 3) referindo-se ao uso do instrumento, “não é possível uma leitura neutra”.

A Análise de Conteúdo é organizada por três etapas, como cita Bardin (2016), a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos.

A primeira etapa da Análise de Conteúdo consistiu-se na pré-análise, etapa em que são selecionados documentos a serem analisados. Nesta pesquisa esses documentos foram as entrevistas transcritas. Segundo Bardin (2016, p. 125), esta fase possui três objetivos, sendo eles, a “escolha dos documentos que serão analisados; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação”. Para o autor, esses objetivos não se sucedem cronologicamente como apresentados, podendo assim serem estabelecidos em qualquer ordem.

Em segundo, realizou-se a denominada leitura “flutuante”. Para Bardin (2016), recebe este nome pelo processo de leitura ser análogo a como ocorre na área da psicanálise, em que o investigador deixa-se invadir por impressões e orientações do material que está analisando. Após esta leitura inicial e posterior análise das transcrições, formou-se o chamado *corpus*, “um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126).

A segunda etapa denominada de exploração do material é dependente da pré-análise, pois se leva em consideração que as operações da primeira etapa já estão concluídas. Etapa que também é definida pela codificação e categorização em função dos aspectos até então definidos.

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas, quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 2016, p. 131).

Segundo Bardin (2016), a codificação é realizada seguindo regras precisas dos dados brutos, processo que é apresentado como a agregação, enumeração, em que é possível alcançar uma representação do conteúdo, tornando

suscetível o esclarecimento das características do texto para o analista, que por fim podem ser usados como índices.

Nesta investigação os sujeitos foram codificados da seguinte forma: a letra E refere-se ao sujeito evadido; o número seguinte refere-se à classificação sequencial de acordo com o ano de ingresso.

Os formados foram codificados pela letra F, também seguido por uma numeração sequencial de acordo com seu ano de ingresso.

Os fragmentos presentes nas falas dos sujeitos, quando possível, foram alocadas em categorias *a priori* da M(E), em que cada setor é definido como no Quadro 2. Quando não foi possível fazer a alocação, foram estabelecidas categorias *a posteriori*, que surgiram do processo de análise, que são denominadas de categorias emergentes e que nesta pesquisa fazem parte do contexto externo.

A última etapa da análise é referente ao tratamento dos resultados e interpretação. Segundo Bardin (2016), o pesquisador pode inferir sobre suas interpretações de acordo com os dados obtidos, sendo que é nesta etapa que textos são produzidos no intento de justificar as características contidas nas UA e justificar a alocação das unidades para cada categoria *a priori* ou *a posteriori*/emergentes.

Na sequência apresentamos o contexto da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS

Na presente subseção, descrevemos o contexto da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados. Em um primeiro momento, foi solicitado a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade em questão relatórios a respeito das situações dos sujeitos ingressantes no curso de Licenciatura em Química dos anos de 2010 a 2014<sup>2</sup>. Neste relatório constavam o nome completo, email, número do telefone de contato e número de matrícula dos evadidos e formados: formas de ingressos, se por cota universal, vestibular, cota de escola pública, cota de negro ou pardo oriundo de escola pública, por intermédio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e também sua trajetória particular, se cursando, formado, formado

---

<sup>2</sup> Optamos por esse intervalo de anos, uma vez que tínhamos dados representativos de 5 turmas formadas.

ativo - colou grau em licenciatura e está cursando outra graduação na instituição - ou evadido, desde o seu ingresso no curso até junho de 2018.

Com os dados do relatório, foi possível contabilizar o número de evadidos por ano de ingresso, como apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4** - Número de ingressantes e evadidos até junho de 2018

<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Número de ingressantes</b>	<b>Número de evadidos até junho de 2018</b>	<b>Evasão em porcentagem</b>
2010	40	25	62,50%
2011	48	27	56,25%
2012	33	20	60,60%
2013	31	19	61,29%
2014	38	19	50,00%

**Fonte:** o próprio autor

Observando o Quadro 4, notamos que o percentual de estudantes que evadiram ingressantes de 2010 a 2014 foi igual ou superior a 50%. Outra observação a ser realizada é que nos anos de 2012, 2013 e 2014 o número de ingressantes foi menor que o número de vagas ofertadas – 40 vagas. No ano de 2011 o número de ingressantes foi maior devido às vagas disponibilizadas para portadores de diplomas.

Por meio dos relatórios fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação, vieram também dados referentes aos tipos de evasão, apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** - Categorias de evasão e suas descrições

<b>Categorias de Evasão<sup>3</sup></b>	<b>Descrição</b>
<b>Cancelamento de matrícula</b>	O cancelamento de matrícula ocorre quando o sujeito o solicita por escrito.
<b>Desistente</b>	É considerado desistente o sujeito que não renova a matrícula dentro dos prazos previstos, salvo motivo justificado e comprovado.

<sup>3</sup> Art. 43. A matrícula será cancelada ou recusada, conforme o caso, quando: I. o estudante solicitar por escrito; II. o estudante tiver sido, em processo disciplinar, condenado à pena de exclusão; III. o estudante não tiver renovado a matrícula dentro dos prazos previstos, salvo motivo justificado e comprovado, a critério da Pró-Reitoria de Graduação, quando houver vagas ou possibilidade de sua absorção no curso, ouvido o respectivo Colegiado; IV. o estudante não tiver concluído o curso de graduação no prazo máximo fixado para a integralização do respectivo currículo; V. apresentar irregularidade na documentação inerente ao ensino médio ou equivalente ou quanto à identificação utilizada no processo seletivo de ingresso; VI. for constatada a infringência dos artigos 39 e 40 deste Regimento. VII. O estudante que for reprovado em todas as atividades acadêmicas por nota e frequência durante 1 (um) ano letivo ou por 2 (dois) semestres consecutivos, desde que não esteja amparado legalmente. (inciso incluso através da resolução CU nº 133/2008) Parágrafo único. Nos casos previstos nos incisos IV e V, o cancelamento ou recusa da matrícula só poderá dar-se após a apreciação da manifestação do estudante em processo administrativo próprio.

<b>Abandono</b>	É considerado abandono, quando o sujeito é reprovado em todas as atividades acadêmicas por nota e frequência durante 1 (um) ano letivo ou por 2 (dois) semestres consecutivos, desde que não esteja amparado legalmente.
-----------------	--

**Fonte:** Broietti, Souza e Arrigo (2016)

Para o Quadro 5, cabe a ressalva que, diante do período pesquisado, não foram encontrados sujeitos que evadiram por trancamento de matrícula e transferência interna.

No Quadro 6 é apresentada a relação dos ingressantes dos anos de 2010 a 2014 com o tipo de evasão.

#### **Quadro 6 - Relação evadidos *versus* tipo de evasão**

	<b>Cancelamento de Matrícula</b>	<b>Desistência</b>	<b>Abandono</b>	<b>Total</b>
2010	4	10	11	25
2011	5	7	15	27
2012	8	5	7	20
2013	5	2	12	19
2014	8	6	5	19

**Fonte:** o próprio autor

Os dados coletados e que foram apresentados são advindos dos relatórios fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade já mencionada. Dados estes que apenas tratam dos sujeitos evadidos de modo quantitativo, classificando-os de acordo com seu tipo de evasão. Diante de tais inquietações, decidimos dar início a esta investigação, que busca caracterizar os fenômenos evasão e permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL, mediante entrevistas realizadas com sujeitos evadidos e formados do curso.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, nesta modalidade de entrevista “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2015, p. 75), possibilitando assim, intervir a qualquer momento, no intuito de encontrar respostas para a problemática central. As questões norteadoras seguem expostas nos Quadros 7 e 8. Alguns sujeitos no momento da coleta encontravam-se morando em outras cidades e quando não foi possível o contato pessoal, estes responderam às questões por outros meios de comunicação, como Facebook, WhatsApp ou ainda por e-mail.

**Quadro 7** - Questões norteadoras da entrevista para os evadidos

- |    |   |
|----|---|
| 1. | Por que você quis fazer Licenciatura em Química?                  |
| 2. | O que levou você a não permanecer no curso?                       |
| 3. | Você cursou outra graduação após sair da Licenciatura em Química? |
| 4. | Se sim. Qual? O que te levou a optar por tal curso?               |
| 5. | Se não. Por quê?  |

**Fonte:** o próprio autor

**Quadro 8** - Questões norteadoras da entrevista para os formados

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Por que você quis fazer Licenciatura em Química?   |
| 2. | O que levou você a permanecer (concluir) no curso? |

**Fonte:** o próprio autor

No Quadro 9 é apresentada a codificação dos sujeitos evadidos de acordo com o ano de ingresso. O ano de 2010 apresentou 25 evadidos, sendo assim a codificação foi realizada de E1 até E25. Do mesmo modo foi realizado para os outros anos, iniciando a codificação numérica a partir da última codificação do ano anterior.

**Quadro 9** - Codificação dos evadidos e seus respectivos anos de ingresso

Ano de ingresso				
2010	2011	2012	2013	2014
E1 até E25	E26 até E52	E53 até E72	E73 até E91	E92 até E110

**Fonte:** o próprio autor

O total de evadidos contabilizados pela listagem disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação foi de 110. Foi tentado estabelecer contato com os 110 evadidos, porém 20 sujeitos retornaram as mensagens com o objetivo de participar das entrevistas.

Por meio dos mesmos relatórios fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, referente às situações dos ingressantes dos anos de 2010 a 2014, foi possível contabilizar os formados até junho de 2018, quantidade expressa no Quadro 10.

**Quadro 10** - Número de formados até junho do ano de 2018

Ano de Ingresso	Número de ingressantes	Número de formados até junho de 2018
2010	40	14
2011	48	18
2012	33	10
2013	31	5

2014	38	1
------	----	---

**Fonte:** o próprio autor

O total de formados contabilizados por meio da listagem fornecida pela Pró-Reitoria de Graduação foi de 48. Logo se tentou estabelecer contato com os 48 formados, sendo que 15 sujeitos retornaram as mensagens com o objetivo de participarem da entrevista.

No Quadro 11 é apresentada a codificação realizada pelo pesquisador para os formados.

#### **Quadro 11 - Codificação dos formados e seus respectivos anos de ingresso**

<b>Ano de ingresso</b>				
2010	2011	2012	2013	2014
F1 até F14	F15 até F32	F33 até F42	F43 até F47	F48

**Fonte:** o próprio autor

Para este estudo, foi realizada uma análise das entrevistas de 35 sujeitos, sendo 20 evadidos e 15 formados. No Quadro 12 apresentamos a codificação dos evadidos entrevistados.

#### **Quadro 12 - Ano de ingresso e codificação do evadido**

<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Codificação</b>
2010	E2
	E5
	E7
	E20
2011	E31
	E36
	E45
	E47
2012	E61
	E66
	E70
	E71
2013	E81
	E75
	E83
	E84
2014	E92
	E95
	E99
	E100

**Fonte:** o próprio autor

No Quadro 13 apresentamos a codificação dos formados entrevistados.

**Quadro 13** - Ano de ingresso e codificação do formado entrevistado

Ano de Ingresso	Codificação
2010	F2
	F4
	F7
	F10
2011	F15
	F17
	F21
	F25
2012	F34
	F33
	F38
	F40
2013	F43
	F47
2014	F48

**Fonte:** o próprio autor

A codificação das falas dos sujeitos evadidos e formados deu-se do seguinte modo: a codificação E5.1, por exemplo, refere-se ao quinto sujeito evadido ingressante em 2010, sendo que o número 1 refere-se à unidade de análise (UA) 1 de sua entrevista. As UA são frases que constituem o *corpus*, ou seja, são frases que foram fragmentadas e que foram retiradas do *corpus*. Para as próximas unidades de análise alterou-se apenas o último algarismo, como por exemplo, para a unidade 2 desse indivíduo: E5.2. Do mesmo modo foi realizado para os formados.

As falas dos sujeitos evadidos e formados, que originaram as UA que indicam algum sentido, foram categorizadas de acordo com a compreensão dos pesquisadores, considerando os descritores de cada setor da M(E).

A seguir, no capítulo 4, apresentamos a análise dos dados e as discussões.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados das análises das entrevistas dos sujeitos evadidos e formados do curso de Licenciatura em Química da UEL.

Para análise e interpretação dos dados, foram alocadas as falas dos sujeitos de acordo com a compreensão do pesquisador, levando-se em consideração as definições dos descritores de cada setor presente na M(E).

### 4.1 MATRIZ DA EVASÃO

É mostrado nesta subseção os elementos que possivelmente caracterizaram a evasão dos sujeitos no curso de Licenciatura em Química. A M(E) é um instrumento que permite investigar as relações com o saber de estudantes em sala de aula, ou seja, investiga as relações epistêmicas, pessoais e sociais com ensino desenvolvido pelo professor; com a aprendizagem dos estudantes e o conteúdo a ser ensinado. A Matriz do Estudante para evasão representa apenas o contexto do referido curso, ou seja, trata-se de fatores internos ao curso de Química e não apenas à sala de aula ou a uma disciplina específica.

Primeiramente vamos apresentar as células da M(E) junto das UA alocadas e a justificativa para alocação das mesmas. Logo em seguida apresentaremos a M(E) junto das porcentagens que cada célula representou.

A célula 1a refere-se a compreensão do estudante sobre os procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota, de seus objetivos de ensino, de suas avaliações, de sua racionalidade nas correções das provas, trabalhos, etc. Encontram-se aqui falas que remetem aos pensamentos dos estudantes quando demonstram suas (in)satisfações quanto ao método de ensino utilizado pelo professor. Na sequência apresentamos o Quadro 14 com as falas classificadas neste setor, oriundas das entrevistas dos sujeitos quando questionados acerca dos motivos que os levaram a evadir. Neste setor foram alocadas 4 UA.

**Quadro 14** - Unidades de análise com justificativas (setor 1a Matriz Evasão)

Unidades de análise	Justificativa
[...] os professores (não todos, claro) cobravam totalmente diferente do que haviam nos ensinado. E47.12	Pensamento do estudante sobre o ensino praticado pelo professor. Inclui a compreensão do estudante sobre os procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota, de seus objetivos de ensino, de suas avaliações, de sua racionalidade nas correções das provas, trabalhos etc.
[...] saí muitas vezes chorando da sala por falta de flexibilidade dos professores na correção da prova, que zerava exercício todo por um erro de sinal, por exemplo, mas não considerava nada do que havia feito, que de certa forma mostrava que havia entendido o contexto geral. E47.13	
Saí do curso por vários motivos [...], mas principalmente por perceber que por mais que estudássemos para as provas, passasse madrugada estudando, fazia listas de exercícios, não tinha êxito nas provas, mas não por que não sabia nada, mas por que os professores (não todos, claro) cobravam totalmente diferente do que havia nos ensinado. E47.21	
[...] muitas vezes não tinha resultado por despreparo de alguns professores, que não explicava direito a matéria e cobrava rigidamente na prova. E47.25	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 1b refere-se aos aspectos pessoais, relação pessoal do estudante com o docente e sentimentos em relação ao ensino exercido por ele. Se gosta ou não do docente, do curso e o quanto quer ou não permanecer neste ensino. O sentimento do estudante de como o professor se relaciona com ele e com os demais estudantes, o envolvimento e interesse quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota e seu estilo de ensino. Trata do sentido que o estudante atribui à sala de aula e às relações interpessoais que nela ocorrem. Neste setor foram alocadas 3 UA que são apresentadas no Quadro 15.

**Quadro 15** - Unidades de análise com justificativas (setor 1b da Matriz Evasão)

Unidades de análise	Justificativa
[...] tive dificuldade em 3 ou 4 matérias que estão com os mesmos professores há muito tempo e que não estimulam o aprendizado. E31.1	Como o estudante sente o modo como o professor se relaciona com ele e com os demais estudantes. Envolvimento e interesse quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota e seu estilo de ensino. Trata-se do sentido que o estudante atribui à sala de aula e às relações interpessoais que nela ocorrem. O quanto o estudante gosta ou não gosta da aula e do professor; o quanto quer ou não permanecer neste ensino.
[...] essa mesma professora em sala, quando queríamos tirar as dúvidas da lista de exercício, ela se irritava com as perguntas e nos tratava mal, e muitas vezes não resolvia os exercícios com a gente. E47.9	
Algumas questões prejudicaram de maneira extrema minha saúde mental e optei por sair. Entre elas relacionamento com os professores, E70.3	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 1c é referente às crenças do estudante a respeito do ensino praticado pelo professor, enquanto atividade social e interativa, o quanto partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do ensino, do professor e da escola. A percepção que o estudante atribui ao ensino exercido pelo docente e que tem seu fundamento a partir do meio que convive com outros estudantes ou família, sendo que também considera um comportamento que o docente deve ter em aula. Neste setor foram alocadas 4 UA, como é apresentado no Quadro 16.

**Quadro 16 - Unidades de análise com justificativas (setor 1c Matriz Evasão)**

Unidades de análise	Justificativas
[...] fazendo a lista de exercício que supostamente ia cair no exame. A professora de Cálculo I fez uma prova de exame injusta, pois cobrou vários exercícios que não havia sequer explicado nas aulas. E47.8	Inclui suas crenças a respeito do papel do professor e do ensino, enquanto atividade social e interativa; o quanto partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do ensino, do professor e da escola. Dá juízo de valor aos procedimentos didático-pedagógicos praticados pelo docente.
[...] ela [a professora] durante o exame falava frases tipo "esses alunos não estudam"; "dou zero mesmo"; "ninguém tira 10 comigo". O que isso para mim é uma atitude absurda por parte de um professor, que nos deixou apavorados! E47.10	
Muitos [professores] infelizmente não têm perfil de professor, o que reflete na sua metodologia de aula, de ensinar, de avaliar que reflete no nosso aprender. E47.17	
[...] infelizmente há uma grande rivalidade entre os docentes, uma competição desnecessária, professores que não te motivam a buscar melhoras, não existe contato professor aluno, onde quem devia te apoiar e te ajudar a crescer era na realidade quem te derruba, esnoba, ignora. E71.4	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2a se refere ao pensamento do estudante em relação ao conteúdo que precisa ser aprendido e à sua aprendizagem. É sobre seus obstáculos enfrentados e facilidades para aprender. Como ele compreende os métodos que utiliza para compreender os principais conceitos. Classificam-se aqui suas percepções quanto às facilidades e dificuldades em algumas disciplinas e/ou conteúdo, ou seja, como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Também retrataram a dificuldade que tiveram em seu aprendizado por meio da exposição dos fatos, explicando também os motivos de terem deixado o curso. Neste setor, foram alocadas 9 UA, como é apresentado no Quadro 17.

**Quadro 17 - Unidades de análise com justificativas (setor 2a Matriz Evasão)**

Unidades de análise	Justificativas
Tive muita dificuldade em algumas matérias, era exaustivo e reprovei várias vezes. E2.1	Atribuí o impacto emocional em relação aos conteúdos e/ou disciplinas. Demonstra sua dificuldade em determinados conteúdos e/ou disciplinas. Como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Demonstra sentimentos de frustração, impotência, que trazem a sensação de perda de tempo.
[...] evadi também porque fui aprovada em matérias como física I e II, calculo I, outras disciplinas específicas da Licenciatura, mas não era aprovada em matérias básicas como Química Geral II. E7.2	
[...] dificuldade em algumas matérias, que levaram a reprovação. E31.2	
Tive muitas dificuldades com a disciplina Cálculo I, em que precisei refazê-las por 4 anos que permaneci na UEL. E47.4	
Tentei fazer o reforço de matemática básica para que eu conseguisse superar essa dificuldade, mas como esse reforço acontecia no período da tarde e eu precisei trabalhar, não conseguia ir no reforço e nem me dedicar para os exercícios. E47.5	
Saí do curso por vários motivos. [...] O reprovar várias vezes no Cálculo foi um deles, percebi minha dificuldade com as exatas. E47.11	
Saí do curso por ter a sensação de "patinar, patinar e não sair do lugar", mesmo eu estando engajada na área E47.14	
[...] eu evadi por causa do nível de dificuldade do curso E61.1	
[...] evadi porque tive bastante dificuldade em aprender E81.2	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2b refere-se a como o estudante se avalia e como sua aprendizagem o afeta emocionalmente, o quanto gosta ou não gosta dos saberes escolares e o quanto se identifica como aprendiz, relaciona-se ao desejo de saber e aprender, ao seu interesse, envolvimento emocional e curiosidade para aprender sobre fenômenos do mundo natural e sobre o mundo escolar. O interesse pela Licenciatura, o gostar dos saberes docentes. Neste setor, foram alocadas 7 UA, como é apresentado no Quadro 18.

**Quadro 18 - Unidades de análise com justificativas (setor 2b Matriz Evasão)**

Unidades de análise	Justificativas
[...] o desgaste físico e psicológico que o curso traz. E7.1	A como se auto avalia como estudante e como sua aprendizagem o afeta emocionalmente. Relaciona-se ao desejo de saber e aprender; ao seu interesse, envolvimento emocional e curiosidade para aprender sobre fenômenos do mundo natural e sobre o mundo escolar. (O interesse pela Licenciatura, o gostar dos saberes docentes). A como se auto avalia como
[...] dificuldade em algumas matérias, [...] e posteriormente o desinteresse. E31.3	
Desisti do curso ao assistir aula de Psicologia da Educação pois me encantei pela área, e decidi mudar de curso, já que estava insatisfeita com a Química foi uma saída para continuar estudando e me formar. E47.18	
Ao assistir uma aula de Psicologia da Educação na Química, me identifiquei com a disciplina, o que me despertou interesse em estudar mais na área da Educação e percebi que tenho mais habilidade e afinidade com a área de humanas, e também o fato de querer ser docente. E47.19	

Primeiramente não era o curso que eu gostaria. E81.1	estudante e como sua aprendizagem o afeta emocionalmente. O quanto gosta ou não gosta dos saberes escolares e quanto se identifica
[...] Cálculo e física, odiava. E84.1	
No decorrer das aulas, percebi que não gostava tanto assim de química quanto imaginava, das três disciplinas que cursei, Cálculo, Física e Química, eu só gostava de Cálculo. Com isso, vi que estava no curso errado, na Universidade errada, no lugar errado. E92.11	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2c trata do valor que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo, ao aprendizado enquanto um valor em si, que o induz e o mobiliza a aprender mais. Retrata suas percepções quanto ao futuro que almejava, caso permanecesse no curso de Licenciatura. Indica se valorizam mais outros saberes. Mostra suas indignações quanto às expectativas que foram frustradas quando adentrou na universidade. Logo, trata de saberes referentes à profissão e não apenas do conteúdo em si. Neste setor, foram alocadas 6 UA, como é apresentado no Quadro 19.

#### **Quadro 19 - Unidades de análise com justificativas (setor 2c Matriz Evasão)**

<b>Unidades de análise</b>	<b>Justificativas</b>
[...] desisti por causa do mercado de trabalho. E61.2	Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo, ao aprendizado enquanto um valor em si, que o induz e o mobiliza para aprender mais. Dá juízo de valor quanto às características do curso. Faz juízo sobre o futuro profissional do referido curso. Dá um parecer sobre sua percepção acerca do mercado de trabalho do curso. Demonstra suas frustrações quanto ao tempo exigido para cursar determinadas disciplinas/estágios.
[...] a falta de interesse após descobrir como era realmente a vida de um profissional de química me fizeram repensar e procurar por sonhos antigos que eu tinha de certa forma desistido. E100.2	
A Química Licenciatura para mim tinha mais perfil de bacharel, e pouco voltado ao ensino. E47.24	
[...] uma competitividade entre os próprios alunos que foge do saudável, para isso existe mais uma questão, como entrei muito nova deveria ser algo fácil de lidar, mas não estava preparada ainda pra isso, ou seja, mais um fator foi ter entrado na universidade por pressão social e enquanto lá dentro compreendi que talvez não fosse o que realmente queria. E70.5	
Evadi por causa dos estágios obrigatórios do curso, que não seriam possível realizá-los pela carga de trabalho. E75.2	
Eu fui uma semana nas aulas para ver como era. Eu ainda queria medicina então estudava muito e matérias diferentes! Não permaneci por saber que não conseguiria levar as duas coisas, as matérias do cursinho e as matérias do curso de química! E83.2	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 3a refere-se ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com o conteúdo. Se o professor demonstra conhecimento a respeito dos principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos da disciplina que ensina, nas aulas e nas avaliações. Trata-se da

percepção do estudante de captar se o docente tem habilidade quanto ao conteúdo ou os saberes da profissão docente de modo mais abrangente. Considerando também se esses aspectos da relação são positivos ou negativos. Neste setor, foram alocadas 2 UA, como é apresentado no Quadro 20.

**Quadro 20** - Unidades de análise com justificativas (setor 3a Matriz Evasão)

Unidades de análise	Justificativas
[...] as aulas iniciais que nós tivemos me desmotivaram bastante, tivemos química geral se não me engano com duas professoras que não sabiam a matéria, tinham acabado de entrar na UEL. E100.1	Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com o conteúdo. Se o professor demonstra conhecimento a respeito dos principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos da disciplina que ensina, nas aulas e nas avaliações
[...] os alunos em sala de aula (não eu, pois não era um dos mais conhecedores em química) tinham que ajudar a corrigir os erros que a professora fazia sem ao menos perceber este fator. E100.3	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 3b é referente ao sentido que o estudante atribui para a relação do docente com a profissão e o conteúdo. Não encontramos UA que pudessem ser alocadas neste setor.

A célula 3c é referente ao valor atribuído pelo estudante sobre a relação que o docente tem com os saberes profissionais e o conteúdo, o quanto ele partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do conteúdo e de sua profissão. O estudante dá julgamento de valor se positivo ou negativo sobre essa relação e ainda capta os valores presentes na comunidade e da sociedade da qual faz parte. Neste setor, foram alocadas 2 UA, como é apresentado no Quadro 21.

**Quadro 21** - Unidades de análise com justificativas (setor 3c Matriz Evasão)

Unidades de análise	Justificativas
Alguns professores na Química não são licenciados, ou seja, não tiveram formação para serem professores! E47.16	O quanto ele partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam do conteúdo e de sua profissão. A relação do professor com o conteúdo e com a profissão pode apontar valores e influenciar o estudante.
[...] alguns professores não apareciam para a aula e nem sequer se justificavam. Claro que não estou generalizando, tive ótimos professores, mas foi a minoria, infelizmente. E92.8	

**Fonte:** o próprio autor

No Quadro 22 apresentamos as UA alocadas em cada célula da M(E), sendo também apresentada a porcentagem de unidades contidas em cada célula e o total.

**Quadro 22** - Alocação das UA na M(E) do curso de Licenciatura em Química para Evasão

<b>Percepções/ ações do estudante</b>  <b>Relações com o saber</b>	<b>1 A respeito do professor e seu ensino (Segmento E-P)</b>	<b>2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)</b>	<b>3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/ profissionais (Segmento P-S)</b>	<b>Total (%)</b>
<b>a Epistêmico (Conhecimento)</b>	(E47.12); (E47.13) (E47.21); (E47.25)  (10,81%)	(E2.1); (E7.2); (E31.2); (E47.4); (E47.5); (E47.11); (E47.14); (E61.1); (E81.2)  (24,32%)	(E100.1); (E100.3)  (5,40%)	(40,54%)
<b>b Pessoal (Sentido)</b>	(E31.1); (E47.9); (E70.3);  (8,10%)	(E7.1); (E31.3); (E47.18); (E47.19); (E81.1); (E84.1); (E92.11)  (18,91%)	0	(27,02%)
<b>c Social (Valor)</b>	(E47.8); (E47.10); (E47.17); (E71.4)  (10,81%)	(E61.2); (E100.2); (E47.24); (E70.5); (E75.2); (E83.2)  (16,21%)	(E47.16); (E92.8)  (5,40%)	(32,43%)
<b>Total (%)</b>	(29,72%)	(59,45%)	(10,81%)	37 UA (100%)

**Fonte:** o próprio autor

Com a análise das entrevistas de 20 evadidos, foram alocadas 37 UA, na M(E). Diante da interpretação das falas dos sujeitos e da alocação nos setores da Matriz, observa-se maior incidência de falas alocadas no setor 2a (24,32%), que diz respeito ao pensamento do estudante sobre o conteúdo, ou de uma forma mais geral, aos saberes profissionais que está aprendendo e a sua própria aprendizagem. Neste setor, foram alocadas falas que abordam um viés epistêmico em relação à aprendizagem dos estudantes, ou seja, para esse grupo analisado, um dos motivos para evasão está na dificuldade com as disciplinas e/ou conteúdos. De modo que, a percepção de tais aspectos pelos sujeitos foi fundamentada nos fatos relatados pelos mesmos. Essas causas para evasão se

adequam ao comentado por Jesus (2015), que explica que um dos motivos causadores seriam as dificuldades enfrentadas pelo discente, que muitas vezes se relaciona a retenção no curso, definida como o atraso e ao alto índice de reprovação.

O setor 2b com 7 UA (18,91%) foi o segundo setor com maior incidência de falas, refletindo a percepção do estudante a respeito do quanto não gosta dos saberes escolares, não se interessa, tem baixo envolvimento emocional e pouca curiosidade em aprendê-los, é também um fator que precisa ser enfatizado como motivador da decisão de evadir e que é enfatizado por Jesus (2015). Tais fatores podem estar associados também ao explicado por Arruda *et al.* (2006), que o sujeito evade por falta de informações em relação ao curso, logo ao desconhecimento de como funciona, o que traria à tona a seguinte questão: o quanto o sujeito conhece sobre o curso de ingresso para saber se realmente gosta? E se possível por meio de analogias comparativas, levantar outra questão: o quanto realmente gosta do curso?

Em uma análise por linhas destacamos maior incidência na linha epistêmica (40,54%) que ressalta a percepção do estudante ao fazer uso de discursos mais intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem.

Em uma análise por coluna há destaque para a coluna 2 (59,45%) – segmento E-S – que diz respeito a relação do estudante com sua aprendizagem.

Salientamos que nas entrevistas com os sujeitos evadidos encontramos unidades de análise que não puderam ser alocadas na Matriz, uma vez que transcendem aspectos específicos do sistema didático e que foram por nós elencadas como contexto externo, tal como representado na Figura 4. Esse contexto externo foi por nós interpretado em dois níveis: contexto externo ao curso, no entanto, interno à universidade e o contexto externo à universidade. A seguir trazemos algumas análises que realizamos com tais fragmentos.

#### 4.2 FATORES EXTERNOS PARA EVASÃO

A presente subseção trata dos possíveis fatores externos como motivadores do fenômeno evasão. Desse modo, criamos uma categoria emergente e a denominamos de contexto externo para evasão (CEE), por meio da qual foi possível comportar UA que remetem aos seguintes contextos: contexto externo ao

curso, porém interno à universidade e contexto externo à universidade. Cabe ressaltar que a situação que envolve o contexto externo ao curso considera a possibilidade do elemento ou elementos responsáveis pelo fenômeno, estarem internos à universidade. Já o contexto externo à universidade considera todos os elementos externos à instituição de ensino como possíveis motivadores do fenômeno. Tais contextos envolvem as linhas epistêmica, pessoal e social do mesmo modo que a M(E), porém com o propósito de esclarecer sobre fatores externos resultantes na decisão de evadir.

No entanto, para o referido estudo, definimos as categorias em níveis, de modo que o contexto externo para evasão (CEE) pertence ao 1º nível. Já as categorias emergentes do 1º nível, foram definidas como subcategorias e pertencem ao 2º nível. Logo também se pode compreender os níveis das categorias de modo crescente com o uso das seguintes denominações: 1º nível – categoria; 2º nível – subcategorias. As subcategorias de 2º nível tratam de categorias emergentes que surgiram do processo de análise das UA. As subcategorias de 2º nível foram codificadas do seguinte modo: tendo como exemplo uma determinada subcategoria CXEe. A letra C é apenas para situar o leitor que trata de uma categoria, a letra X é referente à classificação numérica sequencial usada para a categoria, a letra E é para situar que se trata do fenômeno evasão e a letra e, p ou s é referente à dimensão epistêmica, pessoal e social, respectivamente. Como é apresentado no Quadro 23, temos o exemplo da subcategoria **Preferência por outra instituição (C2Ep)**: A letra “C” significa que trata de uma categoria; o número “2” é para situar o leitor que trata da segunda subcategoria; a letra “E” é para situar o leitor que trata do contexto externo para evasão; e a letra “p” é para situar o leitor que a subcategoria pertence à dimensão pessoal.

Nesta subseção foram realizadas as alocações das UA em subcategorias emergentes, ou seja, subcategorias a *posteriori*. Tais subcategorias surgiram por meio do processo de análise, que consistiu em observar alguns aspectos presentes em uma UA, ou por meio da análise comparativa de aspectos semelhantes entre duas ou mais UA. A seguir, apresentamos as UA alocadas em cada dimensão, categoria e subcategoria emergente junto da respectiva justificativa.

Na dimensão epistêmica não foi alocada nenhuma UA. Nesta linha seriam alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos intelectuais ou

cognitivos a respeito de um contexto externo à sala de aula, ou ao seu curso de ingresso.

Na dimensão pessoal foram alocadas 15 UA, como é apresentado no Quadro 23. Nesta linha foram alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses a respeito de um contexto externo a sala de aula, ou ao seu curso de ingresso. Nesta dimensão são apresentadas 4 subcategorias com as respectivas UA e justificativas para alocação das mesmas.

**Quadro 23** - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – pessoal) Evasão – fatores externos

Subcategorias	Trechos	Justificativas
<b>Interesse por outro curso (C1Ep)</b>	Estou no quarto ano de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica. Sempre gostei de línguas estrangeiras, surgiu a oportunidade e me identifiquei com o curso. E2.3	Falas em que o sujeito expressa gosto, interesse por outras áreas/outro curso.
	Eu vi que não é o que eu queria fazer para o resto da minha vida, eu gostava disso. Eu gostava de química, gostava de ensinar as pessoas, mas eu não me via fazendo isso sempre sabe, aí eu pensei refleti muito e decidi largar o curso né, fiquei um tempo mesmo pensando e daí qualquer coisa eu volto e faço, mas daí acabou que eu fui para outro caminho mesmo. Eu sai da licenciatura e fui fazer engenharia da computação na Unopar. Eu sempre gostei de informática, eu sempre ficava muito na internet para saber um pouco de programação, por curiosidade mesmo, eu acho essa área fantástica, então daí eu fui fazendo, fui estudando, gostando mais e acabei seguindo a carreira mesmo. E45.3	
	Faço graduação em Comunicação social - Publicidade e propaganda. Conheci a grade curricular e percebi que tem mais coisas que gosto e acabei me apaixonando pelo curso. E81.3	
	Assim que entrei de férias da UEL, em julho, me inscrevi no Sisu e passei, para o curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Toledo. Optei por matemática pois sempre foi a disciplina que mais me interessava. E92.13	
	Passei em engenharia Química na UTFPR uma semana depois de começar o curso E99.2	
	[...] como disse eu havia tirado uma boa nota no Enem, o suficiente para prestar o Sisu do meio do ano e conseguir uma bolsa pelo Prouni no curso do meu interesse desde antes de eu cursar o técnico em biotecnologia, no caso psicologia. E100.7	
	[...] eu só saí do curso de química pois a vaga do curso em psicologia já estava garantida. E100.8	
<b>Vínculo Familiar (C2Ep)</b>	Eu acabei desistindo pois eu moro longe e fui chamado na lista de espera de uma universidade	Falas que refletem aspectos relacionados

	<p>mais próxima de casa. E66.1</p> <p>Fiz apenas o primeiro semestre, entrei de férias, e fiz inscrição no Sisu para outro curso, em outro lugar, onde eu pudesse ficar perto da minha família. E92.12</p> <p>[...] e também por ser em uma Universidade Federal, próximo da minha casa. E92.14</p>	<p>ao apoio ou vínculo familiar. Trata-se de percepções que remetem a sentimentos como saudade e apoio da família.</p> <p>É retratado nesta categoria, falas que remetem à distância da família e/ou preferência por outras instituições de ensino.</p>
<b>Estrutura Física da Instituição (C3Ep)</b>	<p>Desde o primeiro dia de aula me senti muito perdida lá dentro [dentro da universidade]. E92.6</p> <p>Tinha criado toda uma expectativa positiva sobre a universidade, que se tornou decepção. E92.7</p> <p>[...] impressão que tive com relação a maioria dos professores, era de que devíamos nos virar para dar conta dos estudos, ou até mesmo para encontrar onde eram suas salas (o que não deu tempo de descobrir). E92.9</p> <p>Achei o espaço físico da UEL muito escuro e sombrio, mal iluminado a noite, tinha medo de andar sozinha por lá [universidade], não me sentia nada segura. E92.10</p>	<p>Percepções quanto à falta de direcionamento institucional. Falta de estrutura da instituição a respeito de segurança.</p> <p>Percepção quanto ao apoio institucional, se a instituição situa os estudantes quanto aos locais de estudo, como obter os materiais necessários para os estudos.</p>
<b>Programas externos de apoio à formação (C4Ep)</b>	<p>Algumas questões prejudicaram de maneira extrema minha saúde mental [...], entre elas a falta de programas que motivassem a permanência do aluno naquele ambiente (de maneira emocional e financeira). E70.4</p>	<p>Demonstra a falta de programas externos de apoio à formação.</p> <p>Demonstra o impacto emocional causado pela falta de recursos.</p>

**Fonte:** o próprio autor

Na dimensão social foram alocadas 13 UA, como é apresentado no Quadro 24. Nesta linha foram alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos que envolvem valores, crenças, acordos a respeito de um contexto externo à sala de aula, ou ao seu curso de ingresso. Nesta dimensão são apresentadas 2 subcategorias.

**Quadro 24** - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – social) Evasão – fatores externos

<b>Subcategorias</b>	<b>Trechos</b>	<b>Justificativas</b>
<b>Mercado de trabalho/tempo para formar (C5Es)</b>	[...] levaria mais 4 anos para me formar. Havia parado minha vida para me dedicar ao curso e mesmo assim não via resultado. E47.22	O sujeito reflete o tempo para se formar. Percepções do sujeito quanto a outras áreas de formação sobre o mercado de trabalho. O quão abrangente é o mercado de trabalho para
	[...] ao invés de levar 8 anos para me formar em Química optei em desistir e fazer outro curso. E47.23	
	Mercado de trabalho mais amplo e na época também já trabalhava em um escritório. E61.4	

	<p>Evadi para cursar ciências contábeis, pois têm grande área de atuação, facilidade para encontrar um emprego. E84.3</p>	<p>o outro curso e o quão escasso está de profissionais. Faz comparações do tipo: remuneração, <i>status</i> social, área de atuação. Compara o mercado de trabalho do curso de ingresso com o de outras áreas de formação.</p>
	<p>Não tinha feito psicologia desde de o início por falta de conhecimento na época, ouvi muitas opiniões dizendo que era um curso de gente louca e que seria pobre, deixei isso levar e acabei deixando o sonho de lado, porém dentro da Uel eu tinha muitos amigos dentro da psicologia, que me mostraram a realidade da coisa. E100.10</p>	
<p><b>Aspectos familiares e/ou financeiros (C6Es)</b></p>	<p>Eu não terminei porque morava longe da universidade, [...] aí comecei a faltar demais nas aulas, logo não acompanhava, não me dedicava, até que acabei saindo da UEL. E5.6</p>	<p>Se utiliza de discursos que remetem a relação de estudo, com a família, o trabalho, entre outros afazeres que interferem diretamente no tempo necessário para estudo do curso tratado. Reflete sobre as dificuldades para ter acesso físico à instituição de ensino, dificuldades como: transporte, trafego, distância. Relatos que remetem a problemas de saúde de familiares e problemas financeiros.</p>
	<p>Eu não terminei porquê [...], e tinha meu filho bebê... aí comecei a faltar demais nas aulas, logo não acompanhava, não me dedicava, até que acabei saindo da UEL. E5.7</p>	
	<p>Apesar de ter apoio do meu pai eu tinha apenas a ajuda de custo e o estágio pagava pouco. E20.2</p>	
	<p>No ano seguinte transferi para Licenciatura para conciliar o emprego com o estudo, porém acabei casando no início das aulas e minha esposa engravidou na mesma época, como foi uma gravidez de risco eu ia para a aula e ela me ligava chorando que estava com sangramento e eu tive que sair durante duas semanas das aulas pelo mesmo motivo, e por isso tive que abandonar as aulas para ficar com ela a noite. E48.3</p>	
	<p>Problemas familiares, morava com meus pais, e apenas meu pai trabalhava e sustentava a casa, eu fazia química bacharel inicialmente, meus pais se separaram e meu pai saiu fugido da cidade, tive que procurar emprego para sustentar minha casa, e bem na época a UEL entrou em greve, arrumei um serviço onde não ganhava mal, as aulas da UEL voltaram e eu tranquei a matrícula preferi continuar trabalhando. E48.2</p>	
	<p>Foram vários problemas, eu moro um pouco distante de londrina e o trajeto diário era um tanto cansativo, porém nada impossível. [...] E71.2</p>	
	<p>[...], mas não encontrei no curso e na universidade um ambiente acolhedor, muito menos voltado para todos, tendo em vista que os alunos que tinha uma melhor condição financeira e não necessitavam de trabalho para poder estudar, eram os que conseguiam ir bem no curso devido a tantos afazeres, já os alunos que tinham que trabalhar na grande maioria ficavam em dependência e acabavam por desistir do curso. E71.3</p>	
<p>Meu curso pretendido naquele ano era medicina, mas não passei no vestibular, como química é uma das específicas de medicina achei que iniciar o curso de química me traria vantagens, mas por questões de trabalho abandonei o curso. E75.1</p>		

Fonte: o próprio autor

Com as UA categorizadas de acordo com cada dimensão da relação com o saber, na continuação apresentamos a alocação de tais unidades em um quadro. Abaixo, no Quadro 25, apresentamos o modelo do contexto externo para o fenômeno da evasão, junto das subcategorias, das UA e respectivas porcentagens para as subcategorias e dimensões. Este modelo não é uma matriz como a M(E), devido a não existir um triângulo específico para as colunas. Esse modelo expressa falas que justificam a desistência no curso ora por razões externas ao curso, no entanto, internas à universidade e/ou por razões externas à universidade, ou seja, as falas alocadas nesta categoria extrapolam aspectos específicos do sistema didático, vão além da relação estudante – professor (relação de ensino); estudante - saber (relação de aprendizagem); professor – saber (relação com o conteúdo), frases que não puderam ser alocadas na M(E).

**Quadro 25** - Alocação das UA no Modelo do Contexto Externo para Evasão (CEE)

Percepções/ ações do estudante  Relações com o saber	C (Contexto Externo)		Total (%)
	Contexto externo ao curso e interno à universidade	Contexto externo à universidade	
<b>a</b> Epistêmico (Conhecimento)			
<b>b</b> Pessoal (Sentido)	<b>Estrutura física da Instituição (C3Ep)</b> (E92.6); (E92.7); (E92.9); (E92.10)  (14,28%)	<b>Interesse por outro curso (C1Ep)</b> (E2.3); (E45.3); (E81.3); (E92.13); (E99.2); (E100.7); (E100.8)  (25,00%)	(53,56%)
	<b>Programas externos de apoio à formação (C4Ep)</b> (E70.4)  (3,57%)	<b>Vínculo Familiar (C2Ep)</b> (E66.1); (E92.12); (E92. 14)  (10,71%)	
<b>c</b> Social (Valor)		<b>Mercado de trabalho/tempo para formar (C5Es)</b> (E47.22); (E47.23); (E61.4); (E84.3); (E100.10)  (17,85%)	(46,42%)
		<b>Aspectos familiares e/ou financeiros (C6Es)</b> (E5.6); (E5.7); (E20.2); (E48.2); (E48.3); (E71.2); (E71.3); (E75.1) (28,57%)	

<b>Total</b>		28 UA	(100%)
--------------	--	-------	--------

**Fonte:** o próprio autor

Do total de UA consideradas para os sujeitos evadidos, 65 UA (100%), 37 UA (56,92%) foram alocadas na M(E) e as outras 28 UA (43,07%) foram consideradas como fatores externos. Essas últimas predominaram na linha pessoal com 15 UA (53,56%). Na dimensão pessoal a categoria que mais incidiu falas (25,00%) foi a (C1Ep), em que os sujeitos relatam gostos, aptidões e interesses por outros cursos, ou seja, tratam de UA que remetem ao processo de reconhecimento identitário realizado pelo sujeito.

As demais subcategorias (C2Ep), (C3Ep), (C4Ep) da dimensão pessoal, comportaram relatos que remeteram a aspectos como distância de casa, da família; poucos cuidados quanto ao espaço físico da instituição, medo pela falta de segurança na instituição; falta de apoio institucional.

O predomínio das UA na dimensão pessoal traz UA que remetem à sentimentos e emoções que acabam por motivá-los a abandonar o curso de ingresso, tanto relacionados à aspectos externos ao curso e internos à universidade (expectativas; insegurança; apoio institucional); quanto à aspectos externos à universidade (preferência por outro curso; distância da família). Alguns elementos estão de acordo com os citados por Anderson (1987) e pelo relatório da Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão (1996).

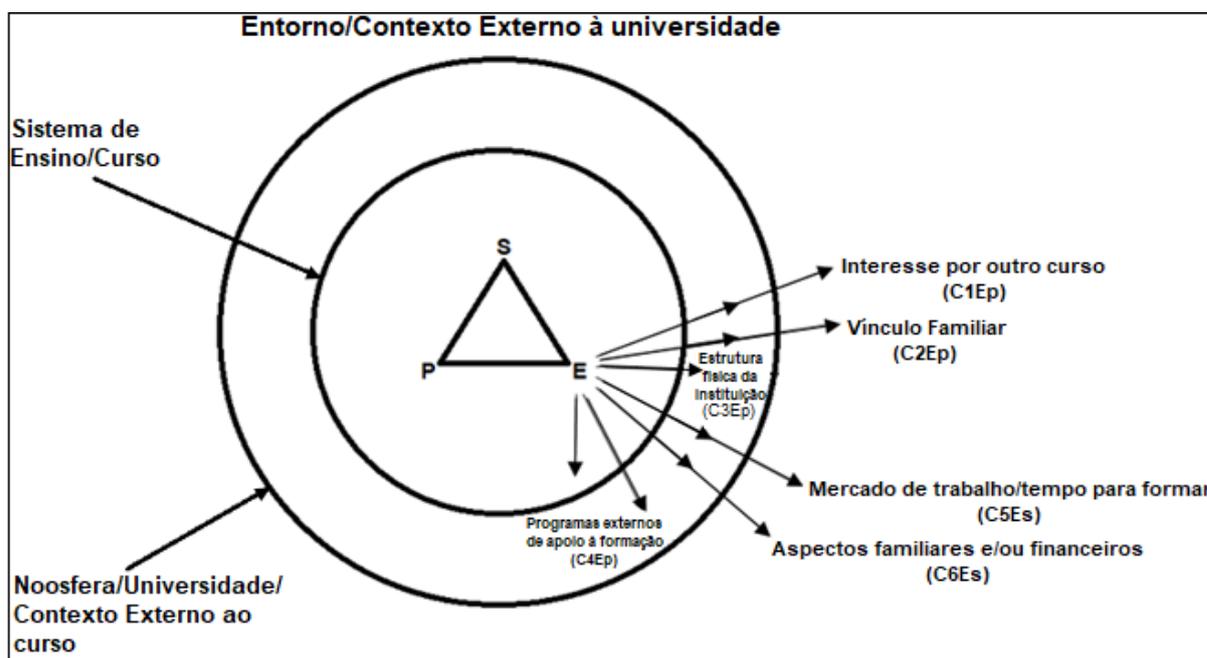
Também encontramos 13 UA (46,52%) alocadas na dimensão social. Nesta dimensão foram alocados discursos que envolvem crenças e/ou valores, correspondendo as subcategorias (C5Es) e (C6Es), que expressam a percepção do sujeito quanto a aspectos referentes ao mercado de trabalho; aspectos financeiros e familiares; perspectivas profissionais, seja em relação a tipos de cargo, prestígio social, remuneração, que vai de acordo com o citado por Gatti (1997), Rangel *et al.* (2015), ou também pela demanda de tempo necessário para se formar, como também é citado por Arruda *et al.* (2006).

Para a dimensão epistêmica não encontramos nenhuma UA.

Abaixo apresentamos, na Figura 6, nossa interpretação dos fatores alocados no modelo que denominamos de contexto externo, que expressa os motivos para a evasão dos estudantes, que se trata de uma readaptação da Figura 4 apresentada no início da dissertação. Essa readaptação tem por objetivo tornar

possível o entendimento de que dimensão fazem parte os fatores externos que foram responsáveis em certo grau pela evasão dos sujeitos do curso tratado. Das 6 subcategorias encontradas para os fatores externos para evasão, 4 pertencem ao Entorno/Contexto Externo e 2 pertencem a Noosfera/Universidade/Contexto externo ao Curso.

**Figura 6** - Representação dos fatores externos que podem enfraquecer a conexão entre o ponto E e os demais atores



**Fonte:** adaptada a partir de Arruda e Passos (2015) e Chevallard (1991, p. 28)

Na sequência, apresentamos os resultados das análises das entrevistas com os sujeitos formados, com as UA alocadas na M(E).

### 4.3 MATRIZ DA PERMANÊNCIA

Nesta seção apresentamos as UA que possivelmente caracterizaram a permanência dos ingressantes do curso de Licenciatura em Química. Logo, entendemos que a Matriz do Estudante para a permanência, que é apresentada no Quadro 33, representa apenas o contexto do referido curso. A M(E) é um instrumento que permite investigar as relações com o saber de estudantes em sala de aula, ou seja, investiga as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino

desenvolvido pelo professor; com a aprendizagem dos estudantes e o conteúdo a ser ensinado.

O setor 1a trata da compreensão do estudante a respeito dos procedimentos didático-pedagógicos que o docente adota, de seus objetivos de ensino, suas avaliações, de sua racionalidade nas correções das provas, etc. Neste setor foi alocada 1 UA, como é apresentado no Quadro 26.

#### **Quadro 26** - Unidades de análise com justificativas (setor 1a Matriz Permanência)

O curso tem professores muito bons. F43.5.	Trata da percepção que o sujeito atribui ao docente, demonstrando se o mesmo é bom ou ruim quanto ao ensino praticado, e mostra o quanto quer ou não permanecer neste ensino.
--	---

**Fonte:** o próprio autor

A célula 1b trata de aspectos relacionados às emoções; diz respeito às relações do estudante com o docente, a seu envolvimento e interesse quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota e seu estilo de ensino; o quanto o estudante gosta ou não da aula e do docente. Seguem exemplos que representam o exposto sobre este setor. Neste setor foi alocada 1 UA, como é apresentado no Quadro 27.

#### **Quadro 27** - Unidades de análise com justificativas (setor 1b Matriz Permanência)

<b>Unidades de análise</b>	<b>Justificativas</b>
[...] o contato com alguns professores da área do ensino, que sempre me incentivaram, e às vezes quando eu pensava em desistir desta área, eles me ajudavam a permanecer. F40.5	Ao seu envolvimento e interesse quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que o professor adota e seu estilo de ensino. Como o estudante sente o modo como o professor se relaciona com ele e com os demais estudantes. O quanto o estudante gosta ou não gosta da aula e do professor. O quanto quer ou não permanecer neste ensino. Trata-se do sentido que o estudante atribui à sala de aula e às relações interpessoais que nela ocorrem.

**Fonte:** o próprio autor

A célula 1c trata das crenças do estudante sobre o papel do docente e do ensino como uma atividade social e interativa; a intensidade com que partilha de discursos, procedimentos e valores que o afastam ou o aproximam do ensino, do docente e da instituição de ensino. Neste setor foram alocadas 3 UA, como é apresentado no Quadro 28.

**Quadro 28** - Unidades de análise com justificativas (setor 1c Matriz Permanência)

Unidades de análise	Justificativas
O professor me possibilitou crescimento, tanto na área de pesquisa quanto profissional. Assim, tipo, ele me ensinou a escrever artigo, me levou para congresso, então ele foi uma peça fundamental para que eu continuasse. F38.3	Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor. Procedimentos e valores que o afastam ou o aproximam do ensino, do docente e da instituição de ensino. Faz uso de discursos que valorizam a profissão docente.
[...], mas com certeza o que me fez assim, vamos, foi o professor. Sempre me levou para dentro da sala de aula, sempre me motivou a ser professora. F38.4	
Eu escolhi cursar a graduação em Licenciatura em Química, pois uma das profissões que eu mais valorizo, é a de ser um professor. F47.1	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2a se refere ao pensamento do estudante em relação ao conteúdo que precisa ser aprendido e à sua aprendizagem. É sobre seus obstáculos enfrentados e facilidades para aprender. Como ele compreende os métodos que utiliza para entender os principais conceitos. Classificam-se aqui suas percepções quanto às facilidades e dificuldades em algumas disciplinas e/ou conteúdo, ou seja, como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Neste setor foram alocadas 5 UA, como é apresentado no Quadro 29.

**Quadro 29** - Unidades de análise com justificativas (setor 2a Matriz Permanência)

Unidades de análise	Justificativas
Durante o ensino médio tinha facilidade com as disciplinas de ciências exatas, matemática, física e química, e sempre pretendi ser professora, por isso a escolha do curso de licenciatura em química. F4.1	Como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Inclui as maneiras como realiza e avalia sua aprendizagem; que ações e estratégias o estudante adota para aprender mais e resolver suas dificuldades de aprendizagem. É referente aos obstáculos e facilidades para aprender. É classificada aqui, a sua percepção a respeito de suas facilidades e dificuldades em relação a algumas disciplinas e/ou conteúdos, ou seja, como percebe seu próprio desenvolvimento intelectual, em relação a aprendizagem das disciplinas. É retratado aqui também as percepções dos estudantes a respeito dos fatos, que expõem os motivos de terem se mantido no curso, do quanto precisaram estudar para superar obstáculos ou poder lecionar. Identifica-se com os saberes que está aprendendo ou como o curso como um todo, com sua gama de disciplinas e/ou conteúdos.
Já no segundo ano não peguei mais dependência e consegui passar, aí vi que eu ia conseguir me formar. F15.3	
A e também depois, a licenciatura é de boa, porque se fosse só a química em si, seria bem complicado né, como você vê em outras áreas, em outras disciplinas né, tipo mineralogia, bioquímica, que gostei bastante, também dá uma quebrada assim, porque não é um curso fácil né. F15.8	
Por ter me identificado com o curso, uma vez que o mesmo me proporcionou conhecimentos tanto específicos (químicos) quanto os conhecimentos relacionados a licenciatura. F25.2	
Tinha bastante facilidade nessas disciplinas, então ajudava meus colegas. F43.2	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2b trata do sentido que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo ou a sua própria aprendizagem; se gosta ou não gosta dos saberes escolares e o quanto gosta, o quanto se identifica como aprendiz; seu envolvimento emocional e interesse em aprender a respeito dos fenômenos do mundo natural e escolar que o rodeiam. Neste setor foram alocadas 23 UA, como é apresentado no Quadro 30.

**Quadro 30** - Unidades de análise com justificativas (setor 2b Matriz Permanência)

Unidades de análise	Justificativas
Sempre gostei muito de química no ensino médio, meu sonho era trabalhar em laboratório com tecnologia para a criação de produtos novos. F2.1	<p>O quanto gosta ou não gosta dos saberes escolares, o quanto tem afinidade pelos saberes e o quanto se identifica como aprendiz.</p> <p>Reflete sobre a influência positivas dos estágios durante o curso.</p> <p>Como percebe e reflete sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre sua aprendizagem das disciplinas. Inclui as maneiras como realiza e avalia sua aprendizagem; que ações e estratégias o estudante adota para aprender mais e resolver suas dificuldades de aprendizagem.</p> <p>A seu interesse e envolvimento emocional em aprender a respeito dos fenômenos do mundo natural e escolar que o rodeiam.</p>
Outro fator, foi de ter mantido a afinidade na área, apesar de considerar a graduação difícil para quem não entra preparado pelo ensino básico. F7.9	
O que me fez permanecer no curso foi o gosto pela química. Eu comecei o curso e queria terminá-lo. F10.1	
No curso de licenciatura tomei gosto pela área do ensino de química e, por fim, desisti de fazer o bacharel. F10.2	
[...] e eu sempre gostei de estudar e eu não me via longe desse mundo, ou de no caso tá aprendendo ou sei lá. F15.1	
[...] não fui aqueles uns que passaram no bacharel e fizeram depois a licenciatura, e foi por isso mesmo que queria dar aula em química porque era uma disciplina que eu gostava bastante, aí quando comecei a me encontrar, comecei a ver bem as disciplinas, aí eu vi que ia. F15.2	
[...], mas no final do primeiro ano e durante o segundo eu já não pensava em desistir, foi mais no começo mesmo, mesmo com as dependências no final do primeiro ano, eu não pensava já, porque daí eu comecei a enxergar de um outro jeito, que era difícil, mas que era possível, também era uma coisa que eu gostava mesmo com as minhas dependências no começo. F15.4	
Eu não era tão esforçada assim, fiz [o curso] eu me esforçar. Talvez faltou esse esforço no começo. F15.5	
Aliás, no ensino médio era uma das disciplinas que mais gostava, além de Física e Matemática. F17.2	
Outro fator importante para permanecer no curso foram os estágios. Desde o segundo ano da graduação até sua conclusão sempre estive fazendo estágio. Isso fez com que eu me interessasse mais pelo curso. F17.5	
O que me levou a permanecer no curso foi que, queria ter um curso superior na área da qual eu gostava, [...] F21.1	
Apesar de inicialmente não ter ingressado em um curso de licenciatura com o intuito de lecionar, o curso me despertou um interesse muito grande em seguir esta profissão, principalmente após a vivência em sala de aula. F25.3	

Eu gostei sempre de ciências no ensino fundamental, e no ensino médio me apaixonei pela química, [...]. Então eu pensava que teria que terminar. F34.3	
O que me levou foi essa certeza, de que eu queria isso, [...]. F38.1	
Eu gostava muito do curso, sempre gostei [...]. F38.4	
O que me fez continuar foram disciplinas como a política da educação, psicologia da educação, a parte de exatas também foi muito boa, [...]. F38.5	
Prestei o vestibular para Licenciatura em Química e passei, e ao longo do primeiro ano eu já sabia que por mais que fosse um “acaso”, eu tinha feito à escolha certa. F40.2	
Um segundo fator foi por eu gostar muito de Química, sempre achei interessante tudo o que estudamos. F40.3	
[...] a vontade de terminar o curso e poder lecionar foi algo que sempre me motivou a buscar o meu objetivo. F40.4	
Sempre gostei bastante de ciências, ao longo do ensino médio me apaixonei por química e física, e por temas relacionados a tecnologia. F43.1	
Na hora de escolher o curso, optei por química licenciatura por ter no curso duas coisas que eu gosto muito, ciência e parte da docência. F43.3	
E o fato de ser Licenciatura em Química, foi em razão de eu me identificar com essa área do conhecimento desde o meu primeiro ano do ensino médio. F47.2	
Permaneci no curso porque gosto de química e isto que me motivava a continuar, pois tinha pouco tempo para estudar devido ao trabalho durante o dia. F48.2	

**Fonte:** o próprio autor

A célula 2c refere-se ao valor que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo. Retratam-se aqui as percepções do estudante quanto ao futuro profissional que almeja. Tratam de saberes referentes à profissão e não apenas ao conteúdo em si. Neste setor foi alocado 1 UA, como é apresentado no Quadro 31.

### **Quadro 31** - Unidades de análise com justificativas (setor 2c Matriz Permanência)

<b>Unidades de análise</b>	<b>Justificativas</b>
Sendo assim, o fator mais importante que fez com que eu escolhesse fazer a graduação em Licenciatura em Química, foi o fato de eu querer saber mais a fundo os conhecimentos de química para poder transmitir esses conhecimentos adquiridos durante a graduação para outras pessoas. F47.3	Inclui suas crenças a respeito do papel da escola e da aprendizagem em sua vida profissional futura; o quanto partilha de discursos, procedimentos e valores que o aproximam ou o afastam de uma aprendizagem real e duradoura.

**Fonte:** o próprio autor

A célula 3a diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do docente com o conteúdo. Se o docente demonstra ter conhecimento sobre os principais conceitos, explicações, modelos, fatos científicos da disciplina que ensina e teorias, nas aulas e avaliações. Se o professor transmite domínio e segurança pessoal em relação ao conteúdo. Neste setor foi alocada 1 UA, como é apresentado no Quadro 32.

**Quadro 32 - Unidades de análise com justificativas (setor 3a Matriz Permanência)**

Unidades de análise	Justificativas
Como eu já disse na primeira pergunta, eu já estava decidido que essa seria a minha profissão desde o primeiro ano do ensino médio. Porém alguns fatores como ótimos professores, as didáticas e/ou técnicas utilizadas e ensinadas no decorrer do curso, e o nível de aprofundamento dos conteúdos abordados favoreceram para que eu permanecesse e concluísse o curso. F47.5	Se o professor demonstra conhecimento a respeito dos principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos da disciplina que ensina, nas aulas e nas avaliações. Se o professor transmite domínio e segurança pessoal em relação ao conteúdo.

**Fonte:** o próprio autor

A célula 3b trata do sentido que o estudante dá a relação do docente com a profissão e o conteúdo. Não encontramos falas que pudessem ser alocadas neste setor.

A célula 3c trata do valor que o estudante atribui à relação que o docente tem com os saberes profissionais e o conteúdo, e o quanto o docente partilha de discursos, valores e procedimentos que o afastam ou o aproximam de sua profissão e do conteúdo. Não encontramos UA que pudessem ser alocadas neste setor.

No Quadro 33 apresentamos um resumo das UA alocadas em cada célula da M(E), sendo também apresentadas as porcentagens de unidades contidas em cada célula e o total.

**Quadro 33** - Alocação das UA na M(E) do curso de Licenciatura em Química para Permanência

Percepções/ ações do estudante  Relações com o saber	1 A respeito do professor e seu ensino (Segmento E-P)	2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (Segmento P-S)	Total (%)
<b>a</b> <b>Epistêmico</b> <b>(Conhecimento)</b>	(F43.5)  (2,85%)	(F4.1); (F15.3); (F15.8); (F25.2); (F43.2)  (14,28%)	(F47.5)  (2,85%)	(20%)
<b>b</b> <b>Pessoal</b> <b>(Sentido)</b>	(F40.5)  (2,85%)	(F2.1); (F7.9); (F10.1); (F10.2); (F15.1); (F15.2); (F15.4); (F15.5); (F17.2); (F17.5); (F21.1); (F25.3); (F34.3); (F38.1); (F38.4); (F38.5); (F40.2); (F40.3); (F40.4); (F43.1); (F43.3); (F47.2); (F48.2)  (65,71%)	0	(68,57%)
<b>c</b> <b>Social</b> <b>(Valor)</b>	(F38.3); (F38.4); (F47.1)  (8,57%)	(F47.3)  (2,85%)	0	(11,42%)
Total (%)	(14,28%)	(82,85%)	(2,85%)	35 UA (100%)

**Fonte:** o próprio autor

Nesta subseção em que são mostradas as UA de 15 sujeitos formados, foram alocadas 35 UA na M(E). Diante da interpretação das falas dos sujeitos e da alocação nos setores da Matriz, observa-se maior incidência de falas alocadas no setor 2b, com 23 UA (65,71%) com falas relacionadas ao sentido que o estudante atribui a sua própria aprendizagem; o quanto gosta dos saberes escolares e se identifica como aprendiz. O resultado é corroborado com o que foi apresentado por Jesus (2015) e Arruda *et al.* (2006) em relação ao gosto e interesse pelo curso ser o motivo da permanência.

Em uma análise por linhas destacamos maior incidência na linha pessoal (68,57%) que ressalta a percepção do estudante ao fazer uso de discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses a respeito do ensino, da aprendizagem.

Em uma análise por coluna há destaque para a coluna 2 (82,85%) – segmento E-S – que diz respeito a relação do estudante com a sua aprendizagem.

Vale ressaltar que nas entrevistas com os formados foram encontradas unidades de análise que não foram alocadas na M(E), visto que superam aspectos específicos do sistema didático e que as caracterizamos como contexto externo, aspectos que serão explorados na próxima seção.

#### 4.4 FATORES EXTERNOS PARA PERMANÊNCIA

A presente subseção trata dos possíveis fatores externos como motivadores do fenômeno da permanência. Desse modo, criamos uma categoria emergente e a denominamos de contexto externo, por meio da qual foi possível comportar UA que remetem aos seguintes contextos: contexto externo ao curso e interno à universidade e, contexto externo à universidade. Cabe ressaltar que a situação que envolve o contexto externo ao curso, considera a possibilidade do elemento responsável pelo fenômeno estar interno a universidade. Já o contexto externo a universidade considera todos os elementos externos à instituição de ensino como possíveis motivadores do fenômeno. Tais contextos envolvem as linhas epistêmica, pessoal e social do mesmo modo que a M(E), porém com o propósito de esclarecer sobre fatores externos para a decisão de permanência.

No entanto, para o referido estudo definimos as categorias em níveis, de modo que o contexto externo para permanência (CEP), pertence ao 1º nível. Já as categorias emergentes do 1º nível, foram definidas como subcategorias e pertencem ao 2º nível. Logo também se pode compreender os níveis das categorias de modo crescente com o uso das seguintes denominações: 1º nível – categoria; 2º nível – subcategorias. As subcategorias de 2º nível tratam de categorias emergentes que surgiram do processo de análise das UA. As subcategorias de 2º nível foram codificadas do seguinte modo: Tendo como exemplo uma determinada subcategoria CXPp. A letra C é apenas para situar o leitor que se trata de uma categoria, a letra X é referente à classificação numérica sequencial usada para a categoria, a letra P é para situar que se trata do fenômeno permanência, e a letra e, p ou s é referente à dimensão epistêmica, pessoal e social, respectivamente. Como é apresentado no Quadro 34, temos o exemplo da subcategoria **Superação (C3Pp)**: A letra “C” significa que se trata de uma categoria;

o número “3” é para situar o leitor que se trata da terceira subcategoria; a letra “P” é para situar o leitor que se trata do contexto externo para permanência; e a letra “p” é para situar o leitor que a subcategoria pertence à dimensão pessoal.

Foram realizadas as alocações das UA em subcategorias emergentes, ou seja, subcategorias *a posteriori*. Tais subcategorias surgiram por meio da análise de alguns aspectos presentes nas entrevistas ou por meio da análise comparativa de aspectos semelhantes entre duas ou mais UA. A seguir, apresentamos as UA alocadas em cada dimensão, junto das respectivas categorias e subcategorias emergentes ao qual pertencem.

Na linha epistêmica não foram alocadas UA. Nesta linha são alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos intelectuais ou cognitivos a respeito de um contexto externo à sala de aula, ou ao seu curso de ingresso que justificam a permanência.

Na linha pessoal foram alocadas 7 UA, como é apresentado no Quadro 34. Na linha pessoal foram alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses a respeito de um contexto externo a sala de aula, ou ao seu curso de ingresso que o motivaram a permanecer no curso. Nesta dimensão são apresentadas 3 subcategorias com as respectivas UA e justificativas para alocação das mesmas.

**Quadro 34** - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – pessoal)  
Permanência – fatores externos

Subcategorias	Trechos	Justificativas
<b>Apreço por ensinar (C1Pp)</b>	Assim, eu não sou aqui de londrina, eu sou de uma cidade longe de londrina, lá na minha cidade não tem indústria, ou algo que eu poderia trabalhar como bacharel, e também porque eu não sei, eu não me vejo em algum lugar como indústria, e eu sempre gostei de estudar e eu não me via longe desse mundo, ou de no caso tá aprendendo ou sei lá, se um dia eu puder ensinar alguém, aí por isso eu escolhi licenciatura mesmo. F15.6	Percepções do sujeito quanto ao reconhecimento do seu gosto pela docência. O quanto se enxerga como professor e não como profissional de outra área. Demonstram aqui interesse pela docência
<b>Programas institucionais de apoio à formação (C2Pp)</b>	No primeiro ano, acho que eu entrei, final de fevereiro, acho que aquele ano começou e em maio entrei no PIBID, foi quando decidi virar professora, que me encantei pela licenciatura e tudo mais. F34.2	Percepção do sujeito quanto às contribuições de programas institucionais. Demonstram aqui o interesse pelo conhecimento prático da docência.

	Posso apontar como um dos fatores mais importantes a minha participação no PIBID, pois eu comecei a fazer parte do programa desde o meu primeiro ano da graduação, e logo no primeiro semestre eu já estava tendo o contato com a sala de aula, que foi uma das melhores sensações que eu já senti, estar na sala de aula pela primeira vez foi a resposta de muitas perguntas que eu tinha sobre a minha escolha, e que talvez elas fossem respondidas apenas no terceiro e quarto ano, o que poderia causar um desânimo em relação ao curso. Após esse contato, a vontade de terminar o curso e poder lecionar foi algo que sempre me motivou a buscar o meu objetivo. F40.7	
<b>Superação (C3Pp)</b>	O que me levou a permanecer e concluir foi minha persistência e força de vontade F7.10	O sujeito expressa sentimentos interesses pessoais. Reflete sobre suas metas e responsabilidades assumidas para si.
	[...] sendo que jamais deixaria de terminar algo que havia começado. Em tudo na vida sou assim. F21.2	
	A resposta dessa pergunta tem uma série de fatores envolvidos. O primeiro deles é que dificilmente quando eu começo algo eu desisto, procuro sempre pensar muito nas escolhas que vou fazer. F40.6	
	Sou persistente e não gosto de desistir. Se não fosse isso, teria desistido. F43.4	

**Fonte:** o próprio autor

Na dimensão social foram alocadas 14 UA, como é apresentado no Quadro 35. Nesta linha foram alocadas falas em que os sujeitos utilizam discursos que envolvem valores, crenças, acordos a respeito de um contexto externo à sala de aula, ou ao seu curso de ingresso que o fizeram permanecer no curso. Nesta dimensão são apresentadas 5 subcategorias com as respectivas UA e justificativas para alocação das mesmas.

**Quadro 35** - Subcategorias com trechos e justificativas (setor E-C – social)  
Permanência – fatores externos

<b>Subcategorias</b>	<b>Trechos</b>	<b>Justificativas</b>
<b>Superação (C4Ps)</b>	O que me levou a permanecer foi o orgulho, pois queria terminar o que comecei. F2. 3	O sujeito reflete sobre sua capacidade e estabelece limites para serem alcançados. O sujeito mobiliza-se internamente com o objetivo de tornar-se mais forte e transpor obstáculos.
	[...] veio como um desafio para própria superação e final crescimento pessoal. F2. 5	
<b>Perspectiva futura</b>	[...]. E também tem a parte de almejar	Percepção do sujeito de que

<b>(C5Ps)</b>	<p>uma melhor perspectiva de vida. F2. 6</p> <p>[...] pensei que seria mais rápido para melhorar minha qualidade de vida se me formasse em algo que já havia iniciado do que começar um novo curso. Sendo que, levaria mais tempo e seria improvável se melhoraria minha qualidade de vida ou não rapidamente após formado em outro curso. F2.8</p> <p>Durante a graduação, trabalhava num colégio particular como monitora de química, sendo assim o curso me possibilitaria a tornar professora de química desse mesmo colégio, portanto, o meu motivo à permanência do curso foi principalmente devido à essa futura oportunidade. F4.2</p> <p>O motivo principal foi porque eu me pressionava para ter uma graduação o quanto antes e a cada ano que se passava eu não cogitava em momento algum abandonar, pois todo início de ano letivo passava pela minha cabeça: "Não irei jogar esse ano fora, vou até o final". F17.3</p> <p>Acho que a cobrança que você tem que ter uma perspectiva muito rápida de futuro, essa foi uma. F34.4</p>	<p>mantendo-se no curso, sua vida melhorará em pouco tempo. Percepção quanto ao futuro do mercado de trabalho da área. Pressão familiar para obtenção de um diploma de curso superior. Manter-se no curso para garantir o emprego na empresa que já trabalha.</p>
<b>Aproveitar a oportunidade (C6Ps)</b>	<p>Basicamente a oportunidade que tive ao passar no vestibular. Como uma pessoa de baixa renda, não iria desistir de um curso em uma universidade pública, onde sei que poucos tem a oportunidade de cursar. F7.8</p> <p>[...] acreditar que o ensino superior é o básico que uma pessoa deva ter para conseguir ter uma melhor perspectiva de vida. F7.11</p> <p>Também, na verdade assim, já no começo do curso o Brasil já entrou numa crise. Hoje para quem tem uma graduação já é difícil, imagina pra quem não tem né, então me influenciou a continuar. F15.7</p>	<p>Percepção do sujeito de que abandonar o curso de ingresso para tentar qualquer outro curso, seria arriscado, visto que, estava inserido(a) em uma universidade pública de renome, e abandonar essa oportunidade poderia trazer-lhe grandes consequências. O sujeito demonstra sua percepção sobre o valor do ensino superior (de ter uma graduação). O sujeito avalia o contexto econômico enfrentado pelo país e pensa ser melhor manter-se no curso.</p>
<b>Aspectos familiares e financeiros (C7Ps)</b>	<p>No primeiro ano eu trabalhava o dia o inteiro, só que aí no segundo ficou mais difícil, porque estudar, sabe como é mais difícil, daí eu fui para o PIBID, parei de trabalhar e fiquei só no curso. F33.1</p>	<p>Utiliza-se de discursos que remetem a relação de estudo, com família, trabalho, entre outros afazeres que interferem diretamente no tempo necessário para estudo do referido curso.</p>

	<p>Acho que tipo assim, eu não trabalhava, só tinha que me dedicar aos estudos, se precisasse trabalhar eu acredito que a situação teria sido totalmente diferente, eu provavelmente teria feito outra coisa, dado outro jeito, ou eu não teria terminado a graduação. Acho que a gente vive um regime pauleira né, estudar dia e noite. F34.5</p> <p>Minha família me incentivou sim. Na época em que iniciei os estudos, eu trabalhava, e por ser um curso que precisa estudar bastante, meu pai achou melhor eu parar de trabalhar, pois ele estava com melhores condições financeiras, e falou para eu focar nos estudos e me formar. F21.3</p> <p>[...] não só isso, foi como eu falei, no segundo ano já estava aqui com o professor. F38.2</p>	<p>O sujeito expressa incentivos financeiros.</p>
<p><b>Participação em uma comunidade (C8Ps)</b></p>	<p>Mas o fato de participar de outras atividades na universidade, jogos, movimento estudantil, conselhos, organização de eventos me deu um animo extra para permanecer no curso, pois é nesses momentos em que consegui conhecer mais pessoas que gostam e tem esperança na universidade, nas licenciaturas, na química. F43.7</p>	<p>Percepção do estudante quanto a mobilizações de pessoas vinculadas ao sistema de ensino, que se manifestam em geral por eventos, reuniões, festas, sem que tais movimentos tenham por objetivo influir no ambiente de ensino.</p> <p>Demonstram relatos sobre a participação em uma comunidade.</p>

**Fonte:** o próprio autor

No Quadro 36 apresentamos nossa interpretação dos aspectos referentes ao contexto externo para o fenômeno da permanência, junto das subcategorias, das UA e respectivas porcentagens. Esse modelo engloba falas que denominamos de contexto externo, sendo que as falas alocadas nesta categoria extrapolam aspectos específicos do sistema didático, ou seja, vão além da relação estudante – professor (relação de ensino), estudante - saber (relação de aprendizagem), professor – saber (relação com o conteúdo), ou seja, classificamos como fatores externos, frases que não puderam ser alocadas na M(E).

**Quadro 36** - Alocação das UA no Modelo do Contexto Externo para Permanência (CEP)

Percepções/ ações do estudante  Relações com o saber	C (Contexto Externo) (E-C)		Total (%)
<b>a</b> Epistêmico (Conhecimento)	Contexto externo ao curso, no entanto, interno à universidade	Contexto externo à universidade	
<b>b</b> Pessoal (Sentido)		<b>Apreço por ensinar (C1Pp)</b> (F15.6);  (4,54%)	(31,81%)
	<b>Programas institucionais de apoio à formação (C2Pp)</b> (34.2); (F40.7)  (9,09%)		
		<b>Superação (C3Pp)</b> (F7.10); (F21.2); (F40.6); (F43.4)  (18,18%)	
<b>c</b> Social (Valor)		<b>Superação (C4Ps)</b> (F2.3); (F2.5)  (9,09%)	(68,18%)
		<b>Perspectiva futura (C5Ps)</b> (F2.6); (F2.8); (F4.2); (F17.3); (F34.4)  (22,72%)	
		<b>Aproveitar a oportunidade (C6Ps)</b> (F7.8); (F7.11); (F15.7)  (13,63%)	
		<b>Aspectos familiares e financeiros (C7Ps)</b> (F33.1); (F34.5); (F21.3); (F38.2);  (18,18%)	
	<b>Participação em uma comunidade (C8Ps)</b> (F43.7) (4,54%)		
<b>Total (%)</b>		22 UA	(100%)

Fonte: o próprio autor

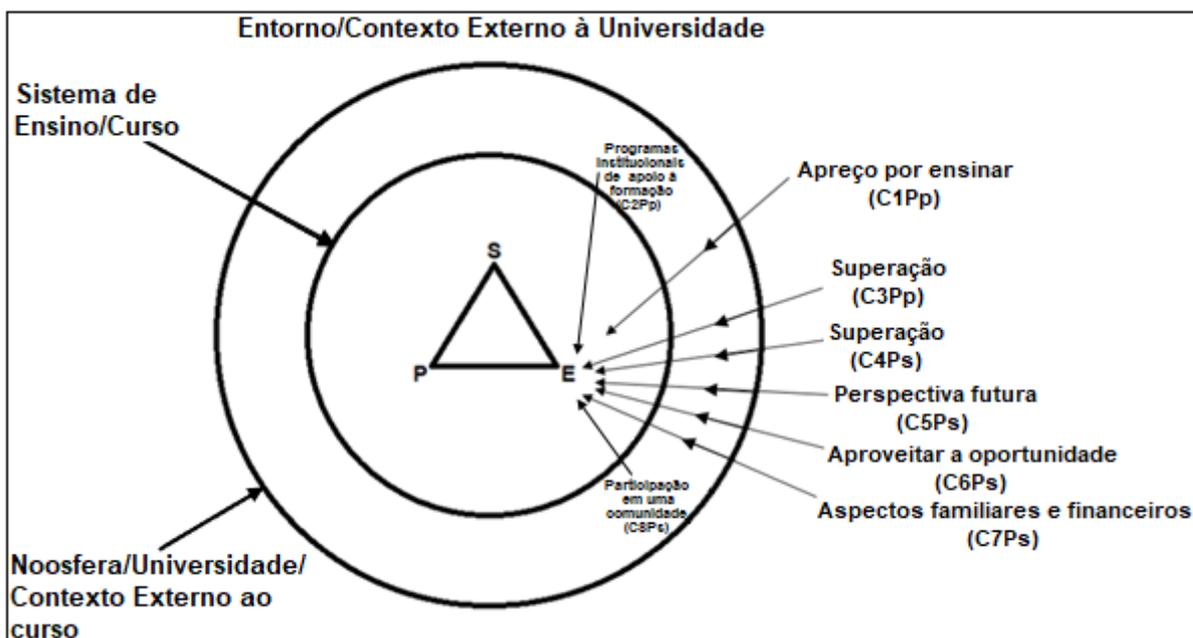
Do total de unidades consideradas para os sujeitos formados 57 UA (100%), 35 UA (61,40%) foram alocadas na M(E) e as outras 22 UA (38,59%) foram consideradas como fatores externos. Essas últimas predominaram na linha social, com 15 UA (68,18%), tendo a subcategoria (C5Ps) comportado mais UA, quando comparado as outras subcategorias da mesma dimensão. Tal subcategoria envolve UA que remetem a aspectos relacionados à perspectiva futura. As demais subcategorias estão relacionadas a aspectos de superação, oportunidade, aspectos familiares e financeiros bem como participação em atividades vinculadas à instituição.

Foram encontrados 7 UA (31,81%) alocadas na dimensão pessoal, em que a subcategoria que comportou mais UA foi a (C3Pp), remete a UA que tratam de aspectos referentes a reflexão que o sujeito faz sobre seus objetivos e responsabilidades assumidas. A subcategoria (C2Pp) remete as UA que tratam de aspectos referentes à percepção dos sujeitos quanto aos programas de estágio externos a universidade e sobre o interesse em relação ao conhecimento prático da docência. Por último, a subcategoria (C1Pp) remete as UA que tratam de aspectos referentes à percepção dos sujeitos quanto ao gosto pela docência.

A dimensão epistêmica não apresentou nenhuma unidade alocada.

Abaixo apresentamos a Figura 7, que se trata de uma readaptação da Figura 4 apresentada no início da dissertação. Essa readaptação tem por objetivo tornar possível o entendimento de que dimensão fazem parte os fatores externos que foram responsáveis em certo grau pela permanência dos sujeitos do curso tratado. A maioria das categorias encontradas para os fatores externos para permanência pertencem ao Entorno/Contexto Externo à Universidade.

**Figura 7** - Representação dos fatores externos que podem fortalecer a conexão entre o ponto E e os demais atores



**Fonte:** adaptada a partir de Arruda e Passos (2015).

Na próxima subseção, apresentamos a discussão acerca das matrizes e dos modelos estabelecidos para o contexto externo.

#### 4.5 INTEGRANDO AS MATRIZES

Nosso objetivo nesta pesquisa consistiu em caracterizar, a partir de entrevistas realizadas com sujeitos evadidos e formados de um curso de Licenciatura em Química, elementos que justificam a evasão ou a permanência no curso em questão.

Iniciamos a pesquisa realizando um levantamento em relatórios cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, em que constatamos um percentual de 57,89% de sujeitos evadidos e 25,26% de sujeitos formados, nos 5 anos investigados.

Ao realizarmos as transcrições das entrevistas desses sujeitos, buscamos alocar as falas na M(E), um instrumento que permite investigar as relações com o saber de estudantes em sala de aula, ou seja, a M(E) possibilita investigar as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o conteúdo ensinado, com a aprendizagem dos estudantes e com o ensino desenvolvido pelo professor.

Porém, ressaltamos que muitas falas não puderam ser alocadas neste instrumento, uma vez que transcenderam as relações que permeiam o sistema didático, ou seja, versavam sobre fatores que iam além da relação ensino, aprendizagem e conteúdo. Dessa forma, acabamos por nomear tais fragmentos de fatores externos e os alocamos em um modelo no qual estabelecemos as relações do estudante com esse contexto externo, também nas dimensões epistêmica, pessoal e social.

Para avançarmos nas discussões em relação à caracterização de ambos os fenômenos, pensamos ser útil realizar uma comparação entre as Matrizes(E) para Evasão e para Permanência com o intuito de destacarmos e diferenciarmos os aspectos/elementos que caracterizaram cada fenômeno. Como a preocupação é sobre aprofundar a compreensão sobre elementos presentes nas duas Matrizes(E), cabe a ressalva que se tratam de elementos internos ao curso.

Para ambos os fenômenos, evidencia-se que o segmento do triângulo didático-pedagógico que comportou mais UA foi o segmento E-S, que é representado pela coluna 2 da M(E). Deste modo, entende-se que os elementos internos ao curso, que caracterizaram ambos os fenômenos, estão relacionados em sua maior parte na relação que o estudante faz com os saberes que precisam ser aprendidos por ele.

Já para as dimensões (linhas), os elementos que caracterizaram os fenômenos nas Matrizes, diferiram, pois para a evasão foi constatado que os relatos envolvem aspectos epistêmicos, relatos totalmente relacionados a um viés intelectual ou cognitivo a respeito do ensino, da aprendizagem e do conteúdo. Já para a permanência, os relatos estiveram em sua maior parte presentes na dimensão pessoal, com relatos envolvendo uma relação pessoal com o ambiente de ensino, que remeteram a sentimentos, emoções, demonstrando o gosto por aprender tal disciplina ou conteúdo.

Em uma comparação por células, a M(E) para evasão teve suas UA presentes em maior quantidade na célula 2a, que retratam as reflexões dos sujeitos quanto às dificuldades enfrentadas nas disciplinas e/ou conteúdos, diferindo assim da M(E) para permanência, que teve maior quantidade de UA presentes na célula 2b, que retratam sentimentos dos sujeitos relacionados à sua aprendizagem.

De maneira análoga, fizemos a comparação entre os modelos do contexto externo da evasão e permanência. Cabe ressaltar que estes modelos

tratam de UA que remetem a contextos externos ao curso, alguns internos à universidade e outros externos à universidade.

Para o modelo do contexto externo para evasão (CEE), as UA estão alocadas em maior quantidade na dimensão pessoal (53,56%), mais especificamente em subcategorias denominadas: interesse por outro curso e vínculo familiar (contexto externo à universidade); estrutura física da instituição; programas externos de apoio à formação (contexto externo ao curso, entretanto, internos à universidade). Na dimensão social (46,42%) encontram-se as subcategorias mercado de trabalho; tempo para formar e aspectos familiares e financeiros (ambos alocados como contexto externo à universidade).

Para o modelo do contexto externo para permanência (CEP), as UA estão alocadas em maior quantidade na dimensão social (68,18%), mais especificamente em subcategorias denominadas: superação; perspectiva futura; oportunidade; e aspectos familiares e financeiros (contexto externo à universidade). Na dimensão pessoal (31,81%), encontram-se as subcategorias: apreço por ensinar; superação (contexto externo à universidade); e programas institucionais de apoio à formação (contexto externo ao curso, entretanto, internos à universidade). Vale ressaltar que algumas subcategorias estão presentes em mais de uma dimensão, por exemplo, a subcategoria “superação” na dimensão pessoal e social para o modelo do contexto externo para permanência (CEP). Logo a observação que se faz é que, independente de apresentarem a mesma denominação, a justificativa para cada subcategoria apresenta suas diferenças, ainda mais por estarem em dimensões diferentes para ambos os modelos.

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa cujo objetivo consistia analisar entrevistas de evadidos e formados de um curso de Licenciatura em Química, com a finalidade de identificar fatores que os levaram a evadir e a permanecer no curso de ingresso, utilizamos o instrumento denominado Matriz do Estudante M(E) para alocar as falas dos entrevistados e quando não foi possível realizar este processo, desenvolvemos um modelo que tornou possível compreender depoimentos que não se adequaram aos critérios do primeiro instrumento. A M(E) foi originalmente proposta para investigar as relações com o saber de estudantes em sala de aula. Esse instrumento examina a sala de aula como um sistema complexo de relações epistêmicas, pessoais e sociais com o conteúdo ensinado, com o ensino praticado pelo professor e com a aprendizagem dos estudantes. Neste contexto investigativo, buscamos identificar elementos caracterizadores da evasão e permanência considerando a singularidade do pensamento de cada um e da importância atribuída às suas percepções.

Diante das análises realizadas concluímos que, para o grupo de sujeitos evadidos, os elementos que resultaram na decisão de evadir do curso estão relacionados majoritariamente ao pensamento do estudante sobre a sua própria aprendizagem (setor 2a). Foram alocados neste setor falas que remetem às percepções quanto às dificuldades em algumas disciplinas e/ou conteúdo ou como compreendem e utilizam os conceitos e como percebem e refletem seu próprio aprendizado e o quanto estes fatores interferem na permanência ou não no curso.

Quanto aos fatores externos para a evasão, estes estiveram em sua maior parte associados à linha (b) Pessoal (Sentido), que muitos demonstraram ter abandonado o curso por ter mais afinidade, gosto, interesse por outro curso e vínculo familiar. A dimensão (c) Social (Valor) também esteve presente e evidencia que os fatores externos estão em parte associados às crenças/valores em relação ao mercado de trabalho, aspectos familiares e financeiros.

Para o grupo de formados, ressaltamos que os elementos que caracterizaram a permanência no curso recaíram em maior quantidade no setor 2b, com falas relacionadas ao sentimento do estudante a respeito de sua própria aprendizagem, o quanto gosta dos saberes escolares e se identifica como aprendiz. Para a análise dos fatores externos para a permanência, constatou-se que as

unidades ficaram comportadas majoritariamente na linha (c) Social (Valor), em que tais unidades estão associadas a crenças, acordos, valores, relacionados à superação, perspectiva futura, oportunidade e aspectos familiares e financeiros. A dimensão pessoal também esteve presente com depoimentos em que os sujeitos demonstraram responsabilidades assumidas; interesse por ensinar; estímulos advindos de programas de apoio à formação.

Estudo semelhante a este ainda não havia sido desenvolvido para o referido curso desta instituição. Diante das análises foi possível compreender os fenômenos por meio de um instrumento analítico que vem se consolidando na análise das ações discentes. Mediante o modelo do contexto externo, categorizamos depoimentos que não estavam relacionados ao sistema de ensino.

Diante de tais resultados são possibilitadas reflexões que visem minimizar as altas taxas de evasão, bem como promover as ações que fortalecem o vínculo dos sujeitos no curso. Logo, os resultados apresentados neste estudo possibilitam ampliar as discussões acerca das altas taxas de evasão no curso de química.

Seria plausível que professores e estudantes de outros cursos, que apresentam altas taxas de evasão, realizassem uma pesquisa semelhante a esta, no intuito de identificar se os aspectos motivadores da evasão e da permanência apresentam alguma semelhança ou diferença com os do curso tratado no presente trabalho. De modo análogo, seria também interessante que professores e estudantes dos cursos que apresentam baixa taxa de evasão, investigassem quais os elementos que favorecem a permanência dos sujeitos nos mesmos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, E. C. **Influência das forças na persistência do estudante e realização**. San Francisco-London: Jossey-BessPublishers, 1987.
- ANDRIOLA, W. B.; RIBEIRO, E. S. Evasão discente nos cursos de graduação da UFC: proposta de modelo explicativo de suas causas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000182&pid=S0104-4036200600030000600011&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000182&pid=S0104-4036200600030000600011&lng=en)>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARRUDA, S. D. M.; BENÍCIO, M. A.; PASSOS, M. M. Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, p. 1–21, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4457>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARRUDA, S. D. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2404>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARRUDA, S. D. M.; PASSOS, M. M. A relação com o saber na sala de aula. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE” MESA-REDONDA RELAÇÃO COM O SABER E O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 9., 2015, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju, 2015. Disponível em: <[http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda\\_passos2.pdf](http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARRUDA, S. D. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da universidade estadual de londrina: algumas reflexões. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5274165.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARRUDA, S. M. *et al.* 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, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/evasao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BARBOSA, J. G. *et al.* **Autores-cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos/São Bernardo: EdUFSCar/EdUMESP, 2000, 124 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 3, p. 68–80, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?subcat=24>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**: 1996. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BROIETTI, F. C. D.; ARRIGO, V.; LOPES, A. S. Um estudo acerca dos fenômenos evasão e permanência em cursos de licenciatura (manuscrito em submissão). **RENCIMA**, 2018.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DAVOK, D.; BERNARD, R. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Campinas; Sorocaba**, v. 21, n. 2, p. 503–521, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00503.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Permanência**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/permanencia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Evasão**. Disponível em:

<<https://dicionariodoaurelio.com/evasão>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000127&pid=S1414-4077201100020000700011&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000127&pid=S1414-4077201100020000700011&lng=pt)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 190-191, 1998. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1890/1857>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**.

Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

JESUS, F. A. de. Em busca de soluções para evitar a evasão nos cursos de Exatas da Universidade Federal de Sergipe: relatos de uma proposta da Química. **Debates em Educação**, v. 7, n. 14, p. 33–55, 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/974>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, E. B.; ANDRADE, I. O. M. Causas de evasão nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Câmpus Ceres. **Ciclo Revista: Experiências no IF Goiano**, p. 1-6. 2012. Disponível em:

<<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/215/128>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. R. M.; SILVEIRA, A. S. Acesso e permanência – desafios à problemática da evasão na educação superior do Brasil. In: CONFERENCIA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2011, Managua. **Anais**

**eletrônicos...** Managua, 2011. Disponível em: <[http://clabes-alfaguia.org/clabes-2011/ponencias/ST\\_3\\_Politica\\_Planificacion/15\\_RivoireA\\_AcessoPermanencia.pdf](http://clabes-alfaguia.org/clabes-2011/ponencias/ST_3_Politica_Planificacion/15_RivoireA_AcessoPermanencia.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; PRINS, S. A.; CARVALHO, M. A. Memórias: uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 1, 2008.

RAFAEL, J. A. M.; MIRANDA, P. R.; CARVALHO, M. P. Análise das contribuições dos programas de assistência estudantil para a formação acadêmica de futuros professores de Matemática. **ACTA SCIENTIAE**, v. 18, n. 2, p. 284-300, 2016.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/1565/1610>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RANGEL, F. O. *et al.* Evasão e vulnerabilidade acadêmica em um curso de formação de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 20132, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia: 2013. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0284-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SGANZERLA, N. M. Z. **Aspectos relevantes da estatística e a evasão de estudantes no curso de graduação em estatística da UFPR**. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

SILVA, F. R. L. L. *et al.* A evasão escolar no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

JÚNIOR, P. L.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37–60, 2012. Disponível em:

<<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2422>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SOUZA, R. R. A. **Evasão no Curso de Licenciatura do CEFET-GO**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, Jataí, 2008.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da universidade federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá - um processo de exclusão. **Serie-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2002. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564/453>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS EVADIDOS

### EVADIDO E2

Fiz técnico em química e gostei, por isso tentei a graduação.  
Tive muita dificuldade em algumas matérias, era exaustivo e reprovei várias vezes.  
Sim.  
Estou no quarto ano de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica.  
Sempre gostei de línguas estrangeiras, surgiu a oportunidade e me identifiquei com o curso.

### EVADIDO E5

Então, eu escolhi fazer o curso porque adorava a disciplina no colégio, tive uma professora maravilhosa no primeiro ano do ensino médio e me apaixonei por química. Porém nos últimos dois anos o professor foi péssimo, não aprendi muita coisa, mas ainda gostava e queria fazer licenciatura em química por gostar da disciplina e gostar da educação também e tinha ainda a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, além das escolas.  
Eu não terminei porque morava longe da universidade, aí comecei a faltar demais nas aulas, logo não acompanhava, não me dedicava, até que acabei saindo da UEL... e tinha meu filho bebê... Aí comecei a faltar demais nas aulas, logo não acompanhava, não me dedicava, até que acabei saindo da UEL.  
Quando saí da graduação em química resolvi iniciar um curso EAD, não queria ficar parada e optei por pedagogia já que gosto da área e teria a facilidade de ser semipresencial.

### EVADIDO E7

O curso de Licenciatura foi minha escolha, pois eu fiz o Curso de Formação de Docentes (antigo magistério) junto com o Ensino Médio, e gostaria de continuar atuando na carreira acadêmica. E Química, porque entre todas as opções de cursos de licenciatura, era o que na época o que eu mais me identificava.  
O desgaste físico e psicológico que curso traz. E também porque fui aprovada em matérias como Física I e II, Cálculo I, outras disciplinas específicas da Licenciatura, mas não era aprovada em matérias base como Química Geral II.  
Sim.  
Estética e Cosmética. O que me levou a esse curso foi por eu ser autodidata o que no se diz a respeito a várias áreas desse curso. Aprendi muita coisa sozinha e quis então fazer a graduação nessa área.

### EVADIDO E20

Era o curso que eu tinha mais afinidade e interesse durante o ensino médio.  
Apesar de ter apoio do meu pai eu tinha apenas a ajuda de custo e o estágio pagava pouco. Entrei em desespero achando que não conseguiria ir e por isso abandonei o curso e voltei para minha cidade.  
Depois comecei a trabalhar não retomei os estudos por falta de vontade, me sentia desiludido por ter deixado o curso que eu gostava.  
A correria do dia a dia e minha desistência acabou influenciando a falta de interesse em me graduar. Por mais vontade e necessidade eu me acomodei e desisti destes planos por enquanto.

### EVADIDO E31

Sempre gostei muito da matéria, e esperava que o curso pudesse contribuir com conhecimento. O que foi totalmente por água abaixo, logo que nos primeiros 6 meses, 20 colegas de sala saíram do curso, eu ainda insisti por 3 anos, mas tive dificuldade em 3 ou 4 matérias que estão com os mesmos professores há muito tempo e que não estimulam o aprendizado.  
Insatisfação por alguns professores, dificuldade em algumas matérias, que levaram a reprovação e posteriormente o desinteresse.  
Não.  
Tenho minha própria empresa, e devido à perda de meu pai e compromissos familiares e no trabalho não consegui me dedicar mais aos estudos.

**EVADIDO E36**

Cursei Licenciatura, pois em minha família a maioria são da área da educação, professores, vice-diretora, administrativo do núcleo, entre outras funções, eu gostava de ensinar e aprender, por isso decidi que também queria ser professor.

Problemas familiares, morava com meus pais, e apenas meu pai trabalhava e sustentava a casa, eu fazia química bacharel inicialmente, meus pais se separaram e meu pai saiu fugido da cidade, tive que procurar emprego para sustentar minha casa, e bem na época e UEL entrou em greve, arrumei um serviço onde não ganhava mal as aulas da UEL voltaram e eu tranquei a matrícula preferi continuar trabalhando.

No ano seguinte transferei para Licenciatura para conciliar o emprego com o estudo, porém acabei casando no início das aulas e minha esposa engravidou na mesma época, como foi uma gravidez de risco eu ia para a aula e ela me ligava chorando que estava com sangramento e eu tive que sair durante duas semanas das aulas pelo mesmo motivo, e por isso tive que abandonar as aulas para ficar com ela a noite.

Não cursei por falta de tempo em conciliar trabalho com meu filho e estudos.

Mas pretendo voltar a estudar assim que conseguir pôr tudo em ordem.

**EVADIDO E45**

Cara, eu escolhi Licenciatura em química, porque eu tava no segundo ano do colegial e meu professor de química ele era assim apaixonante sabe, em relação à matéria. Ele fez eu gostar muito da matéria e a forma como ele tratava todos os alunos tudo, eu fiquei assim apaixonado mesmo.

Eu falei, cara, eu quero ser essa pessoa. Eu queria ser alguém como ele. E aí como eu gostava muito de química eu pensava já em dar aula porque tá em contato com outras pessoas, acabei escolhendo a licenciatura em química mesmo.

Eu ainda gosto da matéria química e de ensinar pessoas, mas eu não vejo mais isso como algo que eu faria todo dia, faria algo mais como algo assim um *Hobby, não trabalharia com isso*.

Durante o curso eu comecei a ver onde que ia me levar, o que que ia ser da minha vida daqui para a frente.

Eu vi que não é o que eu queria fazer para o resto da minha vida, eu gostava disso. Eu gostava de química, gostava de ensinar as pessoas, mas eu não me via fazendo isso sempre sabe, aí eu pensei refleti muito e decidi largar o curso né, fiquei um tempo mesmo pensando e daí qualquer coisa eu volto e faço, mas daí acabou que eu fui para outro caminho mesmo.

Sim. Eu sai da licenciatura e fui fazer engenharia da computação na Unopar. Eu sempre gostei de informática, eu sempre ficava muito na internet para saber um pouco de programação, por curiosidade mesmo, eu acho essa área fantástica, então daí eu fui fazendo, fui estudando, gostando mais e acabei seguindo a carreira mesmo.

**EVADIDO E47**

Optei em fazer Química por que havia me formado no Técnico em Química Industrial e os professores do curso me incentivaram a fazer a graduação de química na UEL por que acreditavam que eu tinha perfil para a área. Por gostar da Química em si eu achei que deveria seguir na área, e assim eu fiz. Escolhi a Licenciatura em Química e não o Bacharel por que sempre quis ser professora.

Tive muitas dificuldades com a disciplina Cálculo I, em que precisei refazê-las por 4 anos que permaneci na UEL. Tentei fazer o reforço de matemática básica para que eu conseguisse superar essa dificuldade, mas como esse reforço acontecia no período da tarde e eu precisei trabalhar, não conseguia ir no reforço e nem me dedicar para os exercícios.

Houve um momento que parei com todos os compromissos e decidi me dedicar somente à Química, mas por mais que eu estudava para as provas (especialmente a de cálculo) não conseguia obter nem a média.

Houve um acontecido em uma prova de exame de Cálculo me deixou revoltada e que foi o estopim para a minha desistência, pois passei dias estudando e fazendo a lista de exercício que supostamente ia cair no exame. A professora de Cálculo I fez uma prova de exame injusta, pois cobrou vários exercícios que não havia sequer explicado nas aulas, essa mesma professora em sala quando queríamos tirar as dúvidas da lista de exercício ela se irritava com as perguntas e nos tratava mal, e muitas vezes não resolvia os exercícios com a gente. Ela durante o exame falava frases tipo "esses alunos não estudam"; "dou zero mesmo"; "ninguém tira 10 comigo". O que isso para mim é uma atitude absurda por parte de um professor, que nos deixou apavorados!

Saí do curso por vários motivos. O reprovar várias vezes no Cálculo foi um deles, percebi minha dificuldade com a exatas, mas principalmente por perceber que por mais que estudássemos para as provas, passasse madrugada estudando, fazia listas de exercícios ,não tinha êxito nas provas, mas não por que não sabia nada, mas por que os professores (não todos, claro) cobravam totalmente diferente do que havia nos ensinado, e saí muitas vezes chorando da sala por falta de flexibilidade dos professores na correção da prova, que zerava exercício todo por um erro de sinal por exemplo, mas não considerava nada do que havia feito, que de certa forma mostrava que havia entendido o contexto geral.

Saí do curso por ter a sensação de "patinar, patinar e não sair do lugar", mesmo eu estando engajada na área, levaria mais 4 anos para me formar. Havia parado minha vida para me dedicar ao curso e mesmo assim não via resultado, ao invés de levar 8 anos para me formar em Química optei em desistir e fazer outro curso.

Muitas vezes não tinha resultado por despreparo de alguns professores, que não explicava direito a matéria e cobrava rigidamente na prova. Ouvir de uma professora "ninguém tira 10 comigo por que ninguém é melhor que eu" foi revoltante. Alguns professores na Química não são licenciados, ou seja, não tiveram formação para serem professores! Muitos infelizmente não têm perfil de professor, o que reflete na sua metodologia de aula, se ensinar, de avaliar que reflete no nosso aprender. A Química Licenciatura para mim tinha mais perfil de bacharel, e pouco voltado ao ensino.

Desisti do curso ao assistir aula de Psicologia da Educação, pois me encantei pela área, e decidi mudar de curso, já que estava insatisfeita com a Química foi uma saída para continuar estudando e me formar.

Sim.

Pedagogia - UEL. Ao assistir uma aula de Psicologia da Educação na Química, me identifiquei com a disciplina, o que me despertou interesse em estudar mais na área da Educação e percebi que tenho mais habilidade e afinidade com a área de humanas, e também o fato de querer ser docente.

#### **EVADIDO E61**

Gosto pela matéria desde o ensino médio.

Mercado de trabalho e nível de dificuldade do curso.

Sim, ciências contábeis.

Mercado de trabalho mais amplo e na época também já trabalhava em um escritório.

#### **EVADIDO E66**

Minha vontade era cursar o curso de química, optei pela licenciatura, pois era a única modalidade de química que era oferecida pelo sistema adicional de preenchimento de vagas (cujo nome do sistema eu não me lembro).

Eu acabei desistindo, pois eu moro longe e fui chamado na lista de espera de uma universidade mais próxima de casa.

Sim, estou cursando bacharelado em química na Unesp - Araraquara.

#### **EVADIDO E70**

Sempre gostei de dar aula, inclusive já dava aula particular quando estava no ensino médio, alinhado a isso comecei a fazer curso técnico de química, o qual eu também gostava bastante. Quando chegou o momento de prestar vestibular, não tive dúvidas, uni os dois e prestei licenciatura em química na UEL. Algumas questões prejudicaram de maneira extrema minha saúde mental e optei por sair. Entre elas relacionamento com os professores, falta de programas que motivassem a permanência do aluno naquele ambiente (de maneira emocional e financeira), uma competitividade entre os próprios alunos que foge do saudável, para isso existe mais uma questão, como entrei muito nova deveria ser algo fácil de lidar, mas não estava preparada ainda pra isso, ou seja, mais um fator foi ter entrado na universidade por pressão social e enquanto lá dentro compreendi que talvez não fosse o que realmente queria.

Não cursei.

Me encontrei na área na qual trabalho hoje e estudo diariamente, diria que estudo duas vezes mais e aprendo três vezes mais do que quando estava na faculdade. Compreendi que a graduação pode até ser um caminho interessante, mas no meu caso não é o melhor. Aprendo mais, com mais qualidade, mais rápido e muito mais motivada em casa. Se em algum momento ter um diploma for algo

necessário, conseguirei um, até lá vejo como muito mais benéfico profissionalmente e até psicologicamente continuar meus estudos em casa.

#### **EVADIDO E71**

Sempre gostei de química, no início gostaria de fazer farmácia, como não poderia participar de um curso no período integral, procurei alternativas e vi na química uma porta de entrada para alcançar o objetivo.

Foram vários problemas, eu moro um pouco distante de Londrina e o trajeto diário era um tanto cansativo, porém nada impossível, mas não encontrei no curso e na universidade um ambiente acolhedor, muito menos voltado para todos, tendo em vista que os alunos que tinham uma melhor condição financeira e não necessitavam de trabalho para poder estudar, eram os que conseguiam ir bem no curso devido a tantos afazeres, já os alunos que tinham que trabalhar na grande maioria ficavam em dependência e acabavam por desistir do curso, infelizmente há uma grande rivalidade entre os discentes, uma competição desnecessária, professores que não te motivam a buscar melhoras, não existe contato professor aluno, onde quem devia te apoiar e te ajudar a crescer era na realidade quem te derruba, esnoba, ignora.

Sim.

Estou cursando Licenciatura em Química na UTFPR.

#### **EVADIDO E75**

Meu curso pretendido naquele ano era medicina, mas não passei no vestibular, como química é uma das específicas de medicina achei que iniciar o curso de química me traria vantagens, mas por questões de trabalho abandonei o curso.

Lembro que logo no início falaram sobre estágios obrigatórios do curso e não seria possível realizá-los pela carga de trabalho.

Não.

Estudo nos tempos livres e a noite que não trabalho frequento o cursinho. Ainda estou tentando uma vaga de medicina nas universidades públicas.

#### **EVADIDO E81**

Entre em química porque eu conseguiria dispensa de disciplinas em medicina veterinária, que era o curso que eu queria fazer.

Primeiramente não era o curso que eu gostaria, então tive bastante dificuldade em aprender e segundo os professores.

Sim.

Faço graduação em Comunicação social - Publicidade e propaganda. Conheci a grade curricular e percebi que tem mais coisas que gosto e acabei me apaixonando pelo curso.

#### **EVADIDO E83**

Porque na época eu queria medicina, já tentava há uns três anos então gostava muito de química. Eu não tinha passado no vestibular da UEL naquele ano, mas como tinha feito Enem eu resolvi me inscrever para o curso de química.

Eu fui uma semana nas aulas para ver como era. Eu ainda queria medicina então estudava muito e matérias diferentes! Não permaneci por saber que não conseguiria levar as duas coisas, as matérias do cursinho e as matérias do curso de química!

No outro ano aconteceu a mesma coisa, não passei em medicina, mas usei a nota do Enem para a língua inglesa.

O que me levou a optar pelo curso foi a possibilidade de melhorar meu inglês. Mas deu no mesmo, eu não iria conseguir levar o curso de inglês e o cursinho!!!

#### **EVADIDO E84**

Na verdade, sobrou vaga pelo Enem e resolvi fazer por gostar da matéria.

O que me levou a optar pelo curso foi a possibilidade de melhorar meu inglês. Mas deu no mesmo, eu não iria conseguir levar o curso de inglês e o cursinho!!!

Cálculo e física, odiava.

Sim!

Ciências contábeis. Grande área de atuação, facilidade para encontrar um emprego.

#### **EVADIDO E92**

Química era uma das disciplinas que eu gostava no ensino médio, imaginava que a graduação em química, mesmo sendo licenciatura, me daria várias opções de qual carreira ou área seguir, já que eu não tinha interesse em atuar como professora, por isso acabei optando em fazer química.

Foi o conjunto de vários fatores, como não moro próximo a UEL, tive que me mudar para a casa de meus tios que moram em Cambé, para poder estudar, e assim, fiquei a uma distância de 323 quilômetros da minha família. Desde o primeiro dia de aula me senti muito perdida lá dentro. Tinha criado toda uma expectativa positiva sobre a universidade, que se tornou decepção. A impressão que tive com relação a maioria dos professores, era de que devíamos nos virar para dar conta dos estudos, ou até mesmo para encontrar onde eram suas salas (o que não deu tempo de descobrir), como se seus alunos naquela turma fossem apenas mais um, alguns professores não apareciam para a aula e nem sequer se justificavam. Claro que não estou generalizando, tive ótimos professores, mas foi a minoria, infelizmente. Achei o espaço físico da UEL muito escuro e sombrio, mal iluminado a noite, tinha medo de andar sozinha por lá, não me sentia nada segura.

No decorrer das aulas, percebi que não gostava tanto assim de química quanto imaginava, das três disciplinas que cursei, Cálculo, Física e Química, eu só gostava de Cálculo. Com isso, vi que estava no curso errado, na Universidade errada, no lugar errado. Fiz apenas o primeiro semestre, entrei de férias, e fiz inscrição no Sisu para outro curso, em outro lugar, onde eu pudesse ficar perto da minha família.

Sim, assim que entrei de férias da UEL, em julho, me inscrevi no Sisu e passei, para o curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Toledo.

Licenciatura em Matemática. Optei por matemática, pois sempre foi a disciplina que mais me interessava, e também por ser em uma Universidade Federal, próximo da minha casa, com relação a licenciatura, ainda não tenho tanta certeza se quero dar aula no ensino regular, mas as disciplinas que cursei e estou cursando sobre educação, são muito bem trabalhadas, gosto muito.

Desde o primeiro dia de aula a diferença foi gritante, na época, segundo semestre de 2014, havia um projeto onde cada aluno calouro tinha um professor mentor, que o ajudava na adaptação, hoje em dia o projeto se modificou um pouco, chama-se mentor voluntário, eu mesma sou voluntária, no início das aulas cada mentor voluntário (veterano) “adota” um calouro, para que estes não fiquem perdidos, minha função é trocar experiências e auxiliar no que for preciso. Antes do início das aulas o coordenador do curso, convida todos os calouros a uma recepção, onde é feito um tour pela universidade. E, além disso, nas primeiras semanas de aula, é feita uma confraternização/integração com os calouros, é realizado na Universidade, com a presença de todos os alunos e professores, inclusive a presença do próprio diretor do Campus, que é professor da Matemática.

Os professores estão sempre à disposição para nos auxiliar nas dúvidas sobre a disciplina, sobre o curso e etc.

#### **EVADIDO E95**

Sempre tive licenciatura como segunda opção na vida.

Consegui passar no curso que havia escolhido como profissão.

Sim, estou cursando medicina.

Sempre sonhei em fazer medicina, então mas uma realização pessoal.

#### **EVADIDO E99**

No momento era minha única opção, até sair outros resultados.

Passei em engenharia Química na UTFPR uma semana depois de começar o curso

Resposta acima.

Engenharia Química era o curso que eu queria.

#### **EVADIDO E100**

Eu cursei biotecnologia no Senai entre início de 2011 a final de 2012, então quando terminei o curso de biotecnologia eu queria entrar em um curso que seguisse a área que eu tinha acabado de

escolher, imaginei que o curso de química seria uma boa forma de aumentar os conhecimentos que adquiri no curso, tendo em vista que queria seguir para áreas laboratórios porém não tão específicas quanto biomedicina e também tinha interesse em dar aula (ainda tenho) , no ano em questão eu tinha tirado uma boa nota no Enem e como já tinha noção que todos os anos o curso de licenciatura sobra vagas remanescentes (por ter tentado entrar em anos anteriores também pelo Enem mas não consegui pela nota) apenas uni o útil ao agradável, porém dentro do curso eu tinha interesse em cursar o bacharelado junto, o que pelo que me recordo era possível na minha época não sei hoje, e isso aumentava apenas um ano, então poderia dar aula e ainda trabalhar em laboratórios.

Durante o curso entrei no PIBID e foi o que me manteve no curso de química durante os meses que fiquei, no PIBID conseguia colocar de certa forma minha vontade de ensinar e desenvolvemos alguns projetos interessantes, porém as aulas iniciais que nós tivéssemos me desmotivaram bastante, tivemos química geral se não me engano com duas professoras que não sabiam a matéria, tinham acabado de entrar na Uel, os alunos em sala de aula (não eu pois não era um dos mais conhecedores em química) tinham que ajudar a corrigir os erros que a mesma fazia sem ao menos perceber, este fator, a falta de interesse após descobrir como era realmente a vida de um profissional de química me fizeram repensar e procurar por sonhos antigos que eu tinha de certa forma desistido.

Como disse eu havia tirado uma boa nota no Enem, o suficiente para prestar o sisu do meio do ano e conseguir uma bolsa pelo Prouni no curso do meu interesse desde de antes de eu cursar o técnico em biotecnologia, no caso psicologia, eu só saí do curso de química pois a vaga do curso em psicologia já estava garantida, hoje estou finalizando o sétimo semestre do curso de Psico na faculdade Pitágoras e muito satisfeito com a minha escolha. Não tinha feito Psico desde de o início por falta de conhecimento na época, ouvi muitas opiniões dizendo que era um curso de gente louca e que seria pobre, deixei isso levar e acabei deixando o sonho de lado, porém dentro da Uel eu tinha muitos amigos dentro da psicologia, que me mostraram a realidade da coisa.

Sem resposta.

## APÊNDICE B - Transcrição das entrevistas dos formados

### FORMADO F2

Sempre gostei muito de química no ensino médio. Meu sonho era trabalhar em laboratório com tecnologia para a criação de produtos novos.

Então eu queria fazer bacharelado, mas optei por licenciatura porque precisaria trabalhar para me manter na faculdade já que não tinha ajuda financeira da minha família e pelo curso ser noturno, aumentaria minha chance de conseguir emprego na área, independente se fosse indústria ou para dar aula.

O que me levou a permanecer foi o orgulho, pois queria terminar o que comecei.

Então essa graduação tão difícil e que em alguns momentos parecia impossível de se formar devido a ter uma formação básica ruim na área de matemática e professores que foram muito injustos, que não sabiam dar aula mesmo sabendo do conteúdo e que tudo que faziam era para se engrandecer.

Veio como um desafio para própria superação e final crescimento pessoal. E também tem a parte de almejar uma melhor perspectiva de vida, mesmo considerando que a remuneração de professores de escolas públicas é ridícula se comparada com o sofrimento para se formar (Sofrimento que não se vê em cursos que não são da exatas e que o mercado de trabalho remunera igual ou melhor), mas que pensei que seria mais rápido para melhorar minha qualidade de vida se me formasse em algo que já havia iniciado do que começar um novo curso, levaria mais tempo e que seria um pouco ou mais improvável também se melhoraria minha qualidade de vida ou não rapidamente após formado em outro curso.

### FORMADO F4

Durante o ensino médio tinha facilidade com as disciplinas de ciências exatas, matemática, física e química, e sempre pretendi ser professora, por isso a escolha do curso de licenciatura em química.

Durante a graduação, trabalhava num colégio particular como monitora de química, sendo assim o curso me possibilitaria a tornar professora de química desse mesmo colégio, portanto o meu motivo à permanência do curso foi principalmente devido a essa futura oportunidade.

### FORMADO F7

A escolha do curso teve basicamente dois critérios, minha afinidade com a área de exatas e a facilidade de frequentar o curso. Considerando que o curso é noturno e eu conseguiria cursá-lo. Um outro fator que me fez escolher química foi a proximidade com alguém que já fazia esse curso e pude me orientar mais para esse lado. Não foi na escola que tive o incentivo, não foi de professor, não foi de salário, pois eu mal sabia do que se tratava. Como aluna de escola pública em cidade pequena, cursando o período noturno, não se tinha o estímulo para que os estudantes pensem em ensino superior.

Basicamente a oportunidade que tive ao passar no vestibular. Como uma pessoa de baixa renda, não iria desistir de um curso em uma universidade pública, onde sei que poucos têm a oportunidade de cursar. Outro fator foi de ter mantido a afinidade na área, apesar de considerar a graduação difícil para quem não entra preparado pelo ensino básico. O que me levou a permanecer e concluir foi minha persistência e força de vontade e acreditar que o ensino superior é o básico que uma pessoa deva ter para conseguir ter uma melhor perspectiva de vida. E sim, a romantização de ter curso superior, de ser química já acabou, considerando como o mercado de trabalho te engole por você não ter experiência ou contatos.

### FORMADO F10

A ideia de fazer o curso de química surgiu quando comecei a trabalhar na indústria de alimentos, no setor de controle de qualidade. Inicialmente eu queria fazer o curso de bacharel em química, mas, ao me inscrever no vestibular, vi que no período noturno só tinha o curso de licenciatura. Na época eu precisava de um curso noturno, pois teria que arrumar algum trabalho ou estágio para ajudar nos custos de morar sozinha em uma nova cidade. Desta forma, acabei optando por fazer a licenciatura em química, para futuramente fazer o bacharelado.

O que me fez permanecer no curso foi o gosto pela química. Eu comecei o curso e queria terminá-lo. No curso de licenciatura tomei gosto pela área do ensino de química e, por fim, desisti de fazer o

bacharel. Mesmo após a conclusão do curso, fiz uma pós-graduação e um curso de Mestrado, todos na área de ensino.

### **FORMADO F15**

Assim, eu não sou aqui de londrina, eu sou de Ivaiporã, lá na minha cidade não tem indústria, ou algo que eu poderia trabalhar como bacharel, e também porque eu não sei, eu não me vejo em algum lugar como indústria, e eu sempre gostei de estudar e eu não me via longe desse mundo, ou de no caso tá aprendendo ou sei lá, se um dia eu puder ensinar alguém, aí por isso eu escolhi licenciatura mesmo. Isso, não fui aqueles uns que passaram no bacharel e fizeram depois a licenciatura, e foi por isso mesmo que queria dar aula em química porque era uma disciplina que eu gostava bastante e que também teria campo na minha cidade, que lá não tem nenhuma indústria e nem curso de química. Já no segundo ano não peguei mais dependência e consegui passar, aí vi que eu ia conseguir me formar,

Aí eu vim, fiz vestibular, passei, e falar bem a verdade, no começo eu não gostei, foi meio choque de realidade, sai de casa. Tinha que estudar muito, peguei umas dependências no primeiro ano. Primeiro ano pensei em desistir, porque no começo não estava me encontrando, por isso eu fui mal e tal, porque no primeiro ano achei que nem ia conseguir me formar um dia. Aí quando comecei a me encontrar, comecei a ver bem as disciplinas, aí eu vi que ia. Nos primeiros meses eu quase desisti, mas no final do primeiro ano e durante o segundo eu já não pensava em desistir, foi mais no começo mesmo, mesmo com as dependências no final do primeiro ano, eu não pensava já, porque daí eu comecei a enxergar de um outro jeito, que era difícil, mas que era possível, também era uma coisa que eu gostava mesmo com as minhas dependências no começo.

A e também depois, a licenciatura é de boa, porque se fosse só a química em si, seria bem complicado né, como você vê em outras áreas, em outras disciplinas né, tipo mineralogia, bioquímica, que gostei bastante, também dá uma quebrada assim, porque não é um curso fácil né.

Eu não era tão esforçada assim, fez eu me esforçar. Talvez faltou esse esforço no começo. Não tive uma base boa no ensino médio. Por causa da didática do professor (principalmente minha maior dificuldade no primeiro ano foi cálculo e física, o professor não tinha didática nenhuma, nenhuma, e nas disciplinas de química, é bem tradicional, não tem o que falar e também faltou mais dedicação, a gente acha que era suficiente o que estudava né (risos), mas não era né (risos).

Também, na verdade assim, já no começo do curso o Brasil já entrou numa crise. Hoje para quem tem uma graduação já é difícil, imagina para quem não tem né, então me influenciou a continuar.

### **FORMADO F17**

Primeiramente irei responder por que eu escolhi o curso de Química. Os fatores predominantes foram: baixa concorrência do curso ofertado pela UEL e minha melhor relação com a área de exatas. Aliás, no ensino médio era uma das disciplinas que mais gostava, além de Física e Matemática. O motivo pela Licenciatura foi o fato do curso ser noturno, sendo assim, eu teria uma facilidade maior de conseguir um estágio na área.

O motivo principal foi porque eu me pressionava para ter uma graduação o quanto antes. Após concluir o ensino médio fiquei quase 2 anos fazendo cursinho pré-vestibular para passar em Engenharia Civil ou Ambiental. Foi então que resolvi fazer o curso de Química (motivo explicado na questão anterior). E a cada ano que se passava eu não cogitava em momento algum abandonar, pois todo início de ano letivo passava pela minha cabeça: "Não irei jogar esse ano fora, vou até o final".

Outro fator importante para permanecer no curso foram os estágios. Desde o segundo ano da graduação até sua conclusão sempre estive fazendo estágio. Isso fez com que eu me interessasse mais pelo curso.

### **FORMADO F21**

Optei pela química, porque eu gostava da área da docência e também da química. Logo queria dar aula, por isso optei por Licenciatura.

O que me levou a permanecer no curso foi que, queria ter um curso superior na área da qual eu gostava, sendo que jamais deixaria de terminar algo que havia começado. Em tudo na vida sou assim.

Minha família me incentivou sim. Na época em que iniciei os estudos, eu trabalhava, e por ser um curso que precisa estudar bastante, meu pai achou melhor eu parar de trabalhar, pois ele estava com melhores condições financeiras, e falou para eu focar nos estudos e me formar.

### **FORMADO F25**

Inicialmente pelo curso ser noturno e o bacharel ser integral, uma vez que teria necessidade de trabalhar para me manter na cidade.

Por ter me identificado com o curso, uma vez que o mesmo me proporcionou conhecimentos tanto específicos (químicos) quanto os conhecimentos relacionados a licenciatura. Apesar de inicialmente não ter ingressado em um curso de licenciatura com o intuito de lecionar, o curso me despertou um interesse muito grande em seguir esta profissão, principalmente após a vivência em sala de aula.

### **FORMADO F33**

Porque um professor do ensino médio chamou muito a atenção, e aí eu fiquei em dúvida entre biologia e química. Só que na época eu estava tendo um conteúdo de biologia muito chato, parte de reino, e foi desencantando, enquanto isso química fui me apaixonando, e esse professor chamou muito a atenção sabe?! Era muita aula de experimental, querendo ou não no ensino médio chamava muito a atenção e isso fez com que eu seguisse, e aí ficou entre bacharel e Licenciatura e aí como era noturno e eu gostava da parte de dar aula, daí escolhi fazer Licenciatura.

No primeiro ano eu trabalhava o dia o inteiro, só que aí no segundo ficou mais difícil, porque estudar, sabe como é mais difícil, daí eu fui para o PIBID, parei de trabalhar e fiquei só no curso, só que daí eu comecei a fazer bacharel no segundo ano porque eu peguei dependência.

Até hoje mesmo eu gosto da parte de dar aula, sempre procura dar aula particular, aí me inscrevi no PSS, só que nunca assumi mesmo tendo sido chamada, porque eu já estava aqui no mestrado e fiquei com medo de ficar muito sobrecarregada.

A porque é que gostava mesmo, por mais que é difícil, não me vejo fazendo outra coisa, e eu não quis seguir na área do mestrado em educação, porque não era o que eu queria, porque eu gosto da área de química mesmo. Nunca pensei em desistir, a não ser pelo primeiro ano que você sente a diferença entre o ensino médio. Sempre tem aqueles momentos de raiva do que eu tô fazendo da minha vida, mas não para falar assim "se eu reprovar eu vou desistir".

### **FORMADO F34**

Na verdade, eu não queria fazer licenciatura. Eu entrei no curso, porque eu não fui aprovada no vestibular para o bacharel, então como tinham as vagas remanescentes, eu me inscrevi, tanto aqui quanto na UTFPR e fui chamada, aí comecei a fazer o curso, por causa da química, não porque queria dar aula.

No primeiro ano, acho que eu entrei, final de fevereiro, acho que aquele ano começou e em maio entrei no PIBID, foi quando decidi virar professora, que me encantei pela licenciatura e tudo mais. Mas a princípio quando eu optei por fazer química não queria ser professora.

Acho que a cobrança que você tem que ter uma perspectiva muito rápida de futuro, essa foi uma. Eu gostei sempre de ciências no ensino fundamental, e no ensino médio me apaixonei pela química, essa foi uma, então eu pensava que teria que terminar, até a vontade de desistir veio no quarto ano né, e não foi fácil, e todo mundo tem isso. Acho que tipo assim, eu não trabalhava, só tinha que me dedicar aos estudos, se precisasse trabalhar eu acredito que a situação teria sido totalmente diferente, eu provavelmente teria feito outra coisa, dado outro jeito, ou eu não teria terminado a graduação. Acho que a gente vive um regime paulera né, estudar dia e noite.

Ó, dependendo da cobrança da disciplina que você tem. Tem gente que trabalha das 8 às 6 da tarde, vem direto pra UEL, não tem como gente. Igual a Misefa no primeiro ano passou uma lista de 250 exercícios para a gente, quem conseguia fazer? E nosso curso é uma área muito abrangente, tem gente de toda faixa etária, eu entrei com 17 anos, mas na minha turma entrou um cara casado com mais de 40 anos e tinha que sustentar a família, tinha que dar atenção para os filhos, é muito destoante, não é tipo assim, um grupo fechado, em que entram apenas pessoas de 18 a 25 anos. E hoje em dia a gente conversando com as pessoas, vê que muita gente escolhe a Licenciatura por ser um curso noturno para ter a opção de trabalhar durante o dia, porque não tem condições.

### **FORMADO F38**

Bom, porque eu sempre quis dar aula né, sempre foi meu enfoque. Mas assim, eu queria alguma coisa voltada para alguma área que me permitisse pesquisa em si, não só a Licenciatura em si como humanas, humanas só teria a possibilidade se eu fosse fazer história por exemplo, é só aquilo e pronto, mas a química, possibilidade a abertura a área da pesquisa e eu queria dar continuidade. Eu

entrei na graduação já visando um mestrado um doutorado ou algo do tipo, então foi aí que eu decidi pela química mesmo e pela Licenciatura, porque eu nunca tive interesse em trabalhar em indústria, mas eu sempre tive interesse em dar aula assim, mas mais voltado para o ensino superior, por isso que eu escolhi exatas né. Não conclui o bacharel.

Não me espelhei em ninguém, porque na maioria da minha família ninguém tem ensino superior, não tenho espelhos, na minha casa eu fui a primeira a me formar.

Me espelho no Dionísio.

O que me levou foi essa certeza, de que eu queria isso, não só isso, foi como eu falei, no segundo ano já estava aqui com o Dionísio. Ele me possibilitou crescimento, tanto na área de pesquisa quanto profissional assim, tipo, ele me ensinou a escrever artigo, me levou para congresso, então ele foi uma peça fundamental para que eu continuasse. Eu gostava muito do curso, sempre gostei, só que tinha muitos aspectos que não me agradavam muito, querendo ou não a parte da Licenciatura tem muitas falhas, tanto na questão de cumprir estágio curricular, eu não gostei dos estágios, achei que foi muito difícil, achei que foi uma parte assim, foi uma provação mesmo. O que me fez continuar foram disciplinas como a política da educação, psicologia da educação, a parte de exatas também foi muito boa, mas com certeza o que me fez assim, vamos, foi o Dionísio. Sempre me levou para dentro da sala de aula, sempre me motivou a ser professora.

#### **FORMADOF40**

Inicialmente a minha vontade era fazer o Bacharelado em Química, pois essa era a disciplina que eu mais me identificava no Ensino Médio, e eu tinha muita afinidade como professor que a ministrava, além do fato de eu gostar muito de laboratório, porém eu também gostava de ajudar meus amigos a estudarem Química. Contudo, no terceiro ano do Ensino Médio eu prestei o vestibular para Bacharelado em Química e não passei. Fui fazer cursinho em outra escola, e conversando com a professora de Química ela me instruiu a fazer a licenciatura, pois eu teria o dia inteiro livre e poderia fazer estágio em indústrias, laboratórios e afins. Prestei o vestibular para Licenciatura em Química e passei, e ao longo do primeiro ano eu já sabia que por mais que fosse um “acaso”, eu tinha feito à escolha certa.

A resposta dessa pergunta tem uma série de fatores envolvidos. O primeiro deles é que dificilmente quando eu começo algo eu desisto, procuro sempre pensar muito nas escolhas que vou fazer. Um segundo fator foi por eu gostar muito de Química, sempre achei interessante tudo o que estudamos. Posso apontar como um dos fatores mais importantes a minha participação no PIBID, pois eu comecei a fazer parte do programa desde o meu primeiro ano da graduação, e logo no primeiro semestre eu já estava tendo o contato com a sala de aula, que foi uma das melhores sensações que eu já senti, estar na sala de aula pela primeira vez foi a resposta de muitas perguntas que eu tinha sobre minha escolha, e que talvez elas fossem respondidas apenas no terceiro e quarto ano, o que poderia causar um desânimo em relação ao curso. Após esse contato, a vontade de determinar o curso e poder lecionar foi algo que sempre me motivou a buscar o meu objetivo. Outro fator foi o contato com alguns professores da área do ensino, que sempre me incentivaram, e às vezes quando eu pensava em desistir desta área, eles me ajudavam a permanecer.

#### **FORMADOF43**

Sempre gostei bastante de ciências, ao longo do ensino médio me apaixonei por química e física, e por temas relacionados a tecnologia. Tinha bastante facilidade nessas disciplinas, então ajudava meus colegas. Na hora de escolher o curso, optei por química licenciatura por ter no curso duas coisas que eu gosto muito, ciência e parte da docência.

Sou persistente e não gosto de desistir. Se não fosse isso, teria desistido. O curso tem professores muito bons, mas também tem professores péssimos e quando ia para aula deles sempre pensava em desistir (hehehe você deve entender). Mas o fato de participar de outras atividades na universidade, jogos, movimento estudantil, conselhos, organização de eventos me deu um ânimo extra para permanecer no curso, pois é nesses momentos em que consegui conhecer mais pessoas que gostam e tem esperança na universidade, nas licenciaturas, na química.

#### **FORMADOF47**

Eu escolhi cursar a graduação em Licenciatura em Química, pois uma das profissões que eu mais valorizo, é a de ser um professor. Pois saber que você será o instrumento de transmissão de conhecimento é algo muito gratificante. E o fato de ser Licenciatura em Química, foi em razão de eu

me identificar com essa área do conhecimento desde o meu primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, o fator mais importante que fez com que eu escolhesse fazer a graduação em Licenciatura em Química, foi o fato de eu querer saber mais a fundo os conhecimentos de química para poder transmitir esses conhecimentos adquiridos durante a graduação para outras pessoas.

Como eu já disse na primeira pergunta, eu já estava decidido que essa seria a minha profissão desde o primeiro ano do ensino médio. Porém, alguns fatores como ótimos professores, as didáticas e/ou técnicas utilizadas e ensinadas no decorrer do curso, e o nível de aprofundamento dos conteúdos abordados favoreceram para que eu permanecesse e concluísse o curso.

#### **FORMADOF48**

Comecei o curso devido à influência de uma professora no ensino médio.

Permaneci no curso porque gosto de química e isto que me motivava a continuar, pois tinha pouco tempo para estudar devido ao trabalho durante o dia.

**ANEXO**

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a):

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido refere-se aos dados coletados vinculado ao projeto de pesquisa intitulado, provisoriamente, “Um estudo acerca da evasão e da permanência de estudantes no curso de Licenciatura em Química da UEL” de responsabilidade do pesquisador ALEX STÉFANO LOPES, referente à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina/PR, sob orientação da Dra. Fabiele Cristiane Dias Broietti. O objetivo desta pesquisa é *“Levantar a quantidade e o perfil dos estudantes que desistiram/permaneceram no curso de Química Licenciatura da UEL nos últimos 4 anos; identificar os fatores que contribuem para o fenômeno da evasão e da permanência”*.

Para participar da pesquisa, é preciso que você participe de uma entrevista, bem como, a autorização para a publicação das respostas e suas respectivas análises. Ao autorizá-lo, estará contribuindo com a pesquisa e concordando com futuras publicações dos dados fornecidos.

Sua decisão de participar é voluntária e você pode se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos que os dados pessoais coletados serão utilizados somente para fins de pesquisa e serão tratados com sigilo e confidencialidade, por meio de códigos, de modo a preservar sua identidade.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

---

ASSINATURA